

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

TESIS DOCTORAL

MASCULINIDADES Y CALIDAD DE VIDA: UN PROGRAMA FORMATIVO QUE
PROMUEVE UN NUEVO MODELO DE RELACIONES EN EL ÁMBITO
CARCELARIO

ANTONIO LLORENS DE LA CRUZ

DIRIGIDA POR DR. FERNANDO BARRAGÁN MEDERO

SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA, 2014

El Dr. D. Fernando Barragán Medero, Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la universidad de La Laguna,

CERTIFICA QUE,

El presente trabajo de Tesis Doctoral, titulado “*Masculinidades y calidad de vida: un programa formativo que promueve un nuevo modelo de relaciones en el ámbito carcelario*”, se ha desarrollado bajo mi dirección y supervisión, reuniendo los méritos suficientes de originalidad y rigor científico para obtener el grado de Doctor.

Para que conste, firmo la presente certificación en San Cristóbal de La Laguna, a 16 de marzo de dos mil catorce.

Dr. D. Fernando Barragán Medero

ILMO/A. SR/SRA. PRESIDENTE/A DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

AGRADECIMIENTOS

Tomar la decisión, animado por el Doctor Barragán, de acometer la elaboración de la tesis doctoral he de reconocer que fue producto de una vieja deuda contraída con la institución universitaria. El origen fue una larga conversación, con quien tan sabiamente ha dirigido mi trabajo de investigación, acerca de la temática referida a la violencia y el papel que podrían cumplir los centros de formación, en general, y la institución penitenciaria, en particular, entendida como una establecimiento formativo inserto en una política de prevención –al menos teóricamente- del delito. Por todo ello, le agradezco inmensamente la dirección del presente trabajo de investigación.

Al equipo de apoyo a la investigación que ha participado en calidad de observadores externos y analistas formado por Rafael Rivadeneira, José López Hernández y José Martín Gómez Sosa que han entregado lo mejor de sí mismos, comprometiéndose de forma altruista y entendiendo la importancia de una actuación que requería de la máxima implicación intelectual y humana. Asimismo a David y al grupo de internos que participaron en la elaboración de la cuadrangulación.

La institución penitenciaria “Tenerife2” y, más concretamente, su director, subdirector de tratamiento y responsable de la unidad educativa nos han facilitado en todo momento el trabajo y la estancia en las instalaciones referidas. Siempre nos han prestado la ayuda requerida y han respetado la plena autonomía que demandaba nuestra actuación.

A los reclusos que participaron en la aplicación del programa formativo. Seres humanos que equivocaron su camino y necesitan la orientación necesaria para no volver a errar.

Mi máximo agradecimiento a las dos mujeres que marcan mi vida, Ani y Elena, que me han dado las fuerzas necesarias para no abandonar la tarea. Junto a ellas, Josep Llord Brull ha sido determinante en la finalización del presente trabajo de investigación.

A todos ellos mi más inmensa gratitud por haber aportado su sabiduría, entrega y apoyo.

“He aprendido a saber pedir perdón y perdonar. Se siente una gran satisfacción; es como si me quitara un peso de encima”

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. MASCULINIDADES Y GÉNERO	13
1.1. Sexo, género y patriarcado.....	16
1.2. Lo masculino y lo femenino: una construcción social.....	29
1.3. Machismo, sexismo y homofobia.....	52
CAPÍTULO 2. VIOLENCIA	55
2.1. ¿Por qué somos violentos?.....	60
2.2. Violencia de género.....	66
2.2.1. Igualdad de género.....	74
2.3. Adolescencia y violencia. Los orígenes de un problema.....	77
2.4. Género, violencia de género y curriculum. La formación acrítica de las jóvenes generaciones.....	81
CAPÍTULO 3. INSTITUCIÓN CARCELARIA Y SOCIEDAD DEMOCRÁTICA. LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD COMO INSTRUMENTO DE UNA PRETENDIDA “REEDUCACIÓN”	83
3.1. La legislación penitenciaria.....	87
3.2. El delito o el inicio del camino hacia prisión.....	91
3.3. Secuelas del internamiento penitenciario.....	93
3.4. La cárcel y las actividades formativas, educativas, culturales y deportivas....	96
3.5. Propuestas para el cambio. La acción socio-educativa.....	99
CAPÍTULO 4. TEORÍA CRÍTICA. LOS ORÍGENES DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL HECHO FORMATIVO	103

CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. UNA CONCEPCIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y DE LA INTERACCIÓN FORMATIVA.	127
5.1. La investigación acción emancipatoria. Una apuesta por el cambio efectivo...	148
5.1.1. El modelo de Deakin del proceso de investigación acción.....	154
5.1.2. El modelo de Elliot de investigación acción.....	156
CAPÍTULO 6. MÉTODO	159
6.1. La etnografía como método.....	184
6.1.1. La antropología-acción.....	191
6.2. Criterios para el control de calidad de procedimientos y resultados de la investigación.....	193
CAPÍTULO 7. CONSTRUCTIVISMO	199
CAPÍTULO 8. PROBLEMAS Y OBJETIVOS	213
CAPÍTULO 9. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO Y GRUPOS DE TRABAJO	217
CAPÍTULO 10. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	223
10.1. El plan de acción.....	223
10.1.1. Desarrollo de la investigación acción.....	231
10.2. Cuadrangulación de la sesión grabada en vídeo.....	247
10.3. Criterios de plausibilidad.....	256
CAPÍTULO 11. RESULTADOS	259

CAPÍTULO 12. EL PAPEL PROFESIONAL Y SOCIAL DE PEDAGOGO/A: LA ACCIÓN SOCIAL TRANSFORMADORA.....	275
CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES.....	287
BIBLIOGRAFÍA.....	291
ANEXO 1. Programa de intervención.....	309
ANEXO 2. Diarios de campo.....	413
ANEXO 3. Triangulación de las sesiones.....	603
ANEXO 4. Instrumentos de evaluación.....	681
ANEXO 5. Hojas de registro de actividades.....	689

Índice de figuras

Figura 1. Modelo que integra tres variantes de la violencia.....	57
Figura 2. Triángulo de Lewin.....	130
Figura 3. Ciclo de la investigación-acción.....	139
Figura 4. Espiral de ciclos de la investigación-acción.....	140
Figura 5. Modelo de investigación acción de Deakin.....	155
Figura 6. Los momentos de la investigación-acción según Kemmis.....	156
Figura 7. Ciclo de la investigación acción según Elliot.....	158
Figura 8. Proceso de investigación cualitativa.....	167
Figura 9. El diseño en la investigación cualitativa.....	178
Figura 10. Criterios regulativos y metodológicos de investigación.....	183
Figura 11. Modelo de instrucción diseñado para promover el cambio conceptual...	208

Índice de tablas

Tabla 1. Los “momentos” de la investigación-acción.....	142
Tabla 2. Las tres modalidades de investigación-acción según Carr y Kemmis.....	149
Tabla 3. Características de la investigación-acción emancipadora con relación a la Teoría Crítica.....	152
Tabla 4. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa.....	164
Tabla 5. Características generales de la investigación cualitativa.....	181
Tabla 6. Técnicas para asegurar la científicidad.....	183
Tabla 7. Tipología delictiva Grupo A.....	220
Tabla 8. Tipología delictiva Grupo B.....	221
Tabla 9. Técnicas de recogida de información.....	227
Tabla 10. Triangulación del informe (hostilidad).....	237
Tabla 11. Triangulación del informe (autocontrol).....	238
Tabla 12. Triangulación del informe (sentimientos).....	239
Tabla 13. Prueba inicial Grupo A.....	260
Tabla 14. Bloque 1. Masculinidades y Género. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A.....	263
Tabla 15. Bloque 2. Sexualidad y preferencia sexual. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A.....	264
Tabla 16. Bloque 3-4. Violencia en la vida cotidiana. Violencia sexual. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A.....	265
Tabla 17. Bloque 5. La educación sentimental. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A.....	266

Tabla 18. Prueba inicial. Grupo B.....	267
Tabla 19. Bloque 1. Masculinidades y Género. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B.....	269
Tabla 20. Bloque 2. Sexualidad y preferencia sexual. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B.....	270
Tabla 21. Bloque 3-4. Violencia en la vida cotidiana. Violencia sexual. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B.....	271
Tabla 22. Bloque 5. La educación sentimental. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B.....	271

RESUMEN

El proyecto “Masculinidades y calidad de vida: un programa formativo que promueve un nuevo modelo de relaciones en el ámbito carcelario” se ha planteado como objetivo central el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de investigación acción para la prevención de la violencia en el ámbito carcelario. Su finalidad es la de generar una concienciación de las diversas formas de violencia, hacer ver las consecuencias de los actos violentos y, por tanto, ayudar a reducir el uso de la misma en todos los ámbitos de la vida cotidiana presente y futura.

Han participado cuarenta reclusos, divididos en dos grupos, y dos investigadores principales apoyados por tres observadores externos.

Se ha caracterizado por la utilización de la investigación acción y la combinación de contenidos sobre las masculinidades, género, las distintas formas de violencia, así como la interculturalidad y la cultura de paz. La implementación del programa se ha desarrollado formalmente de marzo a mayo de 2012, un período de dos meses que comprenden veinte sesiones de trabajo de dos horas cada una de ellas que finalmente suponen cuarenta horas de intervención.

Los resultados muestran que la violencia en sus más variadas formas es entendida como una forma de vida altamente negativa, aumentando el grado de conciencia acerca de la misma. Igualmente, la importancia en hacerse conscientes de la previsibilidad de las acciones hacen que el valor preventivo del programa sea visto positivamente.

Todos los procesos desarrollados a lo largo de la intervención a través del programa de investigación han sido descritos de manera pormenorizada. La implementación del programa ha mejorado la calidad de vida de los participantes, considerando los mismos que les servirá en el futuro para enfrentarse, tras la puesta en libertad, a su realidad cotidiana. Las posibilidades de una generalización ecológica a otros colectivos adultos es posible tras los resultados obtenidos.

INTRODUCCIÓN

La violencia es un tema de moda –y no utilizamos el término “moda” de manera despectiva en este caso-, una cuestión de indudable actualidad social y mediática; lo cual genera un campo de estudio de alto interés pero que conlleva una serie de riesgos inherentes que hemos de evitar. Y el mayor riesgo al que nos enfrentamos es el de la mera opinión. Cualquiera puede opinar al respecto sin necesidad de argumentar ni poseer conocimiento científico alguno.

El conocimiento de diversas formas de violencia, a través de los medios de comunicación y de las redes sociales -tan ligadas a nuestro tiempo-, provoca un debate encendido y escasamente documentado. Pero conocimiento de un hecho no equivale a preocupación por resolverlo y muy a menudo la temática referida a la violencia, en sus más diversas manifestaciones, es tratada de una manera banal y carente de cualquier base científica. Las personas opinan, nadie argumenta y mucho menos están en disposición de ofrecer un compromiso activo y decidido para solventar las situaciones de abuso y pérdida de derechos fundamentales -tanto por parte de personas a título individual como de diferentes colectivos -.

Violencia es golpear a una mujer pero también menospreciar a un menor, insultar a un ciudadano en razón de su color de piel, creencia u opción sexual y otras tantas cosas con las que convivimos en la cotidianeidad sin percatarnos de ello (una noticia presentada en un medio de comunicación del estilo “...un hombre de raza negra atrató ayer a una anciana....”. representa una manera xenófoba de expresar lo sucedido. ¿Qué importancia tiene el color de la piel en la comisión del delito?). El abanico de actos vandálicos que cotidianamente se producen sobre aquellas mujeres y hombres que son diferentes a lo que es considerado normalidad es inmenso. Se trata de someter al débil, al indefenso, a todos aquellos y aquellas que pueden generar una sensación de poder en quien pretende someterles.

El combate -elijo este término de manera consciente- contra cualquier forma de violencia no ha de ser competencia exclusiva de las instituciones educativas¹ formales

¹ Preferiría usar el término “instituciones formativas” pero reconozco que se podría abrir un debate muy intenso al respecto. En todo caso, a lo largo del presente trabajo de investigación usaré mucho más el concepto formación –y similares- a educación.

sino que ha de convertirse en patrimonio de la sociedad y del conjunto de instituciones públicas y privadas. Sin una actuación conjunta, desarrollada a todos los niveles, nos encontraremos con grandes dificultades para superar con éxito un modelo de sociedad patriarcal que hunde sus raíces en el control social por medio del ejercicio consciente de la violencia. ¿Qué hacer para contrarrestar los efectos de un modelo social extremadamente violento que se nos presenta a través de la televisión y del resto de medios de comunicación? ¿Qué hacer ante un mundo publicitario que agrede y somete a su voluntad las necesidades de quienes consumen? ¿Qué hacer frente a una clase política que es capaz de recurrir a la mentira para legitimar sus actuaciones? ¿Qué hacer ante lobbies económicos que utilizan la mentira y el engaño para legitimar la guerra y así poder vender lo que sus industrias de armamento producen?

Existe una relación directa entre masculinidad patriarcal y ejercicio de la violencia. Entendida esta última como representación externa de la virilidad cuya finalidad es la constitución de un hombre que ejerce el poder que –supuestamente- le otorga la naturaleza, la biología. Es, en este sentido, cuando puede aparecer un tipo de violencia selectiva que se fundamenta en el modelo patriarcal existente en nuestra sociedad: la violencia de género. Por ello, es necesario dedicar parte de nuestro estudio a este tipo de violencia que siempre ha permanecido –hasta épocas muy recientes- en las esferas de lo privado.

Los antecedentes de propuestas de intervenciones globales como el programa que estamos planteando, las bases sobre las que sustentamos nuestro programa de intervención se fundamentan sobre un trabajo desarrollado por un equipo de investigación dirigido por Barragán (2005) y un colectivo de colaboradores en diferentes países. La mencionada línea de investigación se ha basado en varios trabajos de investigación e intervención educativa (Proyecto Arianne y proyecto Dafne), implementados durante varios cursos académicos en diversos centros educativos de enseñanza secundaria de varios países europeos con contextos socio-culturales y económicos diferentes. Pero el antecedente más inmediato de nuestro trabajo de investigación es la guía curricular, dirigida esencialmente a trabajar con población adolescente, “Violencia, género y cambios sociales. Un programa que [SÍ] promueve

nuevas relaciones de género”². Esta guía fue el resultado del proyecto “Educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz” (2002-2005) (Barragán, 2005).

Inicialmente, nos planteamos desarrollar una intervención educativa sobre población adolescente en el ámbito escolar canario. Pero tras los primeros contactos, en varios centros de enseñanza secundaria ubicados en Tenerife, fuimos conscientes de la enorme desmoralización y falta de compromiso existente entre la comunidad docente como consecuencia de la fuerte presión a la que se ven sometidos en su tarea profesional. Probablemente, la situación de crisis económica que ha llevado aparejada un enorme recorte salarial y de medios en la enseñanza pública ha posibilitado un desánimo que incluye la pérdida de interés en participar en proyectos de investigación innovadores. Esta falta de compromiso e interés nos hizo replantearnos la posibilidad de buscar nuevos ámbitos de actuación para nuestra intervención. Tras largas jornadas de reflexión y análisis conjunto, por parte del Dr. Barragán y este doctorando, fuimos desarrollando una línea de pensamiento crítica con respecto al papel jugado por la Pedagogía en el ámbito académico universitario de nuestro entorno más inmediato. La centralidad del estudio y las escasas líneas de investigación existentes se han reducido históricamente al estudio de las realidades educativas formales y del fenómeno curricular. Este hecho ha limitado de manera determinante el desarrollo de los profesionales de la Pedagogía. Y es necesario abrir nuevos campos de estudio y, por tanto, de ejercicio profesional a los y las estudiantes que tienen como objetivo graduarse en nuestra universidad. Lo contrario, el inmovilismo, es un ejercicio que podemos catalogar como profundamente inmoral. Porque sólo con el compromiso de asistir de manera efectiva a la sociedad en la que vivimos nuestra profesión tendrá sentido.

Todo lo anteriormente expuesto, nos condujo a realizar un esfuerzo intenso para encontrar un nuevo entorno en el que “poner a prueba” el programa de intervención “Violencia, género y cambios sociales. Un programa que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género” (Barragán, 2005). Y, evidentemente, partíamos de la ineludible necesidad de tenerlo que readaptar siguiendo la filosofía de la investigación acción. Concluimos que ese nuevo entorno, en el que poder comprobar la efectividad y flexibilidad del programa citado, debía ser el carcelario. Todo un reto. La producción

² Barragán, F. (2005). *Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Archidona (Málaga): Aljibe.

científica y las líneas de investigación que sobre el mundo de las prisiones ha desarrollado el campo pedagógico es muy limitada por no decir inexistente. Pero lo afrontamos como un desafío apasionante, como la posibilidad de intervenir en un campo de actuación que requeriría de nosotros el máximo esfuerzo y la mayor capacidad de adaptación a un entorno desconocido para nuestro ámbito de conocimiento. Pasábamos de trabajar con población adolescente a hacerlo con población adulta y no precisamente con unos grupos en situación de “supuesta normalidad”. Pero el reto era apasionante, nos pondría a prueba y pondría a prueba el programa de intervención con las pertinentes adaptaciones.

La decisión estaba tomada. El desafío nos hacía tener una mezcla que se situaba entre el valor y el temor. Sólo faltaba poner una etiqueta genérica a nuestra investigación que podría verse alterada durante el transcurso de su implementación. Decidimos denominar, inicialmente, al proyecto de Tesis Doctoral bajo el título genérico de “Masculinidades y calidad de vida”.

No será difícil entender que si existe algún medio físico en el que los hombres adoptan formas de vida que les autentifican como “machos” –en la forma más clásica de representación del hombre dentro de la cultura patriarcal-, éste es el carcelario. Mostrarse invulnerable, fuerte psíquica y físicamente e imperturbable constituye el objeto de toda estancia carcelaria. Han de demostrar que son hombres, hombres de verdad para no ser pisoteados al objeto de ser respetados; porque consideran que cualquier síntoma de expresión de búsqueda afectiva se constituye inmediatamente en una pérdida de la masculinidad y, por tanto, de pérdida del respeto por parte de los otros. La masculinidad se construye de manera permanente y hay que demostrarla cada vez que el grupo o entorno lo requiere.

No nos hemos centrado única y exclusivamente en la prevención de la violencia de género. Ésta es quizás la forma de violencia, junto con la destinada a la población infantil, más injusta y execrable de todas; sin embargo, la potencialidad del programa de intervención que hemos desplegado viene dada por constituirse en un trabajo intenso de prevención de la violencia en todas sus facetas y ámbitos. Se trata de un programa global y no segmentario.

Nuestro proyecto se ha planteado como objetivos el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de investigación-acción para la prevención de la violencia en el ámbito carcelario que genere una concienciación de las diversas formas de expresión de la violencia y contribuya a su reducción en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Se ha caracterizado por la utilización de la investigación-acción, el uso de materiales curriculares nuevos y la combinación de contenidos como las masculinidades, género, las distintas formas de violencia, así como la interculturalidad y la cultura de paz.

Masculinidad y calidad de vida son dos términos que usaremos de manera continua a lo largo de nuestro programa de intervención. Conceptos que han de ser definidos convenientemente y que implican, según nos ubiquemos, un posicionamiento ideológico que sólo negarán quienes siempre están situados en el lado de los que desean que nada cambie para que todo siga igual. La masculinidad puede ser entendida de diferentes maneras y todas ellas contarán con la legitimidad que se le quiera conferir – desde el hombre-macho mediterráneo hasta un concepto de hombre plenamente igualitario- y la calidad de vida posee, probablemente, tantas lecturas como no podamos ser capaces ni siquiera imaginar –desde aquellas personas que desean ser multimillonarios para pasar su vida dedicados a la “dolce farniente” hasta el asceta cuyo objetivo en la vida es dedicarse al mundo contemplativo-.

Las masculinidades, en nuestro entorno económico, socio-cultural y geográfico, significan el aprendizaje en el patriarcado de unas formas de comportamiento vinculadas con el ejercicio ilegítimo de la violencia, la búsqueda de experiencias de riesgo, consumo de alcohol y drogas así como una negación de la expresión pública de los afectos y graves dificultades para establecer amistad con otros hombres e, igualmente, serios problemas para mostrar en el plano afectivo ciertas manifestaciones consideradas socialmente de rango femenino o feminizante. Igualmente, implica ver en la mujer un mero objeto sexual al servicio del varón al que sirve y frente al que se somete –existiendo de esta realidad una versión más clásica y otra pretendida o ilusoriamente moderna-.

Calidad de vida, en nuestro propósito, significa la intención de construir un modelo de masculinidad que destruya la construcción patriarcal de género y la sustituya por una forma de vivir como persona equilibrada, que incluya la capacidad de expresar los deseos y las ilusiones vinculadas a la felicidad. En términos cotidianos, la calidad de vida significa aprender a vivir sin violencia, crear relaciones afectivas con otros hombres y mujeres, eliminando los hábitos de riesgo.

El programa se desarrolla entre marzo y junio de 2012 con la participación de dos grupos de reclusos.

Una cuestión de enorme trascendencia a la hora de diseñar nuestra intervención y de exponer los resultados de nuestra investigación radica en el entorno en el que aplicamos nuestro programa. La realidad carcelaria supera, y no siempre de manera positiva, las expectativas que esperábamos encontrar. La adustez del medio, la falta de estímulos físicos y afectivos y la sensación de asfixia provocan una serie de reacciones de las que se tiene plena consciencia únicamente si se comparten con otras personas. De esta manera, los miembros del grupo de apoyo a la investigación desarrollamos insomnio, ciertos niveles de ansiedad, incomodidad a la hora de acceder al recinto penitenciario y actitud negativa frente al funcionariado encargado de la vigilancia de los reclusos. De todo ello nos hacemos conscientes cuando lo compartimos; y al comunicárnoslo lo superamos al menos parcialmente. Hay que reconocer que nuestro trabajo se vio permanentemente influido por la realidad cotidiana de un centro que privilegia lo normativo sobre las intervenciones formativas de carácter integral. Pero esto forma parte del desarrollo del programa y, por tanto, del propio programa en sí mismo. Al fin y al cabo, teníamos muy claro desde el inicio que todo programa de intervención grupal o colectivo en un entorno cerrado y profundamente jerarquizado sufre las injerencias de agentes que son parte constitutiva del mismo. Se trata de un elemento disruptivo que pone a prueba las bondades de nuestra intervención.

Y el modelo al que nos acogemos, el propuesto por la investigación-acción, responde a un posicionamiento ideológico que no pretendemos ocultar. La investigación-acción exige, además de la noble intención de transformar la realidad, la participación voluntaria de las personas con las que se va a desarrollar un programa. En este sentido, para la ejecución de nuestra investigación y la consiguiente

implementación del presente programa se mantuvieron tres reuniones con la presencia del Subdirector de Tratamiento del centro penitenciario Tenerife 2, al objeto de hacerle saber el propósito de nuestro estudio. Se les hizo saber a las autoridades penitenciarias que los participantes en la investigación deberían ser voluntarios. Y los reclusos participantes optaron voluntariamente a incorporarse al trabajo propuesto.

El entorno penitenciario presenta importantes elementos limitativos. La dinámica carcelaria prima sobre cualquier programa formativo. La realidad carcelaria del “control y la disciplina por encima de todo” impone unos ritmos de ineludible cumplimiento que determinan el día a día de los usuarios del sistema –tanto colectivo de presos como de funcionarios de módulo o patio-. Llegamos a la conclusión de la obligatoriedad de tener que convivir con esta realidad. La posibilidad de alterarla es implanteable y tuvimos que adaptarnos muy a nuestro pesar.

En otro orden de cosas, como profesionales de la Pedagogía, nos planteábamos estar libres de prejuicios que pudiera generarnos el conocimiento de los delitos que habían cometido los penados. No se realizaron lecturas científicas previas sobre la situación que podríamos vivir en la realidad carcelaria para estar exentos de contaminación en la medida de lo posible. Preferíamos la incertidumbre y la inseguridad a una falsa certeza; así como la reproducción de estereotipos sociales.

Nos enfrentábamos a un doble dilema ético: ¿tienen derecho los hombres violentos a recibir formación?, ¿cómo vamos a poder ser objetivos si condenamos moralmente a aquellos que cometieron delitos contra las mujeres? Adicionalmente, nos sentíamos con el reto de trabajar con grupos de hombres sobre los que la sociedad y, específicamente, algunos colectivos feministas niegan rotundamente las intervenciones. Este tipo de cuestiones nos pone de manifiesto que la relación entre el investigador y las personas investigadas tiene ineludiblemente un aspecto ético (Festinger y Katz, 1979).

Los contenidos incluidos se han basado en el programa “Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género”³. El citado programa contempla aspectos referidos a Masculinidades y Género, Sexualidad y Preferencia Sexual, La Violencia en la vida cotidiana, La Violencia Sexual, La Educación Sentimental, Interculturalidad, Género y Violencia,

³ Barragán, F. (2005). Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género. Archidona (Málaga): Aljibe.

Interculturalidad, Género y Xenofobia, Familias, Relaciones de Poder y Violencia y Construir una cultura de paz. Sus características básicas son: proporcionar un programa educativo-formativo continuado que supere las intervenciones puntuales; la integración de una tradición investigadora sobre masculinidades, violencia, resolución de conflictos, educación sentimental, interculturalidad y cultura de paz en un solo programa, así como la consideración de las diversas formas de familias y las relaciones de género y violencia y la interculturalidad y cultura de paz.

La violencia no es solamente una respuesta individual sino fundamentalmente una respuesta colectiva, culturalmente legitimada por los grupos de poder, por lo que las intervenciones individuales de carácter supuestamente terapéutico carecen de fundamento científico. ¿Quizás no es la misma acción de reconocer la terapia (curativa) una forma de legitimar la violencia?

Reconociendo las limitaciones que tenemos para lograr un cambio global en el seno de nuestra sociedad, hemos de apostar por acometer un tipo de actuaciones que nos permitan actuar sobre colectivos de alto riesgo desde una perspectiva grupal o colectiva. El cambio a pequeña escala no solo es necesario sino posible. Esta es la finalidad de nuestra intervención y el modelo de investigación acción emancipadora contribuye al éxito de nuestras pretensiones.

Sin embargo, conviene aclarar que cualquier cambio, implique o no mejora, sólo podrá soportarse si se fundamenta en una comprensión adecuada de los practicantes. Hablamos tanto de las razones como de los efectos del mismo (Moya y Luengo, 2011).

En lo referente a los diferentes apartados en los que se divide la presente tesis doctoral conviene aclarar determinadas cuestiones. El mayor hándicap, con el que nos encontramos a la hora de desarrollar la fundamentación teórica de nuestra propuesta, ha radicado en la casi inexistente tradición de pensamiento en el ámbito pedagógico referida a realidades externas a los ámbitos escolares formales. Sin embargo, a pesar del problema expuesto, hemos optado por ser fieles al paradigma de la teoría crítica y al modelo de investigación-acción en su vertiente emancipadora. Reconocemos que pudiera parecer un encaje forzado para una realidad con poca tradición de trabajo en el mundo del conocimiento pedagógico, pero el programa de intervención que hemos

propuesto en la realidad carcelaria contiene el rasgo central del paradigma y modelo propuesto: flexibilidad, adaptación a las circunstancias y reconocimiento del papel esencial de los destinatarios.

Lo anterior nos lleva, en una línea de trabajo consecuente, a adoptar un modelo de investigación cualitativa utilizando la etnografía como modelo de intervención en la realidad. No renunciamos por ello a defender unos rígidos y sensatos criterios de control de calidad de los procedimientos y resultados de investigación. Ha sido muy frecuente la descalificación permanente, a lo largo de muchas décadas por parte de los investigadores que adoptaban los diferentes modelos cuantitativos de investigación, de los métodos naturalistas. En el epígrafe correspondiente trataremos de dar respuesta a estos pretendidos científicos de bata blanca que han salido en contadas ocasiones de sus pretendidos laboratorios. Dentro de este marco teórico defendemos el modelo de aprendizaje que nos aporta el constructivismo.

En un trabajo referido a la temática que nos ocupa hemos de reflexionar en profundidad al respecto de cuestiones tan importantes como el sexo, género, patriarcado, lo masculino y lo femenino, el machismo, el sexismo y la homofobia. Todo ello enfocado desde la pretensión de legitimar o, al menos, justificar el uso de la violencia fundamentándose en unas pretendidas leyes naturales que son siempre enarboladas por aquellos sectores sociales que no desean la evolución.

Al trabajar en el ámbito penitenciario haremos un análisis lo más riguroso posible de la legislación penitenciaria, de la institución carcelaria y de las secuelas de un internamiento necesario desde el punto de vista legal y social pero enormemente limitativo para sus destinatarios.

Por último, expondremos nuestra propuesta de actuación teórica y el programa de intervención. Los resultados de la investigación y las conclusiones servirán para demostrar el grado de eficacia de nuestra intervención.

CAPÍTULO 1. MASCULINIDADES Y GÉNERO

La masculinidad es entendida en la inmensa mayoría de las sociedades actuales como una consecuencia directa del sexo fisiológico con el que se nace. Se dota al recién nacido de unas características que ha de reproducir fielmente en el futuro. Eres hombre y, por lo tanto, has de comportarte conforme a unos estereotipos claramente definidos. Los niños -hombres del futuro- interiorizarán este hecho y lo contemplarán como la normalidad que no es más ni menos que aquello que se espera de ellos.

Desde los primeros años de desarrollo y a lo largo de nuestra vida se nos muestran los conceptos sociales y culturales como construcciones firmemente establecidas. Ni siquiera nos planteamos, en la mayor parte de los casos, la posibilidad de transformar lo que nos ha sido presentado como verdad inmutable por parte de nuestros progenitores, nuestras maestras o maestros, los medios de comunicación de masas, el clero o cualquier otra instancia bajo cuyo mandato hemos sido “educados” – voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente-.

La discriminación u opresión que se derivan de las concepciones culturales o sociales que nos han sido presentadas y que hemos asumido como propias no es considerada como tal; muy al contrario, nos parecen “justas” y consustanciales a las forma de vida de nuestra sociedad. No cabe el análisis crítico ni los planteamientos divergentes que puedan alterar el orden social “legítimamente” establecido. Pero, afortunadamente, en los últimos tiempos la situación ha ido cambiando y se comienza a percibir un leve pero inexorable proceso de implantación de una visión más crítica y, por tanto, creativa.

“... hemos evolucionado de modelos acríticos cuya función era la obediencia a las normas, valores o creencias establecidas, a otra perspectiva por la que se explica la relatividad cultural de los conceptos sociales y la posibilidad de transformar aquellos aspectos que puedan suponer discriminación y opresión” (Barragán, 2005).

Todos los problemas y conflictos sociales que caracterizan a nuestra civilización (discriminación racial, violencia de género, prostitución, desestructuración familiar, problemas medio-ambientales, pobreza, racismo, sexismo y violencia juvenil –entre otros-) son tratados por las administraciones públicas como transgresiones de la legalidad vigente, sin observar que la verdadera superación de los citados conflictos

llegará de la mano de la implantación de políticas preventivas. Se piensa, en primer lugar, en “cortar por lo sano” desde una óptica meramente represiva, olvidando que la represión de las conductas sólo conlleva el encubrimiento de las verdaderas causas y del origen de los problemas y no su solución efectiva. El sistema educativo, en sus ámbitos formal, informal y no formal ha de constituirse en el verdadero pilar a través del cual poder desarrollar programas formativos de prevención con la finalidad de potenciar procesos emancipadores. Incluimos en el sistema educativo a todas aquellas instituciones que tengan por objeto formar a la ciudadanía –sin tener que estar limitado por el concepto clásico de escolaridad-.

En este sentido, las aportaciones de las Ciencias Sociales ya no pueden limitarse a la descripción ingenua de la realidad; muy al contrario, han de adoptar una posición crítica que contribuya a desarrollar de forma integral a las personas y erradicar cualquier forma de explotación o discriminación (Barragán, 2005). No es posible realizar planteamientos similares a la visión que de la mujer daba Rousell en su libro titulado “Sistema físico y moral de la mujer”. Este autor, con gran éxito en su época, afirmaba (Noriega, 1995, 36-37):

“... La textura de sus órganos –decía Rousell- está marcada por una debilidad congénita, sus huesos son más pequeños y menos duros que los de los hombres y su caja torácica es más estrecha; sus tejidos esponjosos se inflaman con más facilidad, sus músculos son poco consistentes, la piel es más frágil, y en cuanto a las caderas se balancean buscando su centro de gravedad, y ello es causa de su inseguro andar y de que esté impedida para desplazarse corriendo con gran rapidez... De donde concluía que el destino de la mujer era traer hijos al mundo, alimentarlos y protegerlos”.

No diremos, pasados más de dos siglos desde esta desafortunada descripción, que muchos hombres se atrevan a verbalizar y apoyar tal análisis de la estructura de la mujer. Sin embargo, en ámbitos privados de ciertos sectores sociales y profesionales se siguen realizando comentarios extremadamente jocosos acerca de la comparación hombre-mujer que no se alejan en demasía de lo expresado por Rousell.

Conviene tener muy presente que vivimos en una sociedad en la que las leyes fueron promulgadas por hombres, la política ejercida por hombres y la relación directa con los dioses ha dependido también de ellos a partir de una época histórica (Noriega, 1995). Se potenciaba la pasividad de la mujer y se le negaba el libre acceso a la cultura

y al ejercicio del poder –en sus más variados ámbitos-. Ese pasado marca nuestro presente, limitando las relaciones de género bajo la negación de la plena y efectiva igualdad (Taberner, 2008).

Esta pretendida desigualdad, fundamentada en unas pretendidas diferencias biológicas que la verifican, se mantiene en el tiempo hasta la ilustración. La mujer se nos presenta como un medio al servicio de los hombres, se le asocia con la procreación y la sexualidad pasiva y se les reduce al rol de madre y esposa abnegada.

La discriminación en nuestras sociedades, en las sociedades occidentales, sigue siendo una realidad palpable. La pretendida igualdad que contiene el aparato legislativo suele tener una muy escasa traslación al ámbito cotidiano. ¿Cómo lograr que sea plenamente efectiva?

Afortunadamente, el papel que se da a las Ciencias Sociales en el siglo XXI implica la apuesta firme y decidida por establecer formas de gobierno y sociedades que apuesten por la igualdad. Pero la igualdad formal lograda en las sociedades de nuestro entorno socio-político, económico y cultural no ha garantizado la superación de procesos discriminatorios. Es por ello que resulta de vital importancia establecer políticas activas de discriminación positiva. Para Barragán (2005), la igualdad no puede limitarse a la consecución del pleno acceso a los derechos individuales y colectivos que se recogen en el aparato legislativo referido a igualdad de oportunidades. El derecho a la diversidad y al reconocimiento de las necesidades de diferentes colectivos ha de ser redefinido (Barragán, 2005). Y en este contexto surge el tan defendido y criticado concepto de discriminación positiva.

“La igualdad no puede implicar la homogeneización social, legal o cultural porque la igualdad implica el derecho a la diferencia. En consecuencia, la discriminación positiva se convierte en una necesidad política, social y económica como medida reguladora y compensatoria de la desigualdad” (Barragán, 2005, 30).

Hay que tomar partido desde el reconocimiento de lo enormemente injusto que es nuestro sistema social y jurídico-político en lo referente a las relaciones de género. En este sentido, no podemos seguir defendiendo o situándonos en una pretendida

posición de neutralidad⁴ que inequívocamente implica tomar partido por el “más fuerte”; no es legítimo cerrar los ojos ante una concepción androcéntrica de la humanidad que ha intentado excluir, consiguiéndolo en la mayor parte de las ocasiones, a la mitad del género humano –las mujeres- del desarrollo científico y social.

1.1. Sexo, género y patriarcado

Sexo y género son dos conceptos que no siempre, ni siquiera en la actualidad, han sido definidos correctamente. En nuestra sociedad se ha pretendido, históricamente, hacer ver que existe una relación directa entre los referidos términos; de este modo, se identifican los sexos biológicos varón y mujer con los géneros masculino y femenino respectivamente. Y esta identificación se efectúa de manera acrítica y siguiendo las pautas otorgadas por la tradición judeocristiana.

No estamos de acuerdo con la delimitación que realiza Hyde (1995) acerca de los términos sexo y género. La citada autora utiliza la palabra sexo para aludir a las conductas sexuales y el término género para referirse a varones y mujeres. Esto le lleva a establecer que las diferencias de género son innatas o biológicas entre hombre y mujeres.

El género relata una construcción social que presenta diferentes significados culturales y sociales agrupados a las categorías hombre/mujer (Dias y Machado, 2008). El sexo es una identidad biológica. Y se espera de nosotros, por parte de la sociedad, un comportamiento perfectamente equilibrado entre nuestro sexo biológico y el género asignado al mismo por convencionalismo social.

Sin embargo, como indicación de la importancia que tiene la realidad a la que se refiere el concepto género, hemos de afirmar que una de las mayores formas de discriminación social se basa en el género. “Las mujeres de todas las edades y clases sociales y de todos los tipos de hogar por lo regular están supeditadas a los hombres de su comunidad o grupo social” (Pescador, 2004, 107).

⁴ La posición de neutralidad significa siempre favorecer al que más poder tiene –político, de género, económico, social, bélico, etc.-. Por tanto, la pretendida neutralidad se constituye en un refugio de quienes no desean tomar partido por las causas que consideran perdedoras de antemano. Es un acto de cobardía individual.

Los padres aguardan durante meses hasta saber si la madre dará luz un niño o una niña. A partir de ese momento comenzarán a comportarse de una manera determinada conforme a sus expectativas: ropa azul versus ropa rosa, tono de voz más o menos grave, uso de pronombre y elección de nombre, etc. Se sienten tan incapaces de influir sobre lo que la naturaleza ordena que jamás se les ocurre hacerlo (Money y Ehrhardt, 1982). El comportamiento y, por tanto, las expectativas varían conforme a si se tiene un hijo u una hija. Y la crianza hará que el niño o la niña se confronten diariamente con su asignación al género varón o hembra. Es un ejemplo más respecto a que la identidad de género se lleva a cabo en un período postnatal –e incluso desde el momento en el que el ginecólogo o ginecóloga certifican el sexo biológico estando aún el feto o embrión en el seno materno-.

El concepto de género fue “introducido en la teorización feminista en los años setenta” (Tubert, 2003, 7), pero su uso ha sido tan extendido que se ha distorsionado su significado. La categoría de género nació en el ámbito anglo-estadounidense. En los ámbitos de investigación de la medicina y la psicología se comenzaron a evidenciar que las categorías como “masculinidad” y “feminidad” no poseían un carácter natural o espontáneo sino que obedecían a construcciones sociales. Fruto de esta controversia “sexo” designa el aspecto natural y “género” designa lo cultural que se superpone al sexo (Tubert, 2003).

“Trasplantándolo desde la ciencia lingüística a la ciencia sexual (Money, 1955), el término género se difunde rápidamente como suplemento imprescindible al término sexo. Pero al mismo tiempo restringe y acota el significado del término sexo que ya no se identificará -desde esta perspectiva- con sexualidad. La teoría de la diferenciación sexual o el dimorfismo de género dará lugar a un significado de sexo con diferentes niveles cromosómicos, gonadal, hormonal, genital interno y externo y sexo psicosocial” (Barragán, 2005, 32).

Para nosotros existe una relación dialéctica entre sexo y género, entre lo biológico y lo social. Los procesos de discriminación que, desde la infancia, históricamente se han dado para limitar el acceso de las mujeres al mundo científico no han podido demostrar que se fundamenten en una posible limitación biológica. El género (Lagarde, 1997) es un concepto que abarca mucho más que la idea de una categoría. Implica todo aquello que se ha construido en torno al sexo: conocimientos,

interpretaciones, hipótesis, estereotipos y teorías explicativas. El género está presente en todas las sociedades y en la multiplicidad de instancias que la misma genera.

La familia es la comunidad de base social por antonomasia y será el ámbito de asignación del género. “La familia es algo más que un grupo de personas con relaciones primarias y comunitarias, es una estructura básica del orden social, es una institución” (Taberner, 2008, 66). Es la institución básica de la socialización en la que tempranamente se aprenden a no confundir las diferencias entre hombres y mujeres fundamentadas en las desigualdades otorgadas entre inferiores y superiores (Alberdi y Matas, 2002). Algunas culturas superan la estricta correspondencia, que algunas y algunos consideran universal, entre sexo varón y género masculino y sexo mujer y género femenino (Barragán, 2005). Las referidas culturas permiten en su seno el desarrollo de formas intersexuales e incluso la posibilidad de cambiar de género a lo largo de la vida⁵. El modelo de familia heterosexual tradicional occidental actualmente se empieza a poner en entredicho –a pesar de las resistencias de los sectores más conservadores de nuestras sociedades-. Para demostrar este hecho no es necesario hacer un viaje muy largo. Las reformas legislativas en países como Dinamarca, Holanda, Francia y España han reconocido a personas del mismo sexo unirse en matrimonio y poder ejercer todos los derechos derivados de tal situación. Por esto podemos afirmar que “el género se crea en la estructura y las prácticas de las principales instituciones sociales, educativas, económicas, políticas, religiosas, y en la familia y las relaciones interpersonales” (Dias y Machado, 2008, 5).

La construcción del concepto de género es un proceso social e histórico que impide interpretaciones de corte biológico que lo caracterizan como un hecho natural. Y está ligada a una serie de ritos de obligado cumplimiento que puedan ser constatados por la sociedad. Olabarría afirma al respecto (Lomas, 2004, 49):

“La heterosexualidad activa es uno de los mandatos de la masculinidad dominante. Los hombres deben iniciarse sexualmente con una mujer para reconocerse a

⁵ Fernando Barragán en su obra “Violencia de género y cambios sociales” (Barragán, 2005, 35-36) dice: “Igualmente una persona puede cambiar de “género” a lo largo de su vida. Las mujeres Mohave se libran, al llegar la menopausia, de todas las restricciones que pesan sobre ellas en su intervención en la vida de la tribu comportándose de forma parecida a la de los hombres (Langer, 1983, 228)”.

sí mismos como hombres adultos. Es uno de los ritos de iniciación que normalmente anteceden a otros, como el de trabajar y, por supuesto, el de ser padres”.

El concepto género ha de ser entendido como un instrumento analítico cuya utilidad es que nos sirve para poder estudiar el proceso de jerarquización social que segmenta a las personas en dos categorías: “mujeres” y “hombres”, a las que se les asigna cualidades femeninas y masculinas respectivamente. Esta diferenciación se fundamenta sobre la base de diferencias biológicas que, supuestamente, generan estructuras psíquicas. Defenderemos, en oposición a esta tesis, el que la citada jerarquización social es una producción histórica y cultural (Gregorio, 2008). Y, afortunadamente, el cambio de rol en la mujer a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI es imparable aunque más lento de lo deseable.

La diferencia sexual no es únicamente un factor ligado a la anatomía; es algo mucho más complejo que encierra interpretaciones proporcionadas por la sociedad en la que vivimos. La identidad sexual ha sido considerada como una construcción social dada cuando, muy al contrario, habría de ser el resultado de una decisión personal plenamente emancipada. Incluso, “conviene tener en cuenta que alrededor del dos o tres por ciento de la población del mundo nace hermafrodita, con genitales ambiguos (Edgerton, 1964: 1289)” (Cucchiari, 2000, 186).

Cuando nacemos se nos asigna un género que se identifica con los atributos orgánicos externos considerados como masculinos o femeninos: “se es niño o niña” (excepto en la cultura inuit en la que se asigna al recién nacido la asignación de su sexo civil o educativo de forma inversa al que le corresponde biológicamente por considerar que es el de un antepasado cuyo espíritu, según estima la familia, impregna su alma y cuerpo). Esto implica, socialmente, un significado o comportamiento sexual esperable de la criatura a la que se le ha asignado “la etiqueta”. Se comienza el lento pero inexorable proceso de adscripción a la masculinidad o feminidad. Esta construcción simbólica marcará la historia personal de cada ser humano desde el punto de vista social porque la sociedad en la que se desarrolla marca las pautas que se esperan del “varón o la hembra”. En palabras de Lagarde (1997, 27): “Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales”. En este sentido, es un acto convencional. “La convencionalidad es, por tanto, el acuerdo de una comunidad o un grupo social concreto que en una determinada época histórica

puede considerar un comportamiento dado como masculino o femenino” (Barragán, 2005, 38). Recordemos la convencionalidad y discrecionalidad de este tipo de normas por cuanto lo que se considera como femenino en un tiempo histórico dado puede ser tenido como propio del género masculino en otro momento o característica compartida de ambos géneros. En este sentido, hemos de exponer que los cánones que regulan la conducta humana son muy variables, de manera que una norma social considerada sagrada en una comunidad puede ser considerada herejía en otra.

“... las relaciones homosexuales masculinas pueden ser una negación de la masculinidad en una sociedad como la nuestra. En cambio, las relaciones homosexuales orales destinadas a ingerir semen pueden ser mágicamente valoradas como esenciales para obtener fuerza, virilidad y para hacerse hombre, como sucede en la tribu kukukuku de las montañas de Nueva Guinea. De acuerdo con tal costumbre, es obligatoria la homosexualidad para todos los muchachos preadolescentes y adolescentes y para adultos jóvenes. La homosexualidad adolescente masculina, junto con la caza de cabezas, puede constituir también un método de mantener equilibrado el número de nacimientos con la economía tribal de matrimonios y precio de las novias” (Money y Ehrhardt, 1982, 127).

En determinados períodos históricos, la homosexualidad era entendida como el único medio de contacto para llegar al placer puro; mientras que la heterosexualidad respondía exclusivamente a la exigencia de dar vida a nuevos seres para impedir la pérdida de la especie –cuestión sobre la que seguiremos insistiendo- (Pérez y Cruz, 1995).

Recordemos que cuando llegamos a cierta edad, se impide a los varones expresar ciertos comportamientos o actitudes impropios a su género: ternura, cariño, tristeza o dolor. Sólo podrán expresar aquello que refleja los ideales de la masculinidad excelente. Se empieza a construir al hombre-líder por oposición a la mujer-abnegada: la una al servicio del otro. El ser denominado o etiquetado como hombre o mujer no es producto del ADN sino un proceso de construcción social y cultural. Las normas y valores varían enormemente de una cultura a otra e incluso dentro de una misma sociedad pueden coexistir diferentes formas de interpretación dependiendo del grupo de adscripción.

“Así, con base en la noción de que el género es una construcción socio-cultural con significados asociados con lo femenino y lo masculino, lo que es ser hombre y

mujer, también difieren según el contexto cultural, como confirman muchos estudios culturales y antropológicos (por ejemplo, Dawla, 2000; Horne, 1999; Kozu, 1999).” (Dias Count y Machado, 2008, 6).

Y la importancia de conceptualizar al género como categoría radica en que se constituye en la base que históricamente ha servido para hacer efectiva la discriminación de la mujer (Taberner, 2008). “La primera forma de discriminación social y la más notoria es el género. Las mujeres de todas las edades y clases sociales y de todos los tipos de hogar por lo regular están supeditadas a los hombres de su comunidad o grupo social” (Torres, 2001, 107). Pero no hemos de olvidar que toda forma de discriminación es producto de la cultura desarrollada por el hombre como patriarca. Y, en todo caso, no se debe obviar que “no existe una relación entre habilidades sociales, aptitudes o comportamientos entre el sexo y el género salvo en los aspectos reproductivos biológicos como son la capacidad de la mujer de gestar, lactar y menstruar” (Barragán, 2005, 39). En este sentido, la forma de discriminación social más acentuada es el género. Todas las mujeres, sin distinción de edad, clase social y tipo de hogar se encuentran supeditadas a los hombres de su grupo social o comunidad. “Primero al padre, después al marido, en ocasiones a los hermanos, etcétera” (Lagarde, 1997, 107)

La sociedad en la que vivimos y con la que interactuamos nos limita las posibilidades biológicas y, por tanto, nuestras posibilidades de desarrollo sexual. La convención será la de comportarnos tal y como se espera de nuestra condición, del papel asignado socialmente. Y cualquier transgresión que se desee efectuar tendrá consecuencias inmediatas con la asignación de la etiqueta pertinente. Ser diferente equivale a romper las reglas y eso traerá consecuencias.

Es conveniente, llegados a este punto, establecer la distinción entre identidad de género, identidad sexual y orientación sexual (Corsi, 2006). La identidad es una construcción teórica que nos permite identificar y entender una serie de características – cognitivas, afectivas, etc.- que pueden ser atribuibles a una persona y que la hacen única e irrepetible. Hemos de tener en cuenta que los seres humanos actuamos en virtud de una identidad que nos es impuesta (Balibar, 2005). Ahora bien, el concepto de identidad se ha vuelto ambiguo con el paso del tiempo ya que podemos pertenecer a múltiples comunidades (Balibar, 2005). La identidad sexual es la identificación con el sexo

masculino o femenino (morfológica, anatómica y fisiológicamente). La identidad de género es la identificación con los valores y atributos social y culturalmente establecidos por una sociedad en un momento histórico concreto que determinan la masculinidad y la feminidad. Y la orientación sexual se refiere a la orientación del deseo sexual –homosexual, heterosexual o bisexual-.

Nuestro entorno socio-cultural sigue reafirmandose en una concepción patriarcal de las relaciones humanas. La división sexual del trabajo y la ocupación, la distribución de roles es asignada atendiendo a los criterios socialmente establecidos. Los espacios de desarrollo personal serán los del hogar o los del exterior (el trabajo, la cantina, etc.).

“La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como el hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos períodos de gestación, femeninos” (Bourdieu, 2000, 22).

Es la diferencia anatómica externa entre los sexos –órganos sexuales externos- la que parece justificar de manera natural la división sexual del trabajo y las ocupaciones del hogar. Creencia firmemente arraigada que hay que desmontar por completo.

Las conceptualizaciones y definiciones de sexo y género vienen marcadas por el establecimiento de tales términos en el seno de una sociedad patriarcal. El patriarcado es una forma de poder y dominación de los hombres y de lo masculino. Es el hombre quien asigna espacios, en comunidad de iguales o individualmente, definiendo lo que es femenino y masculino y colocando siempre a las mujeres en lugares y circunstancias de sumisión. El patriarcado se constituye en una esfera de poder, en una especie de control de una clase social sobre otra, de una casta, del hombre y lo masculino sobre la mujer y lo femenino. El fin último es conseguir el ejercicio de la dominación como instrumento

de poder efectivo y de dominación de las conciencias. “El género sería la operación y el resultado de ejercer este poder del patriarcado de asignar los espacios –restrictivos- de lo femenino mientras se constituye lo masculino desde el centro, como lo que no tiene más límites que lo negativo, lo abyecto o lo poco valorado” (Tubert, 2003, 22). Además, en un momento histórico determinado, surge la visión cristiana⁶ de la abnegación y el sacrificio de la mujer frente al hombre cuya finalidad es ganarse la salvación en el futuro eterno (Seidler, 2006). Es una forma de control y, por tanto, de violencia que ha sido ejercida con mano de hierro bajo el influjo del modelo social del patriarcado.

El patriarcado es un orden social genérico de poder (Lagarde, 1997) basado en la dominación del hombre, de lo masculino. Se asegura la supremacía del hombre y lo masculino sobre la mujer y lo femenino por medio de diferentes procedimientos que infravaloran todo aquello que pueden aportar las mujeres. Quizás no podamos establecer una diferenciación o estratificación de clases en función del género pero, de lo que no cabe la menor duda, es que no existen relaciones de igualdad. “Al llegar el patriarcado, el macho reivindica firmemente su posteridad; no queda más remedio que conceder un papel a la madre en la procreación, pero se admite que se limita a llevar y a engordar la simiente viva: el padre es el único creador” (Beauvoir, 2005).

A las mujeres se les ha “cosificado”. La acumulación de poder por parte de los hombres ha sido insultante, se les ha desposeído de sus bienes, de sus creaciones culturales e incluso de su personalidad. “El mundo resultante es de asimetría vital entre mujeres y hombres, desigual, injusto y enajenado, de carácter androcéntrico, misógino y homófobo. En este mundo, el sujeto no sólo es el hombre, sino el patriarca; los sujetos son los hombres patriarcales” (Lagarde, 1997, 53). Todo ello al objeto de obtener el control social, el dominio de la situación. Se logra, por tanto, tener sometido al otro sexo sobre la base de su consideración de seres inferiores que necesitan ser dirigidos. Bastaría con realizar un análisis exhaustivo de la violencia androcéntrica en las diferentes manifestaciones artísticas para reparar en el profundo ejercicio de violencia que sobre las mujeres se ha dado a lo largo de la historia.

⁶ Sería injusto no reconocer que esta visión es mantenida con la misma virulencia por el judaísmo y el islamismo. La mujer abnegada y sacrificada al servicio de su padre, marido e hijos es una constante en la filosofía de las religiones monoteístas.

Se persigue el control a través de la sumisión y su aceptación acrítica. Desde nuestra perspectiva profundamente etnocéntrica, tendemos a observar con horror las condiciones de dominación que se ejercen sobre las mujeres en otros contextos culturales, olvidando realizar un análisis crítico sobre lo que sucede en el nuestro. Nos ofrece una perspectiva muy ejemplificadora al respecto Bourdieu (2000, 43):

“La actitud sumisa que se impone a las mujeres cabileñas es el límite de las que, en la actualidad, sigue imponiéndose a las mujeres en estados Unidos o en Europa, y que, como han demostrado muchos observadores, se basa en unos cuantos imperativos: sonreír, bajar la mirada, aceptar interrupciones, etc. Nancy M. Henley muestra de qué manera se enseña a las mujeres a ocupar el espacio, a caminar, a adoptar unas posiciones corporales convenientes. Frigga Haug también ha intentado hacer resurgir (mediante un método llamado *memory work*, que tiende a evocar unas historias de la infancia, discutidas e interpretadas colectivamente) los sentimientos vinculados a las diferentes partes del cuerpo, a la espalda que hay que mantener erguida, a los vientres que hay que disimular, a las piernas que no deben estar abiertas, etc., posturas todas ellas que están cargadas de una significación moral (mantener las piernas abiertas es vulgar, tener un vientre prominente denota falta de voluntad, etc.)”.

El patriarcado se asienta sobre la base de un interés de dominación y el concepto de género le sirve a tal fin. “Si no hubiera interés de dominación no habría géneros (aunque la desaparición de los géneros implique el cese del vector más fuerte de dominación). Sin dominación no existe la Mujer (definida en referencia a, y al servicio del hombre). Sin dominación las mujeres serían individuos con capacidad para signarse espacios propios y representaciones positivas (no de ausencias o carencias)” (Tubert, 2003, 139).

La organización social basada en el género es la resultante de establecer el sexo como criterio para atribuir a cada quien actividades, relaciones, funciones y rangos de poder o, lo que es lo mismo, géneros (Lagarde, 1997). En cada momento histórico, las diferentes sociedades de nuestro entorno han estipulado una organización social genérica específica y la disensión al respecto no suele ser bienvenida.

Pero nuestra actual realidad es fruto de los diferentes procesos de globalización; a través de los cuales, la organización patriarcal se impuso en el planeta que habitamos. Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) pocas sociedades no sucumbieron frente a

la referida colonización⁷. Pero concluir de ello que la organización matriarcal o igualitaria nunca existió o fue minoritaria no puede sostenerse con argumentos seriamente contrastados. Tampoco podemos negar que la filosofía patriarcal y sus señas de identidad se han impuesto y son observadas como realidades consustanciales al ser humano, como si la alternativa no existiera o fuera innecesaria. El “arriba” (poder) y el “abajo” (sumisión) se imponen en todos los órdenes: se genera una filosofía de vida.

Obligación de la filosofía derivada de la concepción patriarcal de nuestra sociedad en la que se impone “su discurso” desde el poder y no a partir de la negociación entre partes en rango de igualdad. El hombre, en rango de superioridad, como masculino y la mujer, en rango de inferioridad, como femenina. “Ser <<femenina>> puede ser una máscara, pero en realidad y en la práctica cotidiana significa ser tratada como una inferior” (Turbert, 2003, 139).

En nuestras sociedades, las occidentales, el patriarcado define el género, lo dota de significado y lo identifica con el sexo y da el carácter apropiado o inapropiado de las prácticas sexuales. Por tanto, establece lo femenino en firme oposición con lo masculino, aportándole un carácter negativo⁸ porque la adquisición de una identidad (social o individual) es un proceso muy complejo que implica una relación positiva de inclusión y una negativa de exclusión (Badinter, 1993). Se asigna un espacio determinado y claramente delimitado a cada sexo: el masculino y el femenino. Con ello se niega a la mujer la posibilidad de expresarse libremente y de participar activamente en la construcción de la sociedad de manera que no pueda hacer “grandes hechos” ni decir “grandes palabras” (Turbert, 2003). Se niega el derecho a participar plenamente en la construcción de “nuestro mundo”.

“Lo específico de la organización genérica es que su cimiento es el sexo y se concreta en la construcción de la sexualidad, es decir, del conjunto de hechos históricos que los sujetos producen y experimentan –marcados- sexualmente. Para tal efecto, se da

⁷ Marcela Lagarde en su obra “Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia” nos expone: “Hoy es posible afirmar que el mundo no patriarcal ha sido prácticamente extinguido. Sin embargo, la superposición y las múltiples formas de aculturación han dado lugar a órdenes de género sincréticos de hegemonía patriarcal... (Lagarde, 1997, 51).

⁸ En ocasiones, el carácter negativo que se otorga a la mujer viene también referenciado por el lenguaje. Por ejemplo, “los anglosajones llaman a la menstruación *the curse* (la maldición)” (Beauvoir, 2005, 90).

significado al dimorfismo sexual y se significa como determinante social y se proyecta en la sociedad, en órdenes de género binario. Se reconocen dos tipos de cuerpos diferenciados, masculino y femenino, y sobre ellos se construyen dos modos de vida, dos tipos de sujetos de género –la mujer y el hombre-, y dos modos de ser y de existir, uno para las mujeres, otro para los hombres” (Lagarde, 1997, 55).

Los niños aprenden aquellas conductas que no deben llevar a cabo para que su masculinidad no sea puesta en entredicho. Su masculinidad se construye a través de un proceso de negación. “Muchos niños definen de manera muy simple la masculinidad: lo que no es femenino” (Badinter, 1993, 51). Por otro lado, el patriarcado impone el silencio de la mujer, la obliga a no desarrollar las facultades inherentes a lo “masculino”. No se desea que sea opositora, ni siquiera que contemple la posibilidad de ejercer las tareas propias del sexo masculino. El modelo patriarcal impone como característica esencial de lo femenino: el silencio. Las mujeres hablan sin parar de cosas banales. “Ellos prefieren a la mujer <<cuando callas porque estás como ausente>> (Neruda) porque siempre <<lo que eres me distrae de lo que dices>> (Salinas)” (Tubert, 2003, 142).

El patriarcado ha generado siempre actitudes machistas, homófobas y misóginas. Por lo tanto, es profundamente antidemocrático, autoritario y arbitrario. Ha impedido, nada menos, que el pleno desarrollo de la mitad de la humanidad representada por las mujeres y, lo que es más grave, no le ha generado ningún tipo de conflicto colectivo. Simplemente, se trata la forma de vida patriarcal como si fuera “lo normal”. Por todo ello, nos atrevemos a afirmar que el patriarcado es profundamente antidemocrático.

Las mujeres se constituyen en *seres-para-los-otros* (Lagarde, 1997). No se les permite pensar en clave personal: son esposas, madres e hijas por encima de cualquier otra condición. Han de vivir de espaldas a ellas mismas y entregadas a “los demás”. Su cuerpo es para otros y ello le conduce a una especie de prisión de la que no puede salir. Queda vinculada y depende de los demás, pierde su autoestima y carece de autonomía personal respecto a los asuntos verdaderamente importantes que ayudan a que el ser humano se emancipe.

“Desde la dimensión de la propiedad, la mujer no se pertenece, otros deciden por ella: los hombres, cada hombre importante en su vida, la madre, el padre, los parientes, los hijo y las hijas, las instituciones (políticas, civiles, eclesiales, militares), la

sociedad, los dioses, la naturaleza. La propiedad se ciñe sobre la mujer y, en ese sentido, es *ser-de-otros* (Lagarde, 1997, 60-61).

La mujer no piensa en su beneficio, en su placer y en sus sentimientos. Su vida está enfocada al beneficio de otros. Sus necesidades son las que implican satisfacer las necesidades de los demás. Actualmente, aunque sea aún una actitud muy minoritaria, se está produciendo una lucha entre el *ser-para-nosotros* y el *ser-para-sí* (Lagarde, 1997), abriéndose una puerta para la esperanza.

El patriarcado genera un modelo que ordena y presenta la realidad en torno a una serie de categorías binarias connotadas (Tubert, 2003): mujer/hombre, naturaleza/cultura, privado/público, inferior/superior, manual/intelectual, etc. Siempre se le da más “prestigio social” a uno de los términos del binomio sin establecer un análisis crítico sobre los mismos, fomentando los estereotipos sociales que de ello se derivan.

“En el análisis de la producción, reproducción y transformación de un sistema cultural de dominación o violencia de género ponemos en el centro la articulación del poder y del prestigio, en tanto procesos de diferenciación y jerarquización social que se encarnan en cuerpos que son sexualizados dicotómicamente, es decir, convertidos en hombre o mujer” (Gregorio, 2008, 20).

En el mundo patriarcal el hombre tiene una posición y condición de género envidiable que le aporta privilegios. Y la mujer ha de someterse a representar convincentemente un papel de sumisión o, en caso contrario, arriesgarse a sufrir el ataque masculino –físico, psicológico o económico- o ser objetivo del desprecio social. Es el hombre quien posee la verdad, tiene la razón y dicta las normas. Por el simple hecho de ser hombres son superiores y poderosos (Lagarde, 1997).

A pesar de todos los intentos realizados por obtener una igualdad plena, hombres y mujeres conforman “castas” distintas. La igualdad de oportunidades, en el mejor de los casos, es formal y aunque legalmente concedida no ha llegado a penetrar en múltiples sectores de nuestra sociedad. Es necesario recorrer un largo y tortuoso camino aún al objeto de cambiar la realidad social.

La polaridad hombre-mujer es una creación social, una construcción social del pensamiento occidental. Nos encontramos, a pesar de los sucesivos procesos de

globalización que se han producido históricamente, con contextos culturales en los que la diferencia biológica sirve de legitimación para la discriminación en el ejercicio de ciertas funciones sociales. Pero, ¿de dónde surgen las categorizaciones dicotómicas que se usan para legitimar la asignación de atributos al género? La Filosofía griega y su concepción del equilibrio del mundo, que se fundamenta en la armoniosa mezcla de contrarios –asignándoles características positivas o negativas–, generó una concepción de la realidad muy determinada, influyendo en todas las áreas de pensamiento humano.

La Antropología nos presenta los resultados de investigaciones que muestran sociedades en las que lo masculino y lo femenino no están enfrentados. El sexo es lo relacionado con lo biológico y no delimita el marco de desarrollo de la sexualidad (bisexual, homosexual o heterosexual) y el género es una construcción social en una época dada y un período histórico concreto. Y en pleno siglo XXI no podemos sino deslegitimar los intentos de caracterizar los comportamientos considerados masculinos o femeninos en función del sexo biológico (atributos sexuales internos y externos). Lo contrario es consolidar las bases de la desigualdad que se da en nuestra sociedad porque género, sexo y sexualidad no son conceptos sinónimos.

“La cuestión que finalmente hemos de plantearnos es si tiene sentido teórico y práctico seguir manteniendo la dicotomía y confrontación entre género masculino y femenino o si hemos de plantear alternativas como la de analizar las conductas opresoras y las conductas liberadoras como vía de cambio y de progreso en la consecución de la igualdad y en la construcción de las personas” (Barragán, 2005, 39).

En definitiva, asignar un rol social que conlleve una caracterización de las formas de comportamiento en función del sexo biológico sólo se sostiene bajo parámetros de determinismo genético. Afortunadamente, somos seres sociales. Lo que se presenta bajo parámetros de normalidad es una construcción social fundamentada en los parámetros sociales de un modelo patriarcal determinante. En este sentido, “la teoría queer busca deconstruir la propia noción de normalidad porque la considera opresiva” (Puleo, 2011, 239). Las identidades pueden verse sometidas a cambios e intentar incorporarlas a un mapa de pretendidas identidades normales no deja de ser un ejercicio de negación de la libertad individual y de la libre decisión de forjar una identidad exclusiva y no limitativa.

1.2. Lo masculino y lo femenino: una construcción social

En “Violencia de Género y Curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos” al respecto de los estudios sobre masculinidades nos expone Barragán (2001) que las investigaciones sobre masculinidad tuvieron su origen en los años setenta del pasado siglo y ello permitió que se creara un movimiento de investigación que ha permitido poner en tela de juicio la concepción patriarcal de nuestra sociedad.

“La masculinidad se define básicamente por tres aspectos: la separación de los chicos de la madre para evitar la contaminación de comportamientos, actitudes y valores femeninos; la segregación desde edades tempranas para diferenciarse de las chicas y la reafirmación de la sexualidad y la negación de la homosexualidad” (Barragán, 2001, 19).

¿Todas las sociedades se interesan por construir los conceptos de masculinidad y feminidad? Si fuera afirmativa la respuesta a la citada cuestión, ¿se atribuyen significados diferentes en función de la identificación de tales conceptos en hombres y mujeres?

Hemos de partir de una concepción claramente definida referida a que el nacimiento de los seres humanos no determina de forma natural, como una consecuencia directa del sexo biológico, las funciones a desarrollar en la sociedad de pertenencia (Pérez, 1995). Pretender que la condición de la mujer, y como contrapunto la del hombre, es el producto directo de la biología sirve únicamente para legitimar el status de desigualdad imperante, en ciertas sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad. Se persigue con ello dar carta de naturaleza a la condición de desigualdad y sumisión desarrollada bajo entornos patriarcales. El hombre reafirma su situación de privilegio haciéndonos ver que la supuesta “inferioridad” de la mujer se debe a razones de carácter u orden natural⁹. “Hay que rendirse a la evidencia. La naturaleza y la herencia estructuran la configuración de los sexos dispares; pero la cultura reconduce y

⁹ Muchos han sido los recursos utilizados para legitimar la idea de la supremacía del hombre sobre la mujer sustentada sobre causas naturales o biológicas. Podríamos citar en este aspecto la “construcción” de la mujer partiendo de una costilla del hombre –creado éste con anterioridad-; igualmente, el supuesto menor tamaño del cerebro femenino ha servido con los mismos fines (es de esperar que el tamaño no sea lo único importante para medir las funcionalidades del resto de órganos o miembros de nuestro cuerpo).

doblega en aquéllos su configuración natural” (Noriega, 1995, 40). Es la cultura y no la naturaleza quien asigna un papel social determinado a la mujer y confiere al hombre unas cualidades que le hacen ser y comportarse, entre otras cosas, más violento.

Nuestro entorno geográfico y cultural decidió, en un momento determinado de la evolución socio-histórica, establecer la categorización social de las personas en dos tipos: masculino y femenino. Se parte de la idea fundamentada en que podemos categorizar a todos los seres humanos en alguna de los dos compartimentos reseñados (Hyde, 1995), correspondiendo, casi milimétricamente, las mismas con el género biológico¹⁰. Como suele ocurrir normalmente, este tipo de encasillamientos en categorías tan simples es inadecuado y no responde a la realidad debido a su excesiva simplificación. Suponer que “todos” los hombres son masculinos y “todas” las mujeres son femeninas es inapropiado y, además, admite como verdad incuestionable que todas las mujeres y todos los hombres –agrupados en dos colectivos- son iguales sin existir diferencias intragénero.

“(…) la política de géneros entre los hombres implica luchas para definir lo que Connell denomina masculinidad ‘hegemónica’ o ‘socialmente dominante’, y que la forma de masculinidad que es hegemónica en un determinado tiempo y lugar implica una concreta institucionalización del patriarcado y una estrategia concreta para la subordinación de las mujeres” (Nieto, 2003, 133).

Además, la asignación de cualidades específicas a un grupo humano oculta el deseo de dominar, de apartar de la normalidad a quienes osen romper con lo establecido y enfrentarse a lo políticamente correcto. Las etiquetas no surgen de la nada, son creadas por grupos con la finalidad de segregar o apartar a quienes no deseamos en nuestro espacio.

“De manera que cuando hablamos de unos “roles” femenino y masculino, no podemos perder de vista que estos papeles sociales atribuidos, respectivamente, al hombre y a la mujer son la mera consecuencia de una artificiosa construcción cultural.

¹⁰ Cualquier inadecuación a una de las dos categorías propuestas socialmente será considerada un hecho “anormal” y, por tanto, reprobable por el conjunto de la sociedad. En el límite de la aprobación social, puede darse el caso de aceptar a una persona con conductas “desviadas”; sin embargo, sólo se hará por cercanía familiar y sin renunciar a considerar su comportamiento como un incumplimiento de las normas sociales.

Ni olvidar tampoco que dicha cultura ha sido elaborada por el varón, es decir, precisamente por aquél que a través de la norma y como consecuencia de ella redujo a la mujer a la dependencia y subordinación suyas, secuestrándola en su libertad y convirtiéndola en objeto de sus propios intereses” (Del Campo, 1995, 31-32).

En nuestro entorno social existe una imagen de “lo masculino”, que es transmitida de generación en generación, sin que se produzca un proceso de reflexión crítica al respecto de su “legitimidad”¹¹. Nuestra infancia y juventud vienen condicionadas por la imitación de aquellas características que se suponen que ayudan a construir un verdadero hombre y una abnegada mujer. Un ejemplo muy claro de este modelo es el “Latin Lover” del cine de Hollywood –guapo, alto, fuerte, valiente, mujeriego, etc.-. Todos los rasgos asignados a este prototipo occidental de “macho” son de tipo exterior. Lo interior no tiene importancia porque está relacionado con la feminidad. “La identidad masculina tradicional se construye sobre la base de dos procesos psicológicos simultáneos y complementarios: el hiperdesarrollo del yo exterior (hacer, lograr, actuar) y la represión de la esfera emocional” (Corsi, 2006, 15).

“...Si algo es indiscutible para las personas, es el significado de ser mujer o ser hombre, los contenidos de las relaciones entre mujeres y hombres y los deberes y las prohibiciones para las mujeres por ser mujeres y para los hombres por ser hombres. Cada quien a lo largo de su vida ha debido saber todo esto muy bien, no dudar y ser leal al orden, asumirlo, recrearlo y defenderlo” (Lagarde, 1997, 19).

Las sociedades conocidas distinguen entre lo masculino y lo femenino. “Nada más nacer, se le asigna un sexo a la criatura. Y si perdura alguna duda al respecto, la genética paliará el fallo de la anatomía” (Badinter, 1993, 17). Es algo consustancial a la dualidad que siempre ha existido en la interpretación que hace el ser humano de la naturaleza y de los fenómenos atribuidos a la divinidad o divinidades. Ahora bien, “Existe un amplio acuerdo de que la masculinidad no se puede definir fuera del contexto

¹¹ Consideramos que de las relaciones sociales derivan unas reglas de comportamiento, usos y costumbres que sustentan la vida en comunidad. Estas normas siempre serán necesarias, pero su legitimidad exige de unas formas de consenso entre iguales (de las que nadie pueda ser excluido).

socioeconómico, cultural e histórico en el que están insertos los hombres¹² y que ésta es una construcción cultural que se reproduce socialmente” (Olabarría, 2004, 45).

“Muy pocas sociedades reconocen una tercera categoría, sexualmente intermedia, como los berdaches entre los cheyennes, los xanith de Omán y los mahu tahitianos (...), pero incluso en estos raros casos de género andrógino, los individuos deben escoger una identidad para toda la vida y atenerse a las reglas prescritas de comportamiento sexual. Además, la mayoría de las sociedades tienen ideas consensuales –imágenes guía o admonitorias- sobre la masculinidad y la feminidad convencionales, según las cuales los individuos son juzgados miembros de uno u otro sexo y, de forma más general, evaluados como actores morales” (Gilmore, 1994, 21).

El papel del varón y la representación de lo masculino no deben interpretarse desde una visión netamente occidental. En todo caso, existen múltiples concepciones de la masculinidad, por lo que es más conveniente hablar de masculinidades puesto que “las características que definen la masculinidad tanto en la vida privada como en la vida pública varían notablemente de unas culturas a otras e incluso pueden ser totalmente contrapuestas” (Pescador, 2004, 148).

Existen diferentes ejemplos en los que la masculinidad y la feminidad no tienen un reflejo directo sobre la condición sexual biológica. En todo caso, en aquellas sociedades en las que la masculinidad está claramente delimitada en oposición a la feminidad¹³, la condición masculina es un estado que los jóvenes varones han de conquistar a través de grandes esfuerzos y con gran sufrimiento. Múltiples sociedades no occidentales se caracterizan por la obsesión referida al logro de la masculinidad como, por ejemplo, los hombres de la isla de Truk (Pacífico Sur) que desafían a la suerte saliendo a pescar con arpón en frágiles piraguas en mares infectados de tiburones; los isleños de la isla de Kalymos (mar Egeo) que desprecian el riesgo inherente a la pesca a pulmón de esponjas en el mar y, en África, los jóvenes masai, rendille, jie y

¹² Imaginamos que el autor del capítulo del libro “Los chicos también lloran” cuyo título es “Modelos de masculinidad y desigualdades de género” olvida incorporar a las mujeres en el texto referenciado. Si bien es cierto, es un olvido un tanto preocupante.

¹³ J. Olabarría en la obra “Los niños también lloran” (Lomas –Comp.-, 2004) afirma: “La mujer y lo femenino representan el límite, la frontera de la masculinidad, lo abyecto, como ha señalado Norman Fuller (1997). El hombre que pasa el límite se expone a ser estereotipado como no perteneciente al mundo de los hombres, siendo marginado y tratado como inferior, como mujer”.

samburu que son sometidos a ritos sangrientos de circuncisión o los amhara (Etiopía) que para demostrar su wand-nat –ideal de masculinidad- se someten a una serie de latigazos denominados buhe (Gilmore, 1994). Ritos que tienen como finalidad dotar de condición masculina a los jóvenes adolescentes a través de métodos extremadamente peligrosos o enormemente dolorosos. Y si algo les caracteriza es que el joven que se inicia en la edad adulta masculina no puede, en ningún caso, mostrar dolor puesto que tal manifestación es considerada un rasgo femenino y, además, la comunidad o parte de ella ha de ser testigo de la prueba a la que es sometido para adquirir la condición de “hombre”.

Otro caso interesante es el referido a cómo se obtiene la masculinidad en algunos países árabes. Se obtiene y arraiga bajo el ejercicio de acciones consideradas valientes, que impliquen asumir riesgos, por la comunidad de pertenencia. “Se trata de defender el honor (sharaf), el valor (wajh), la familia y comunidad a la que se pertenece de las agresiones externas, y también defendiendo y protegiendo las definiciones culturales de las reglas de conducta específicas de cada género” (Bourgois, 2005, 39).

Lo que sí es consustancial a muchas culturas es el que la identidad masculina implica dar pruebas permanentes de que no se ha perdido al conjunto de la sociedad. Es un ejercicio evaluado permanentemente, pudiéndose perder tal caracterización en cualquier momento.

No existe un patrón cultural homogéneo que nos permita caracterizar la masculinidad, no se pueden relacionar un conjunto de invariantes en la construcción de una masculinidad universalmente válida. Cada cultura la entenderá de una manera muy determinada y le conferirá unas características concretas. La tan utilizada frase “Llora como una mujer lo que no has sabido defender como un hombre” es un ejemplo típico – arraigado desde otra cultura de procedencia- de cómo se entiende la masculinidad en nuestra cultura que, probablemente, sea incomprensible en otros entornos. La masculinidad es un fenómeno netamente cultural y, por tanto, no biológico. De ahí la diferencia entre sexo –biológico- y género –construcción social-.

“Los amhara, los masai y los habitantes de los altos de Nueva Guinea comparten un rasgo común, además del énfasis en la masculinidad: son pueblos guerreros, o lo eran en el pasado reciente. Se podría decir que sus ritos sangrientos

preparan a los muchachos para la idealizada vida de guerrero que les espera. Esto puede resultar evidente: algunas civilizaciones occidentales también someten a los jóvenes a vejaciones e iniciaciones brutales a fin de endurecerlos para una carrera militar, como ocurre en los marines estadounidenses (Raphael, 1988). Pero estas pruebas de ningún modo están restringidas a las culturas o castas militaristas” (Gilmore, 1994, 26).

En pueblos no violentos como los bosquimanos del suroeste de África, la tribu fox en Iowa o los tewa de Nuevo México no se llega fácilmente a ser un hombre (Gilmore, 1994). Con lo que no podemos establecer una relación directa entre pueblos guerreros o particularmente violentos con obtención de la masculinidad de forma cruel.

Por lo tanto, la masculinidad es una característica que se obtiene por medio de la intervención cultural: “hay que ganársela”; mientras que la feminidad es algo que se desarrolla naturalmente, sin necesidad de mediación cultural de tipo alguno porque la naturaleza hace su trabajo a través de la llegada de la primera “regla”. Algunos autores han creído ver en el concepto del honor un marco definitorio para la masculinidad en las sociedades patriarcales. La sociedad, diferentes tipos de sociedad establecen severos castigos para aquellos hombres que trasgreden lo masculino. Se procura preservar las normas de tipo androcéntrico que aseguran la perpetuación de un sistema de poder de y para los hombres. La oposición a las mujeres y, por tanto, a todo lo considerado femenino se constituye en la justificación del modelo. “Es decir, no ser o no demostrar <<ser hombre>> se identifica con ser femenino y, por tanto, está desprovisto de valor social” (Pescador, 2004, 129-130).

Aunque, ciertamente, el “ser femenina” también incluye una serie de rasgos que bajo ningún concepto pueden transgredirse puesto que el apelativo “machona”¹⁴ puede ser asignado en cualquier momento. Además, “En boca del hombre, el epíteto <<hembra>> suena como un insulto, y sin embargo, él no se avergüenza de su animalidad, está orgulloso de que se diga de él << ¡Es un macho! >> (Beauvoir, 2005, 67).

Y la masculinidad confiere, a quien la detenta-en nuestra sociedad a los hombres reconocidos socialmente como tales-, recursos cualitativamente superiores en la

¹⁴ Calificativo usado en mi niñez para designar a una niña que se comportaba a la manera de un niño (por ejemplo, jugando al balompié, diciendo palabrotas, pegando, etc.).

construcción de la identidad y de las relaciones de género: la autonomía personal, el cuerpo, la sexualidad, las relaciones con otros/as y la posición asignada en la familia. En nuestra sociedad son evidentes tres métodos de aprendizaje de la masculinidad: a través de los medios de comunicación, por medio del grupo de amigos y por reacción¹⁵ (Olabarriá, 2004).

Hacerse “un hombre” conlleva aceptar las reglas sociales y las normas de comportamiento impuestas por la sociedad que conllevan una forma de pensar y sentir concretas.

“Aprendemos a sentir como varones, a vestir como varones, a no expresar el cariño, el miedo o cualquier otro sentimiento que se identifique con la debilidad. La comunicación desde el corazón no es segura, la razón y la ciencia deben guiar nuestros actos, y expresar lo que sentimos y no lo que debemos sentir es peligroso. Debemos demostrar nuestra masculinidad, pasar la prueba que la sociedad nos impone” (Pescador, 2004, 136).

En nuestro entorno socio-cultural y geográfico, las formas actuales de demostrar que se adquiere la masculinidad se forjan a través de procesos de socialización mediante los que se demuestra el valor –asunción del riesgo como algo inherente a la condición masculina-. El modelo masculino tradicional se apoya en dos elementos básicos: restricción emocional y obsesión por los logros y el éxito (Corsi, 2006).

Las normas sociales, y los mandatos que derivan de ellas, son interiorizadas desde la más tierna infancia y pasan a formar parte de la identidad de cada mujer y hombre.

La masculinidad se define por oposición a la feminidad. Demostrar que se es un hombre, con todo lo que implica la masculinidad, no es algo exclusivo de los pueblos primitivos. En las modernas sociedades de nuestro entorno socio-político y económico, los jóvenes varones se someten a una gran diversidad de ritos para dar a conocer su virilidad (“ser un machote”). Un ejemplo de ello es la gran proliferación de bandas juveniles urbanas en las que los ritos de acceso a las mismas se fundamentan en la más

¹⁵ Es cuando el niño llega a interpretar el concepto de “masculino” como “no femenino”.

extrema violencia. Un ejemplo de ello lo encontramos en la clase aristocrática tradicional inglesa.

“Allí también era tradicional someter a los muchachos a pruebas similares en su camino hacia la edad adulta. Se les apartaba de su casa a muy tierna edad, como en el este de África o Nueva Guinea, y se les enviaba, por grupos de edades, a distantes campos de pruebas que incluían violencia física y terror a manos de chicos mayores,...Se suponía que este duro entrenamiento proporcionaba a los jóvenes aristócratas de Oxbridge la confianza en sí mismos y la fortaleza necesarias para dirigir el Imperio Británico y producía <<una élite capaz, tan depurada como la de los samarai>>...”

Ideas similares motivaron a educadores a ambos lados del Atlántico, por ejemplo los fundadores de los Boy Scouts” (Gilmore, 1994, 29).

Por tanto, en la sociedad patriarcal el varón construye su identidad por oposición, sorteando todo comportamiento que pueda ser interpretado como femenino o feminizante. Existen una docena de mitos y creencias que dan sustento a la socialización masculina para Corsi (2006, 16-17):

- “1.- La masculinidad es la forma más valorada de la identidad genérica.
- 2.- El poder, la dominación, la competencia y el control son esenciales como prueba de masculinidad.
- 3.- La vulnerabilidad, los sentimientos y emociones en el hombre son signos de feminidad, y deben ser evitados.
- 4.- El autocontrol y el control sobre los otros y sobre su entorno son esenciales para que el hombre se sienta seguro.
- 5.- Un hombre que pide ayuda o trata de apoyarse en otros muestra signos de debilidad, vulnerabilidad e incompetencia.
- 6.- El pensamiento racional y lógico del hombre es la forma superior de inteligencia para enfocar cualquier problema.
- 7.- Las relaciones interpersonales que se basan en emociones, sentimientos, intuiciones y contacto físico son consideradas femeninas y deben ser evitadas.

8.- El éxito masculino en las relaciones con las mujeres está asociado a la subordinación de la mujer a través del uso del poder y el control de la relación.

9.- La sexualidad es el principal medio para probar la masculinidad; la sensualidad y la ternura son consideradas femeninas y deben ser evitadas.

10.- La intimidad con otros hombres debe ser evitada, porque: a) lo vuelve a uno vulnerable y lo pone en desventaja en la competencia con las mujeres; b) puede implicar afeminamiento y homosexualidad.

11.- El éxito masculino en el trabajo y la profesión son indicadores de su masculinidad.

12.- La autoestima se apoya primariamente en los logros y los éxitos obtenidos en la vida laboral y económica”.

El cine, la literatura, los cómics y la televisión han definido la masculinidad como atributo exclusivo del hombre que implica capacidad de riesgo, actitudes violentas y fortaleza física que conducen, en último término, a la consecución de la fama a través de la ejecución de actos gloriosos. Se establecen unos criterios sociales y nadie se atreve a transgredirlos o si lo hace, cuestión que afortunadamente cada vez es más habitual, entrará en el grupo de los proscritos que siempre crean las instituciones y grupos conservadores de nuestra sociedad. Se establece un guion por parte de la sociedad en el que los varones juegan a ser los más valientes y audaces desafiando ciertas normas establecidas respecto a lo considerado peligroso.

“Es decir, aprender a jugar a <<ser hombres>> y se supone que todo ello afianza la masculinidad tal como nuestra sociedad la percibe. A las niñas, por su lado, se las induce no a jugar a <<ser mujeres>>, sino a jugar a <<ser madres>>; así, se las provee de los implementos necesarios –muñecas, cacerolas y planchas diminutas- que les permitan desempeñar el papel que se les asigna para <<beneficio>> de la comunidad en su conjunto: el de ama de casa, esposa y madres” (Olabarría, 2004).

Hay multitud de métodos para encontrar y organizar los rasgos masculinos. Según Hyde (1995, 389),

“Las investigaciones indican la existencia de cuatro grandes factores en los estereotipos masculinos (BRANNON y DAVID, 1976):

1. Carencia de rasgos feminoides: la masculinidad supone evitar lo femenino. Nótese que, en este aspecto de los estereotipos masculinos, la masculinidad se define de forma negativa: supone evitar la feminidad.
2. La rueda de la fortuna: la persona masculina es la “rueda de la fortuna”. Tiene éxito, es respetado y gana un montón de dinero; en consecuencia, gana bien el pan.
3. El roble: la masculinidad supone rebasar seguridad en sí mismo, fortaleza y confianza en sí mismo.
4. Las hace pasar moradas: la persona masculina es agresiva (hasta la violencia, incluso) y atrevida”.

Por ejemplo, la masculinidad en las culturas mediterráneas implica un concepto muy arraigado de la familia como clan al que se pertenece. La hombría, la virilidad y la defensa del honor familiar se mezclan con el mantenimiento económico de la familia. Si un hombre no aporta dinero a la casa, cobra una nómina de menor cuantía que su esposa o está en paro ya no es considerado como tal y, consecuentemente, se le estigmatiza socialmente diciendo de él que “es un vago”. Todo ello ha de ser visible para la comunidad. Porque es ésta la que “santifica” al hombre como tal o lo excluye de tal condición.

Los varones son enseñados, desde su más tierna infancia, en el uso de la violencia para resolver conflictos que se agudizan. La famosa frase: “o por las buenas o por las malas” representa la cultura del uso legítimo de la violencia; con ello, se llega a valorar la violencia como un instrumento de uso cotidiano.

Se exigen del hombre continuas muestras de virilidad, su masculinidad está siempre en suspenso y ha de demostrar que sus maneras, usos y costumbres están muy alejadas de los rasgos inherentes a la feminidad. “La orden tantas veces oída <<Sé un hombre>> implica que ello no es tan fácil y que la virilidad no es tan natural como pretenden hacernos creer” (Badinter, 1993, 18). Hay que demostrar permanentemente que se posee la cualidad de ser hombre porque es un hecho que ha de ser reafirmado a lo largo de la vida. Porque la masculinidad se aprende y se construye. Pero el “hecho de ser hombre” que tiene su origen en una causa biológica –tener pene- tiene que completarse a través de una serie de comportamientos que socialmente se exigen para estar inscritos en la normalidad.

“Así los hombres tienen que enfrentarse a la paradoja de hacerse hombres. En la subjetividad de los hombres se llega a ser hombre si se desarrollan ciertos atributos y se logran desempeñar determinados <<roles>> en cada etapa de su ciclo de vida. Todo esto de forma continua y evitando no salirse del guión para no arriesgar su condición de hombre” (Olabarriá, 2004, 46).

Y los atributos del modelo patriarcal occidental para ser considerado hombre son (Olabarriá, 2004): heterosexual, recto, responsable, autónomo, libre, independiente, fuerte física y emocionalmente, racional, valiente, se debe al trabajo y su lugar está en la calle. Y como elemento central es “jefe del hogar”, tiene el mando.

Sin embargo, la masculinidad y la feminidad no pueden ser entendidas como una “realidad total”, se presentan en la realidad a través de un continuo y, además, socialmente este hecho es reconocido así. Expresiones como: “es muy femenina” o “mira que es machote” indican que nuestras sociedades establecen rangos dentro de la asignación de géneros. No se suele afirmar únicamente que una persona es masculina sino que se afirma que es bastante masculina o no demasiado masculina. En relación con la feminidad sucede lo mismo. “Así, por ejemplo, podríamos decir que Burt Reynolds es más masculino que George Bush, quien, a su vez, es más masculino que Woody Allen. Probablemente estas personas se sitúan en diferentes puntos de una escala o continuo” (Hyde, 1995, 130).

Sin embargo, el modelo patriarcal de masculinidad tiene interpretaciones radicalmente opuestas. Tal y como nos plantea Gilmore (1994, 197):

“... el umbral de la virilidad, con todas sus correspondientes ansiedades, no es una categoría cultural universal. Hay algunas sociedades en las que ese concepto es insignificante o no existe. Esas sociedades virtualmente andróginas replantean la <<necesidad>> universal de la masculinidad en el desarrollo del varón y, en mi opinión, sugieren que las variables culturales pueden pesar más que la naturaleza en el rompecabezas de la masculinidad”.

En Tahití (Polinesia francesa) no existe diferenciación sexual en los papeles que se desempeñan en la sociedad isleña. Y aunque existen pequeñas diferencias entre los sexos, el intercambio de roles es algo habitual. En este sentido, “Paul Gauguin (pintor francés) describió al nativo como <<andrógino>> y añadió: <<Hay algo viril en las

mujeres y algo femenino en los varones>>>” (Gilmore, 1994, 198), llegándose a considerar a los “muy machos” personas desagradables y fuera de contexto. Esta concepción del rol masculino puede venir dada por enfrentarnos a una sociedad no guerrera en la que los mecanismos económicos son de subsistencia y en la que, generalmente, el concepto del honor masculino (tan arraigado en el mundo latino y mediterráneo) no existe. Por lo tanto, la virilidad no se constituye en un elemento de importancia.

Es conveniente hacer un paréntesis llegados a este punto para clarificar la supuesta relación de normalidad entre sexo y orientación sexual en sentido unidireccional y unívoco. Existen sociedades en las que la homosexualidad no supone problema alguno; es más, se contempla como un fenómeno plenamente natural y de libre elección. Baste mencionar, mirando al pasado, a la Grecia Clásica o al Imperio Romano –aunque más restrictivo en este asunto que el Griego-. La gama abarca (Cucchiari, 2000, 194) desde pueblos como los etoro de Nueva Guinea, que de mala gana recurren al sexo heterosexual hasta la tradición judeo-cristiana que insiste fóbicamente en él. En este sentido, hemos de apuntar la importancia transcendental que supuso la llegada de las religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo e islam) en referencia a la delimitación de la sexualidad como elemento meramente referido a la procreación.

“La sociedad europea se hace aún más patriarcal con la extensión de religiones monoteístas como son la judía y la cristiana. Con la creencia en un solo dios, masculino y todopoderoso, las mujeres desaparecen de los templos y de los ritos y sacrificios religiosos, espacio en el que había gozado de cierto protagonismo.

Los símbolos asociados a lo femenino se degradan y paulatinamente se van asociando al mal, a la destrucción y al pecado. La máxima encarnación del pecado es Eva, la mujer que provoca la expulsión del paraíso para el resto de los mortales. Eva es la que arrastra a la perdición, la que se deja seducir por el mal” (Alberdi y Matas, 2002).

En sociedades actuales, como en Tahití el mahu, los berdache en los indios americanos de la llanura o los xanith de los omaníes musulmanes, existe la figura del “transexual” al que se le tiene alta consideración (Barragán, 2005). Igualmente, la homosexualidad está aceptada e instituida socialmente entre los batak de Sumatra (residentes en los márgenes del lago Toba), los marind-anim de Nueva Guinea, los

yolngu de Australia y el pueblo melanésico estudiado por Davenport y su esposa¹⁶ denominado con el topónimo de “East Bay” con la finalidad de protegerlo de “invasiones científicas” futuras (Money y Ehrhardt, 1982). La existencia de un tercer género (Cucchiari, 2000) la encontramos también entre el pueblo navajo con la denominación de “nadle”, los “mohave” del norte de Canadá y los “chukchee” siberianos que llegan a tener hasta siete categorías de género.

Todos estos ejemplos refuerzan nuestro posicionamiento respecto a la inadecuación del modelo bipolar de género y, por tanto, la ilegitimidad de las relaciones de poder que del mismo se derivan.

Caso aparte merece el pueblo semai de Malasia central (Gilmore, 1994). No poseen esquema alguno respecto a los sexos. Constituyen un pueblo que no posee agresividad y que consideran que no ceder ante las insinuaciones de otra persona irá en su contra o perjudicará a su pueblo. El no acceder ante una petición supone generar agresividad (punan) que atraerá sobre la persona causante o sobre su pueblo una pérdida de equilibrio o castigo de los dioses. Un elemento a tener en cuenta es que es un sociedad que no tiene sentido alguno de la propiedad privada.

Sin embargo, en el mundo occidental, la dualidad masculino-femenina ha servido históricamente para afirmar la superioridad –supuesta- del hombre sobre la mujer. Ha sido un factor de dominación. Pero no debe hacernos pensar este hecho que la masculinidad no haya sufrido crisis sucesivas a lo largo de la historia. En ciertos momentos de refinamiento de la sociedad europea –hay quienes utilizarían sin rubor el término “amaneramiento”-, coincidentes con un aumento de la libertad de las mujeres, se produce una crisis del concepto de masculinidad que lleva aparejada un relativo cambio de valores. “Pero lo que distingue las dos crisis precedentes de la que hoy conocemos es su carácter socialmente limitado. En los siglos XVII y XVIII, sólo afecta a las clases dominantes, la aristocracia y la burguesía urbana” (Badinter, 1993, 26). Se busca un nuevo significado de la masculinidad y de la feminidad, exigiendo de los

¹⁶ En el texto original de la obra “Desarrollo de la sexualidad humana” de J. Money y A. Ehrhardt se olvida reproducir el nombre de la esposa de Davenport. Es un ejemplo más de hasta donde ha llegado la influencia del modelo patriarcal.

hombres valores y actitudes consideradas hasta entonces de uso exclusivo de las mujeres.

“La Revolución de 1789 acabará con esta evolución. Cuando las mujeres piden públicamente sus derechos como ciudadanas, la Convención, unánime, se los niega. Los diputados, que no tuvieron la oportunidad de disfrutar de las dulzuras del Antiguo Régimen, defienden con fuerza la separación de los sexos y el diferencialismo radical. Proximidad, similitud y confrontación les provoca horror y reacciones autoritarias, casi amenazadoras” (Badinter, 1993, 29).

La dualidad masculino-femenina continuará durante un siglo, hasta que rebrota una nueva crisis de la masculinidad de más hondo calado. Se produce en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica como consecuencia de la gran crisis económica y social que afectó a los citados territorios. Se empiezan a escuchar con fuerza las reivindicaciones feministas. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la educación y la universidad abrieron las puertas a las mujeres, aunque fuera de forma muy tímida, y se inician una serie de reivindicaciones (sufragio universal, igualdad de salario a igualdad de trabajo, etc.) que hacen temblar los cimientos del patriarcado.

“El hombre ve amenazados su poder, su identidad y su vida cotidiana. Pero sus temores no tienen fundamento, puesto que las mujeres de entonces no pretenden renunciar ni a la familia ni a la maternidad, ni a la abnegación que ello comporta. Pero: <<Nada sirve de nada, ni los actos ni los discursos (tranquilizadores) de las mujeres consiguen calmar la angustias masculinas y se instala un auténtico diálogo de sordos entre ambos sexos hasta 1914>> (Badinter, 1993, 31).

Esta nueva época supone la pérdida de la importancia del trabajo físico en las industrias. Las cualidades tradicionales masculinas, como la fuerza física, cada vez tienen menor importancia en las actividades laborales y ese factor nivela la diferencia socialmente establecida entre hombres y mujeres. Sólo las guerras mundiales, con la recuperación del papel de guerreros reservado a los hombres, frenarán el proceso iniciado. El auge de las diferentes formas de Fascismo en Europa -Nazismo en Alemania, Fascismo en Italia y Nacional-Catolicismo en España- a lo largo de la primera mitad del siglo XX, supondrán un gran retroceso en la evolución que conducía de manera inexorable al fin o, al menos, al desgaste profundo del patriarcado.

Ahora bien, no entendamos que la igualdad de derechos de la mujer signifique “igualarse” al hombre; es decir, asumir los comportamientos asignados tradicionalmente en el seno de la sociedad patriarcal a los hombres. En este sentido, comenta Badinter (1993, 40): “Para asemejarse a los hombres, las mujeres se han visto obligadas a negar su esencia femenina y a ser un pálido calco de sus amos. Perdiendo su identidad, viven en la peor de las alienaciones y procuran, sin saberlo, la última victoria al imperialismo masculino”. No se trata de “imitar” comportamientos referenciados al género masculino sino de iniciar un proceso emancipador que ayude a superar la dicotomía que socialmente nos han -nos hemos- impuesto. Además, hemos de recordar que, tal y como hemos planteado con anterioridad, no existe la masculinidad única ni desde el punto de vista histórico ni desde el territorial. De lo que no cabe la menor duda es que sirve para justificar, legitimar y sustentar la dominación masculina.

Recordemos que la condición de mujer se valora socialmente como algo innato mientras que la de hombre ha de construirse permanentemente. En palabras de Beauvoir (2005): “uno no nace hombre, se hace”. Para que nuestra identidad sea reconocida socialmente como masculina ha de proyectar tres cuestiones de manera nítida: que no somos una mujer, que no somos un bebé y que no somos homosexuales (Badinter, 1993).

Y la sociedad define el comportamiento masculino poniéndose a la defensiva: rechazo de la ternura, negativa a hacerse cargo de las tareas del hogar, temor a convertirse en homosexual, etc. Ser hombre implica poseer cierto nivel de agresividad, valorar a la mujer como objeto de su propiedad, ser algo más grosero que las mujeres.

“Los hombres son heterosexuales, les gustan las mujeres, las desean: deben conquistarlas para poseerlas y penetrarlas. La naturaleza del hombre, su animalidad, le señala que el cuerpo puede ser incontrolable en cuanto a su sexualidad y el deseo sexual puede ser más fuerte que su voluntad. El hombre se empareja con una mujer, es padre y tiene familia” (Olabbarría, 2004, 48).

En palabras de Badinter (1993, 20): “La primera obligación para un hombre es la de no ser una mujer”. Porque es durante la adolescencia cuando la sexualidad explota y se construye bajo unos parámetros socio-históricos concretos que deben atender a la frase anteriormente expresada.

Pero, ¿la diferenciación de roles masculinos y femeninos puede basarse en una base de carácter biológico? En la obra “Nuestra Especie”, Harris (2004) afirma que los varones fueron seleccionados culturalmente en función de su talla, peso y musculatura para realizar la caza de animales. En este sentido, afirma que eran más eficaces que las mujeres. Además, las funciones biológicas de la gestación, el parto y la crianza de su prole limitarían su tiempo efectivo de participación en tareas de caza. El haber sido seleccionado para cazar le produjo al hombre la obligación de fabricar armas que hicieran más efectiva su acción. Se convertía, desde ese preciso instante, en guerrero. Ahora bien, esto no quiere decir que podamos justificar las relaciones desiguales entre sexos debido a la diferente distribución del trabajo –división del trabajo social- y las ocupaciones.

Diferentes ejemplos de la posibilidad de mantener un status de igualdad masculino-femenino a pesar de la diferenciación de funciones y asignación de tareas nos son expuestos por Harris (2004, 259-260):

“... Eleanor Leacock observa a propósito de su trabajo de campo entre los cazadores-recolectores montagnais-naskapis del Labrador: <<Me permitieron entrever un grado de respeto y consideración por la individualidad de los demás, independientemente de su sexo, que hasta entonces nunca había conocido.>> Y en su estudio sobre los mbutis, que habitan en las selvas del Zaire, Colin Turnbull comprobó que existía un elevado nivel de cooperación y comprensión mutua entre uno y otro sexo y que las mujeres estaban investidas de una autoridad y un poder muy considerables. El varón mbuti, pese a sus habilidades con arcos y flechas, no se estima superior a su esposa: <<Ven en sí mismo al cazador; ahora bien, sin esposa no podría cazar y aunque ser cazador es más divertido que ser ojeador o recolector, sabe que el grueso de su dieta proviene de los alimentos que recolectan las mujeres. >>

Otras culturas como la de los *ǀkung*¹⁷ (Namibia) también se caracterizan por las relaciones prácticamente igualitarias entre los sexos (Harris, 2004). No muestran predilección por niños o niñas y la palabra materna tiene prácticamente el mismo peso que la paterna. Evidentemente, es posible que la plena igualdad no exista; sin embargo, nuestro marcado etnocentrismo debería ser revisado a la luz de los ejemplos que demuestran la existencia de grupos humanos cuyo desarrollo social, en el ámbito del

¹⁷ Transcripción de la denominación que se dan los integrantes de la citada cultura.

reconocimiento de los roles masculinos y femeninos, es diferente al nuestro. No hemos de olvidar, a fin de entender la actual situación que vivimos, que la propiedad sobre las armas y el legítimo uso de la violencia parece ser que siempre ha estado del lado del hombre. Otra cuestión es si el referido factor es la base de la desigualdad entre géneros.

No podemos dar el calificativo de “normalidad” a todo aquello que es considerado, por ciertos sectores académicos y de investigación, uso o costumbre de nuestro entorno socio-cultural. El patriarcado se impuso como forma de relación habitual en nuestra sociedad y, posteriormente, se generalizó a través de los diferentes procesos de globalización que supusieron las expansiones de los Imperios Europeos (conquista y colonización de África, América, Asia y Oceanía)¹⁸. En primer lugar, hay que desterrar el calificativo de “normal” al referirnos a los usos, costumbres, actitudes y opciones que incluyan valores y referirse a ellas, en todo caso, como lo “habitual” para evitar que se juzgue a los hombres y mujeres respecto a la normalidad o anormalidad de sus actos y pensamientos.

Pero, ¿por qué se producen diferencias de conducta o comportamiento en función de la asignación de género? ¿Sólo depende de un proceso de condicionamiento o existen otras variables a tener en cuenta? Algunos autores, entre los que se encuentra Hyde (1995), plantean que tanto los niños como las niñas se comportan de una manera determinada porque se les ha premiado por realizar ciertas acciones y castigado por ejecutar otras. Es una explicación basada en los principios del condicionamiento operante, lo que lleva a comprender el por qué adquieren las conductas que se suponen propias de su género (premio como refuerzo positivo, castigo como refuerzo negativo). Pero esta explicación no resuelve las mal llamadas “desviaciones de conducta”; es decir, no explica que se produzcan resultados no esperados del “producto” resultante del condicionamiento operante. Han de existir otros condicionantes. La teoría del aprendizaje social ha sido utilizada para explicar el desarrollo de las diferencias entre los géneros. Expone que la conducta infantil se modela a través del reforzamiento

¹⁸ Consideramos un error plantear que la globalización es un fenómeno propio de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. A mayor o menor escala, los procesos de globalización han existido como consecuencia de la aparición de los diferentes Imperios y sus procesos de expansión territorial. En ocasiones, como fue el caso del establecimiento de colonias por parte de las polis griegas, el proceso incluyó el respeto de las costumbres locales; sin embargo, en otros casos, como la expansión del Imperio Romano, la imposición cultural llevaba aparejada la pérdida de las costumbres locales.

directo por medio de premios y castigos en función de que las conductas sean las que corresponden socialmente a su género. En este sentido, las niñas desarrollarán patrones típicos de su género y los niños los propios del suyo.

“Pero la teoría del aprendizaje social destaca también la importancia de otros dos procesos: imitación y aprendizaje por observación. La imitación significa simplemente que los niños hacen lo que ven hacer a otros. El aprendizaje por observación alude a situaciones en las que los niños aprenden observando las conductas de otros, aunque no puedan realizarla en ese momento y, quizá, sin utilizar la información hasta varios meses o años después. Por tanto, la teoría del aprendizaje social sostiene que estos tres mecanismos: reforzamiento directo, imitación y aprendizaje por observación, constituyen la base del proceso de tipificación del género, es decir, la adquisición de conductas propias de cada género” (Hyde 1995, 58).

Lo que es evidente es que los progenitores reaccionarán de forma diferenciada ante las conductas de sus hijos e hijas en función de las características de género asignadas a los mismos. Reaccionarán de manera negativa si su hijo muestra caracteres atribuidos al género femenino (actitud positiva frente a la crianza y cuidado de otros y otras) o, igualmente, cuando su hija presente rasgos propios del género masculino (ejercicio de la violencia). De lo que no cabe la menor duda es que niñas y niños son tratados de forma diferente, recompensando las conductas apropiadas que las normas culturales les han otorgado y reprendiendo o castigando las inadecuadas (Taberner, 2008).

Porque en la actualidad, excluyendo un número minoritario de hombres y mujeres, siguen existiendo los estereotipos de género acerca de las conductas y rasgos de personalidad que esperamos de los dos sexos (Taberner, 2008). Existe una creencia muy generalizada acerca de las diferencias biológicas o innatas entre hombres y mujeres. Y no es válido aludir a un caso individual de mujer u hombre que presente unos rasgos de personalidad diferenciales o antagónicos, a lo que socialmente se espera de ellos, para concluir que somos, mayoritariamente, de una manera determinada por efecto de nuestros supuestos condicionamientos biológicos dados por la herencia genética.

Otro error muy frecuente radica en realizar los análisis socio-históricos desde las concepciones de la época en que vivimos. Creer que el modelo patriarcal siempre ha

sido el más generalizado e incluso el único que ha existido sólo demuestra un etnocentrismo impropio de quien tiene por objeto una línea de investigación sustentada sobre la base del análisis libre de prejuicios. ¿Cuál es la razón por la que el modelo matriarcal puede considerarse, desde el punto de vista histórico, minoritario? ¿Por qué se entiende que la maternidad y todas las supuestas “debilidades” que de ella se derivan fomentan la aparición del patriarcado? Pongamos algunos ejemplos.

“... En las sociedades yoruba, ibo, igbo y Dahomey (África occidental), las mujeres eran propietarias de tierras y cultivaban sus propios productos. Las mujeres dominaban los mercados locales y podían acumular una riqueza considerable gracias al comercio.

Entre los igbos de Nigeria, las mujeres se reunían en consejos para debatir asuntos que afectasen a sus intereses como comerciantes, agricultoras o esposas. Un varón que infringiese las normas mercantiles de las mujeres, permitiese que su cabra devorase los cultivos de una mujer o maltratase a la esposa, se exponía a una venganza colectiva. Una multitud de mujeres aporreando su choza podía despertarle en medio de la noche. Las mujeres bailaban danzas indecentes, entonaban canciones en las que se burlaban de su virilidad y utilizaban el patio de su casa como letrina hasta que éste prometiese enmendarse. A esto lo llamaban <<sentarse sobre un hombre>>” (Harris, 2004, 298-299).

Son ejemplos de latitudes “no occidentales” en los que podemos observar que los atributos de masculinidad y feminidad y, por tanto, las características propias de género difieren de lo “habitual” en nuestras regiones geográficas.

La asignación de rasgos sociales en función del sexo biológico de cada persona no puede interpretarse únicamente desde la óptica del modelo patriarcal occidental. En este sentido, diferimos de las diversas interpretaciones que fundamentan la asignación del rol de cazador y guerrero al hombre por cuanto la mujer, para ejercitar las funciones que de ello se derivan, que posee la facultad de engendrar, parir y criar a su prole se ve limitada durante largos períodos de tiempo para dedicarse a un ejercicio tan exigente físicamente como el de la caza o para defender al clan de ataques de grupos enemigos. Harris (2004) defiende, entre otros antropólogos, que la justificación del modelo patriarcal parte de lo expuesto anteriormente: hombre cazador-guerrero y mujer recolectora-agricultora que cría hijos e hijas. Para este autor, esa selección social

produce que los hombres desarrollen mucho más la musculatura que las mujeres y, además, sean los propietarios de las armas con el poder que de ello emana.

Un análisis complementario al expuesto lo encontramos en la obra “Una cuestión incomprensible. El maltrato a la mujer” (Pérez, 1995). Esta autora plantea, siguiendo las tesis del psiquiatra Castilla del Pino, que la supremacía original del hombre sobre la mujer pudiera haberse debido a las funciones biológicas derivadas de la gestación y la reproducción. Expone la situación de merma física que supondría los sucesivos embarazos y gestaciones en los tiempos primitivos en un medio a todas luces lleno de peligros y, por tanto, hostil. Hace alusión a que el hombre, libre de los citados condicionamientos fisiológicos, poseía una fortaleza física superior. Esta desigualdad fisiológica y funcional provocaría la diferenciación progresiva entre las posiciones del hombre y la mujer¹⁹.

En su obra “El segundo sexo” Beauvoir (2005) plantea, igualmente a los autores nombrados con anterioridad, la tesis de que la reproducción y la maternidad condicionaron la función social de la mujer desde los orígenes de nuestra especie.

La hipótesis (Pérez, 1995) que expone y defiende que dadas las circunstancias de la vida del clan en los albores de nuestro tiempo, y el alto porcentaje de fallecimientos a causa del parto, la función reproductora de la mujer sería de gran utilidad y prestigio social es razonable. En consecuencia, el hombre le otorgaría un papel destacado en el seno de su grupo de referencia. Sin mujer que gestara y amamantara, el clan corría serio peligro de desaparecer. Lamentablemente, esta autora no acaba de posicionarse en un planteamiento rupturista respecto a las concepciones que se usan para analizar las relaciones de género en los inicios históricos de nuestra especie. Se posiciona en un “etnocentrismo patriarcal” altamente perjudicial para realizar un análisis libre de prejuicios.

Pero, ¿cuál es la razón de considerar de más prestigio social la caza y la guerra que la recolección-cultivo y la gestación y cría de la descendencia? ¿Qué motiva la

¹⁹ La etología, curiosamente, nos presenta multitud de casos en la naturaleza en los que los supuestos condicionamientos fisiológicos de la “hembra” –gestación y parto- no le confieren una condición de inferioridad frente al “macho”. No vale, en este sentido, aludir a que la mujer tiene un período de gestación y crianza de sus “crías” muy largo puesto que su expectativa de vida supera con mucho a la mayor parte de especies.

imposición del patriarcado sobre el matriarcado o la conjunción en un modelo de plena igualdad? No existen razones antropológicas ni explicaciones históricas convenientemente justificadas para pensar que la humanidad se haya desarrollado siempre con los esquemas de un modelo de patriarcado. Nadie puede demostrar que la razón del dominio del “macho” sobre la “hembra” venga asignada por una superioridad de quien ejerce tareas de caza y guerra sobre quien las desarrolla, igualmente, sobre la alimentación de toda la comunidad y que, además, aporta a su clan las “crías” necesarias para el sostenimiento futuro. Por tanto, al igual que Tubert (2003), nos posicionamos en el margen contrario a quienes defienden el determinismo biológico, sea estricto o no, como fundamento del modelo patriarcal.

Algunos autores, como es el caso de Cucchiari (2000), consideran que en las sociedades primitivas la división del trabajo social se asignaba no en función del sexo sino de la capacidad demostrada para ejercerlo con eficacia y eficiencia. Se plantea el autor citado que, al igual que otros principios organizativos, muy probablemente el género no era algo propio en el escenario humano sino que hizo su aparición en un momento determinado. Por lo tanto, conceptos como la familia, el parentesco o el matrimonio y ciertos tabúes como la heterosexualidad exclusiva y el incesto no tenían significado social alguno. Todo ello le lleva a plantear la posibilidad de la existencia de una sociedad anterior al parentesco en la que el género no era una categoría social. Sin embargo, a pesar de la tesis referida, Cucchiari no se posiciona de manera definitiva al respecto, tan solo abre el interrogante al respecto de la posibilidad de una sociedad en la que el sistema género no existiera.

Y todo ello se contempla (Cucchiari, 2000) en la existencia de dos categorías existentes en la horda anterior al parentesco: el protohombre y la protomujer. La recolección, la caza y el cuidado de la descendencia estaban asignados en función de principios de organización social y no de género –categorización inexistente en ese momento-. La pertenencia a uno u otro grupo no sería fija ni permanente ni sujeta a prescripciones. Esta división del trabajo anterior al género se opone a la hipótesis comúnmente aceptada de la división sexual del trabajo. Para entenderlo hay que partir de una filosofía de vida colectiva ligada a la horda y no al concepto de clan o familia; por tanto, un individuo no cuida a un niño o niña u otro caza sino que se trata de tareas

colectivas. La propiedad privada y el sentimiento de propiedad sobre la descendencia podrían no ser lo habitual.

Otro interrogante que hemos de plantearnos es el de ¿por qué la figura femenina ocupaba, en las representaciones artísticas –pinturas rupestres-, la parte central y más importante de las cuevas, otorgándole poderes mágico-religiosos?

En todo caso, y reconociendo que a lo largo de la historia se ha impuesto el patriarcado, en la sociedad del siglo XXI la industria, la agricultura e incluso la guerra no necesitan de la fuerza bruta –muscular- para ejercitar las funciones profesionales que de ellas se requieren. Hoy día no es necesario usar el yunque y el martillo porque han sido sustituidos por maquinaria fácil de emplear en sentido físico, no hay que remover las fanegadas²⁰ de terrenos para su posterior cultivo con el arado romano que se ha reemplazado por modernos tractores y la actividad bélica²¹ no requiere del uso de la espada y pesadas armaduras porque basta con pulsar un botón para producir el caos, la muerte y la destrucción masiva. Nadie puede usar el recurso de la fuerza física como justificación para el mantenimiento del patriarcado, y todo lo que se deriva del mismo – incluido el legítimo derecho al uso de la violencia si la situación lo aconsejara-, en el siglo XXI. Sencillamente, nuestras sociedades valoran infinitamente más el conocimiento que la fuerza bruta y de ello debe derivarse un modelo de relaciones mujer-hombre con rango de plena igualdad. La capacidad reproductora de la mujer no puede ni debe servir, en plena era de la revolución tecnológica, como fundamento para la generación de modelos basados en la desigualdad –determinismo biológico-.

Por lo que la mujer no debería seguir cargando con unos cometidos de atención a la familia, que el hombre en su propósito de autonomía y libertad no ha querido nunca asumir (Pérez, 1995).

“En un sentido abstracto y general pocos son los que entre nosotros se declaren disconformes con la filosofía que encierran los principios de la igualdad y la libertad

²⁰ La medida “fanegada” es típica de las Islas Canarias. Es una referencia que se utiliza para medir la extensión de las fincas. Una fanegada equivale, aproximadamente, a media hectárea.

²¹ Ponemos este ejemplo para ejemplificar la inutilidad de la fuerza física, que algunos utilizan para justificar la aparición del patriarcado en las sociedades prehistóricas. Rechazamos el uso de la guerra como modelo de gestión de conflictos humanos.

como base inexcusable para la necesaria corrección de la injusticia social que toda discriminación implica; sin embargo, cuando se trata de llevar a la práctica en cada circunstancia o actuación personal del correr de nuestras vidas esos principios, nuestros comportamientos se apartan de ellos y los contradicen” (Pérez, 1995, 148).

Y es que, a pesar de los vertiginosos cambios producidos en nuestro entorno geográfico y político, el modelo tradicional de masculinidad no se ha visto sustancialmente modificado. La estructura social sobre la que se asienta el modelo no ha cambiado. Hay un aparente cambio de viejas normas, comportamientos y estructuras de poder. Pero la sociedad en la que vivimos sólo es igualitaria en sentido formal. Lo femenino carece de poder. “La mujer ha dado un paso hacia adelante en la búsqueda de la igualdad, pero los hombres siguen en el mismo lugar y conscientemente no ven las ventajas del cambio aun residiendo en la crisis” (Pescador, 2004, 136).

Continúan existiendo prácticas de socialización diferenciadas para el acceso al ejercicio del poder. En este sentido, la mujer se constituye en un ser para ejercer el “no-poder” y el hombre en un ser para ejercer plenamente el “poder” (Gregorio, 2008).

En la mayoría de los casos, los hombres aceptan como un “mal menor” la penetración de las mujeres en las diversas esferas de poder y casi siempre comentan en voz baja la inadecuación de las mismas para ejercer las funciones que se le encomiendan (no sabe organizarse, sus hijos le ocupan mucho tiempo, no podrá con esta carga de trabajo, etc.). Y los ritos de iniciación a la masculinidad en la actualidad nos expresan que las relaciones de género siguen siendo asimétricas (Peteet, 2005) y refuerzan una identidad masculina fuertemente jerarquizada y dominante.

Y hay que entender que esta definición del género se sustenta sobre el ejercicio del poder. Ejercicio del poder que implica violencia, una violencia que es aprendida por los hombres no sólo para ejercerla sobre las mujeres sino igualmente para usarla respecto a otros iguales –hombres- con los que se pueda entrar en competencia. Patriarcado, reforzamiento permanente de la masculinidad y uso de la violencia forman parte de un modelo de comportamiento asignado socialmente.

1.3. Machismo, sexismo y homofobia

Como hemos indicado en el epígrafe anterior, la expresión pública de la diferencia es rechazada en el seno de nuestra cultura. Todo aquello que transgreda o intente transgredir la “norma social” –esté o no incluida en los códigos legislativos- será sancionado y/o ridiculizado porque supone subvertir el orden social existente. El contrato social, entendido a la manera roussoniana, es un pacto de mayorías en un mundo dominado por los hombres; pacto que no suele respetar los derechos y libertades de las minorías sociales ni de las mujeres –que siempre han sido percibidas y tratadas como cultura minoritaria-. En este sentido, el machismo es una representación de los ideales patriarcales que se fundamentan en la división de los sexos y en el rechazo a lo considerado como feminización del hombre que ha de ser –sin excepciones- siempre netamente masculino.

“El machismo y el sexismo perpetúan un modelo patriarcal de dominación infravalorando y menospreciando lo femenino y a las mujeres. También son la expresión del miedo a ser o parecer mujer, el rechazo a lo femenino como símbolo de debilidad... Odiar y rebajar a la mujer frente al hombre es un mandato de la cultura judeocristiana para mantener las jerarquías” (Pescador, 2004, 134).

No cabe duda que en la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI, el papel de la mujer y sus roles en la sociedad occidental han sufrido una profunda transformación no tanto real como formal a través de la promulgación de leyes sancionadoras. Pero, lamentablemente, no podemos hablar de un ascenso y auge de los valores considerados femeninos sino que, en un proceso de imitación, la mujer en la sociedad actual ha asumido como propios los valores de la masculinidad. Ha llegado a la conclusión basada en que el triunfo -social, económico y profesional- llegará siempre y cuando logre conseguir las metas propuestas a través del ‘modus operandi’ que el modelo patriarcal ha definido para dar el título o rol de “triunfador”. Sólo que en este caso se le añade una “a” final para convertirlo en “triunfadora”, implicando que se ha aceptado el “status quo” imperante. El gran drama es que el hombre se sigue comportando de la manera que se le supone (Alberdi y Matas, 2002) y la mujer, víctima de las exigencias de un patriarcado reformulado, termina aceptando el reto de triunfar en base a la asunción de los valores masculinos. “El modelo tradicional de masculinidad está en crisis, pero el modo de ser hombre no se ha modificado. El modelo alternativo al

hombre tradicional se presenta como un deseo más que como una realidad” (Pescador, 2004, 130-131).

Se nos obliga a señalar y ratificar continuamente nuestra homofobia, ahondando en nuestra heterosexualidad -de la que no ha de caber duda alguna-. De esta forma, se produce un verdadero pánico desde la adolescencia a ser declarado homosexual²² y ese miedo se traduce en conductas violentas al objeto de poner en evidencia el asco y rechazo que produce la homosexualidad. Es decir, la sociedad –el clan o grupo social de referencia- tiene que ser plenamente consciente de mi masculinidad. Nadie ha de dudarle. Es por ello que la homofobia se presenta para salvaguardarnos de la extensión de los valores asignados a la feminidad que como hombres no debemos poseer.

“... Es decir, un hombre afeminado suscita una angustia terrible en un gran número de hombres, al provocar en ellos la consciencia de sus propias características femeninas, tales como la pasividad o la sensibilidad, que perciben como signos de debilidad. Las mujeres, claro está, no le temen a su feminidad. Por eso los hombres son más homófobos que la mujeres” (Badinter, 1993, 25).

La homofobia²³ es un mecanismo de defensa psíquica que refuerza en los hombres su frágil heterosexualidad (Badinter, 1993), que sirve para evitar la confesión de una posibilidad socialmente mal vista. Cultivar la amistad íntima de un hombre por parte de otro hombre es un riesgo que muy pocos aceptarán de buen gusto –al contrario que en el caso de las mujeres-. Se obliga a los hombres a no expresar cualidades consideradas femeninas tales como la delicadeza, la expresión del sentimiento de pena, la bondad, la sensibilidad, etc. Los hombres se relacionan como hombres: en los negocios, en las disciplinas deportivas, en las sociedades o en los bares o tabernas. Nunca intimarán en aspectos considerados del “otro sexo” para evitar que su hombría sea puesta en entredicho.

Como hemos expresado reiteradamente, la masculinidad se define por oposición a la feminidad. No nos preocupa lo que nos interesa ser sino que, por encima de

²² Nótese que siempre se usan vocablos ofensivos para referirse a aquellos hombres que son sospechosos o deciden libremente vivir una relación homosexual.

²³ La homofobia implica siempre rechazo del otro y se sostiene sobre la base de numerosos prejuicios de orden exclusivamente socio-cultural.

cualquier otra cosa, nuestras acciones están guiadas hacia la búsqueda del reconocimiento y aceptación social y eso implica delimitar y expresar con rotundidad lo que no somos. Hay que ser hombre, mantener el status y alejarse sin tipo alguno de dudas de todo aquello que no es considerado como elemento definidor de la masculinidad. “Ser hombre significa no ser femenino, no ser homosexual; no ser dócil, dependiente o sumiso; no será afeminado en el aspecto físico o por los gestos; no mantener relaciones sexuales o demasiado íntimas con otros hombres; y, finalmente, no ser impotentes con las mujeres” (Badinter, 1993, 143).

Por todo ello, el hombre es heterosexual y en la búsqueda de su reafirmación buscará que su preferencia sexual sea conocida por su entorno social; no se puede permitir la mínima sospecha de duda. Su inclinación u orientación sexual ha de ser heterosexual porque la homosexualidad o bisexualidad son consideradas, aún mayoritariamente, desviaciones propias de seres enfermos. Preferimos referirnos a estas cuestiones utilizando el término “preferencia sexual” frente a los de “inclinación u orientación sexual” (Pescador, 2004). Y si la preferencia sexual no es la adecuada, socialmente hablando, el entorno iniciará una serie de acciones más o menos visibles para ejercer presión y lograr la corrección de la conducta desviada. En este sentido, se llegan a legitimar el uso de actuaciones violentas para reorientar a quienes han optado transitar por un “camino diferente”. El modelo patriarcal no tendrá limitaciones para recurrir al uso de la violencia si ello fuera necesario.

CAPÍTULO 2. VIOLENCIA

Es muy complejo definir lo que puede ser considerado un comportamiento violento de manera universal; esta posible definición cambia según el contexto social y con cada época histórica. Lo que en una sociedad se considera violento, en otra puede pasar inadvertido o estar justificado por leyes²⁴ e incluso lo que en un tiempo dado en una sociedad concreta es considerado violento puede no ser definido así posteriormente en el tiempo en esa misma sociedad. Una ética de mínimos universalmente válida sería deseable pero difícilmente podrá construirse en un mundo que se caracteriza por el etnocentrismo cultural.

Normalmente, se entiende por violencia el uso agresivo de la fuerza física –o tan solo la posibilidad de usarla- por parte de unos individuos o grupos en contra de otros individuos o grupos (Ferrándiz y Feixa, 2005). Para Torres (2001, 29-30), “la violencia se define como un comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona, y en el que la acción transgreda el derecho de otro individuo... transgrede el derecho de la víctima a la integridad física, emocional y sexual”. Sin embargo, no hemos de olvidar que existen otros tipos de violencia como la verbal, moral o simbólica –entre otras-. En todo caso, la violencia no es algo que se produzca en contextos alejados; la vida cotidiana está marcada por numerosos espacios violentos en los que convivimos cotidianamente –aunque siempre pensemos en la violencia como algo externo-. Los insultos, las ofensas, los intentos de ridiculizar no dejan huella física pero lesionan emocionalmente y, por tanto, son actos violentos.

El concepto de agresión ha sido estudiado desde diferentes modelos teóricos y, en ocasiones, se utiliza como sinónimo de violencia. Baste como apunte lo expresado por Pelegrín y Garcés:

“Así, tenemos la definición que plantea Caballo (Caballo, 1987) donde la conducta agresiva “implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones, pero de una manera deshonesta, normalmente

²⁴ La lapidación, condena impuesta en determinadas culturas por el delito de adulterio femenino, no se considera violencia en determinados países. Igualmente, la tenencia de armas en la sociedad estadounidense y su uso en caso de allanamiento de morada tampoco es considerada un acto violento en la sociedad de referencia sino un modo legítimo y legal de proteger la propiedad privada y la vida (reconocido constitucionalmente).

inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona” (Caballo, 1987, pág. 326). También puede definirse la agresión como: “Cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (Berkowitz, 1996, pág. 25)” (Pelegrín y Garcés, 2004, 354).

Conviene definir con claridad los términos agresividad y violencia. Entendemos por agresividad un mecanismo de defensa que nos pone en guardia, activando nuestras estructuras fisiológicas, ante un peligro inminente. Este mecanismo de defensa puede concluir en la necesidad de usar la fuerza física o de otro tipo para salvaguardar nuestra integridad. Por violencia entendemos el uso ilegítimo de la fuerza física o psíquica al objeto de someter o dominar a otra persona o grupo de personas.

Veamos ahora varias propuestas de modelos explicativos acerca de la violencia. Para cierta tradición de pensamiento, existen cuatro tipos de violencia²⁵: la política, la estructural, la simbólica y la cotidiana o diaria (Bourgois, 2005).

La violencia política es la que se ejecuta en nombre de una ideología, movimiento político o Estado. Siempre se legitima basándose en la consecución de un interés general al objeto de mantener el orden social establecido. Tiene carácter represivo sobre la disidencia sea esta gubernamental o guerrillera –a favor del mantenimiento del status quo imperante o dirigida al derribo y superación del mismo-. La violencia estructural viene circunscrita a los efectos producidos por la organización económico-política de una sociedad determinada. Genera condiciones de desigualdad que implican incultura, sufrimiento y todo tipo de padecimientos en general y se fundamenta en las condiciones de desigualdad entre personas y países. Desafortunadamente, nos ha tocado vivir en una etapa histórica en la que esta modalidad o tipo de violencia se ha hecho muy visible. La violencia simbólica (Bourdieu, 2000) habla de la dominación a un nivel íntimo. Los dominados no reconocen las estructuras de poder y consideran como algo natural su situación. “La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente

²⁵ Ejemplos de violencia política son la represión militar, la tortura policial o la ejercida por los grupos guerrilleros; de violencia estructural son los que llevan aparejados las consecuencias de las crisis económicas, de las hambrunas y de los efectos de las adversidades climatológicas que no pueden ser respondidas por los Estados u Organizaciones Internacionales; de violencia simbólica son el sexismo, racismo, homofobia, etc., y de violencia cotidiana la de género y la delincencial.

obligado a conceder al dominador” (Bourdieu, 2000, 51). Y, por último, el concepto de violencia diaria o cotidiana hace alusión a la violencia a un nivel micro, a aquello que individualmente nos afecta, no siendo por ello de menor importancia.

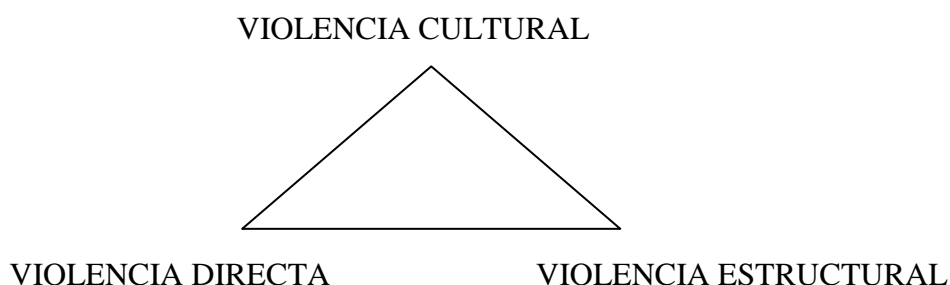


Fig. 1. Modelo que integra tres variantes de la violencia: la directa, la estructural y la cultural (Torres, 2001)

De acuerdo con la propuesta representada en la figura 1, la violencia directa es la que se ocasiona fruto de las relaciones cara a cara. Es un tipo de violencia muy visible (el marido que golpea a la mujer, la madre que pega a sus hijas e hijos, las agresiones entre adolescentes, la generada en un abuso o violación, por medio de un robo, etc.).

La violencia estructural es la que se produce en las instituciones a través de la asignación de jerarquías. Generan un reparto desigual del poder y con ello legitiman el uso de la violencia para restaurarlo en caso de ser necesario. Se suele fundamentar por medio de la redacción y aprobación de normas jurídicas que, afortunadamente, desaparecen progresivamente en numerosos Estados –con menor rapidez de lo que sería deseable y es necesario- (diferencias de castigo al adulterio del hombre y de la mujer; obligatoriedad del permiso del marido para trabajar fuera del hogar o viajar; etc.).

La violencia cultural viene referida a los símbolos, valores o creencias que exculpan al agresor y criminalizan a las víctimas (frases como: “Ella le provocó”, “¡Algo habrá hecho!”, “¡Si se hubiera estado callada!”).

El modelo presentado –propuesto por Galtung- (Torres, 2001) expresa la posibilidad, e incluso la inevitabilidad, de la interacción de los tres tipos de violencia propuestas en el mismo.

Otra clasificación de la violencia, siguiendo las recomendaciones del Grupo de especialistas para combatir la violencia contra las mujeres del Consejo de Europa, es la presentada por Barragán (2005, 64-65):

- “Violencia física: empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato.
- Violencia psicológica: chistes machistas, bromas, amenazas, desprecio, intimidación emocional, insultos públicos, uso de lenguaje sexista y discriminatorio.
- Violencia sexual: llamadas telefónicas obscenas, propuestas sexuales indeseables, forzar a ver pornografía, acoso, violación, incesto y cualquier acto sexual que la mujer considere humillante o doloroso. Se exceptúan las relaciones sadomasoquistas consentidas.
- Violencia económica: dependencia económica (se están detectando casos de violencia económica ejercida por los hijos hacia sus madres y no sólo el “control económico” de los compañeros), impedir el acceso a puestos de trabajo y negativa a los derechos de propiedad.
- Violencia estructural: se relaciona con las barreras intangibles e invisibles que impiden el acceso de las mujeres a los derechos básicos: relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad.
- Violencia espiritual: destrucción de las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, el ridículo o la imposición de un sistema de creencias ajeno al propio.
- Violencia política o institucional: la que se manifiesta en el sistema educativo de forma explícita o implícita o se expresa a través de los medios de comunicación y la publicidad con un consentimiento tácito de la administración educativa así como la ejercida –con frecuencia- en los parlamentos. Pero principalmente se ejerce cuando la legislación jurídica no protege a las adolescentes y las mujeres o las medidas que se adoptan son insuficientes. La violencia política cumple la función de justificarla y perpetuarla como forma de resolución de conflictos.
- Violencia simbólica: se refiere a los mecanismos educativos del patriarcado”.

Existen una serie de características comunes a las diferentes formas de expresión de la violencia (Barragán, 2005):

1. Toda forma de expresión de la violencia se basa en un ejercicio ilegítimo de poder contra una persona o colectivo; siendo, por lo tanto, un atentado contra la dignidad y los derechos humanos.
2. Quienes ejercen la violencia asumen la “vulnerabilidad” de las personas o colectivos a los que agrede.
3. Hay una relación muy directa entre masculinidad patriarcal y el ejercicio de la violencia. Este hecho hace que afloren las concepciones sexistas, las exigencias de obediencia y el hecho de que para sentirse un hombre hay que hacer uso de la violencia.
4. La cada vez más frecuente confusión entre violencia y disciplina, entendiendo ésta última parcialmente como una solución, puede llevar a un mayor grado de expresión de la violencia. La disciplina impuesta no es más que otra forma de expresión de la violencia.
5. La violencia puede ser indiscriminada (se atenta contra diferentes tipos de personas) o selectiva –violencia de género o sexista- (se atenta siempre contra el mismo tipo de personas).

La sociedad patriarcal actual permite que la dominación masculina sea puesta en duda, en el mejor de los casos, de manera muy leve. La producción económica y la reproducción biológica siguen dando al hombre un papel de supremacía: el hombre siempre se lleva la mejor parte y no es sancionado por ello socialmente. Y estos factores le han permitido hacer uso indiscriminado de la violencia cuando se pone en duda su supremacía. Se es violento porque se es hombre y la virilidad es una de las características que la sociedad nos exige para considerarnos plenamente hombres, por tanto, un elemento distintivo de origen netamente socio-cultural y en absoluto biológico.

Violencia y virilidad forman parte de un mismo eje. “Ser violento” implica “ser valiente” o, dicho de otra manera tener un alto grado de virilidad reconocido socialmente. “La virilidad es un concepto eminentemente *relacional*, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de *miedo* de lo

femenino, y en primer lugar en sí mismo” (Bourdieu, 2000, 71). Además, la virilidad ha de ser revalidada por otros hombres que ya la han obtenido²⁶.

Pero ser violento no se constituye en un ejercicio gratuito sin finalidad alguna. Con el acto violento se busca eliminar cualquier impedimento que imposibilite el ejercicio del poder. Por eso la violencia requiere de un desequilibrio previo (Torres, 2001) en el que exista una persona situada por encima de la otra -de manera real o simbólica-. Se trata de instituir una relación de dominación por medio del ejercicio del poder, sea éste físico o no.

2.1. ¿Por qué somos violentos?

“El agresivo nace (Lorenz, 1963; Eibl-Eibesfeldt, 1993; Sanmartín, 2002, entre otros muchos). La agresividad es un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador” (Sanmartín, 2004, 21). Al ser considerada como algo innato, la agresividad está en nuestra estructura genética, todas y todos somos potencialmente agresivos. ¿Cómo refutarlo? El profesor Sanmartín da un paso más y afirma que la violencia es la agresividad fuera de control, una agresividad hipertrofiada (Sanmartín, 2004). Es decir, somos violentos porque poseemos de manera innata la capacidad de ser agresivos y si no encauzamos correctamente nuestra agresividad, se hipertrofia y explota. Se llega a ser violento porque, de alguna manera, perdemos el control. Este tipo de planteamientos dan lugar a las teorías del perfil que sirven para justificar la conducta violenta en función de una infancia traumática, de la ingesta de alcohol o sustancias estupefacientes, de la sobrecarga laboral, etc. El peligro de legitimar al agresor y victimizar a la persona agredida recurriendo a este tipo de teorías explicativas es muy alto. No compartimos estas tesis y en el presente epígrafe explicaremos nuestra posición al respecto.

El que denominemos con la etiqueta “agresividad” a la capacidad instintiva que posee el ser humano para defender su integridad física, cuando siente que es amenazado, no puede legitimar el uso selectivo de la violencia. “Violencia” es otra cuestión y, en nuestra opinión, nada tiene que ver con lo anteriormente expuesto por cuanto la característica fundamental de la misma es la intencionalidad selectiva –

²⁶ Los grupos de élite militares, policiales y las bandas de delincuentes organizados exigen, para formar parte de ellas, pruebas de virilidad con carácter permanente.

entendida como orientación conscientemente elegida para producir daño físico, psíquico o moral-. Aunque hemos definido los conceptos agresividad y violencia, conviene incidir de nuevo en ello e incluir la noción de conflicto.

“Del mismo modo, Fernández (1998) hace una distinción entre agresividad, violencia y conflicto. Así, el conflicto, lo define como una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Algunos conflictos cursan con agresividad cuando fallan los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Por el contrario, la violencia es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello. Terry y Jackson (1985) se refieren a la violencia como el componente físico de la agresión” (Pelegrín y Garcés, 2004, 355).

Suscribimos plenamente las definiciones expuestas en el anterior párrafo. Sin embargo, hemos de puntualizar que referirse a la violencia como el componente físico de la agresión es un grave error. La violencia tiene múltiples formas y usos: psicológica, simbólica, verbal, etc. Un acto violento no se da únicamente a través de un golpe. Una mirada desaprobadora que obliga a nuestra interlocutora o interlocutor a callar por miedo es un ejercicio de violencia intolerable en el que el componente físico no es utilizado. Y, esencialmente, la violencia posee una finalidad guiada por el odio y la venganza; siendo el ensañamiento y la tortura una de sus armas más eficaces a la hora de generar dolor a largo plazo en los ámbitos familiares y entre las amistades de la víctima. Siempre se es consciente a la hora de infligir dolor ya que la finalidad del acto que conduce a ello está claramente delimitada y definida de antemano. Existe previsibilidad de las consecuencias de mi acción.

¿La base de la violencia humana es biológica o se trata de una conducta aprendida? Se han intentado dar explicaciones desde la neurofisiología atribuyendo la conducta violenta al funcionamiento de la corteza cerebral y del hipotálamo, o a secreciones como la adrenalina o la noradrenalina -que ocasionalmente pueden ser estimuladas por el consumo de drogas y/o alcohol-. En referencia a la violencia masculina, la producción de determinadas hormonas, como es el caso de la testosterona, ha intentado ser tomada como base de la explicación. Tras numerosas investigaciones, ninguna de estas explicaciones han resultado concluyentes y, en todo caso, no pueden servir para legitimar una actuación violenta selectiva; es decir, si soy violento he de

serlo con cualquier tipo de personas y no actuando específicamente sobre una persona o colectivo concreto en razón de su sexo, religión, color de piel, etc.

El ejercicio de la violencia no es acto instintivo, se trata de una conducta que elegimos conscientemente y que supone la existencia de una anticipación de los efectos de la misma –previsibilidad de mis acciones-. Es algo evitable. Sería un gran error aceptar que la violencia tiene una base innata o, lo que es lo mismo, que fuera atribuida a causas biológicas. El ejercicio de la violencia es una opción personal que implica siempre anticipación de sus efectos. Hay que convencer a aquellas personas que hacen del uso de la violencia una forma de vida acerca de la importancia de perseguir objetivos beneficiosos para la comunidad en la que viven siendo no violentos. Ello traerá resultados provechosos para los demás; es decir, da lugar a efectos agregados positivos (Gómez, 2005).

“En la actualidad las explicaciones de la violencia basadas en las características biológicas han sido descartadas, por lo menos en el plano formal. En 1986, un grupo de expertos de diversas áreas de conocimientos suscribió una declaración sobre la violencia que ha sido traducida a más de noventa idiomas y adoptada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y más de cien sociedades científicas en el mundo. En ella se afirma que es científicamente incorrecto decir que se hereda de nuestros ancestros animales una predisposición para ejercer la violencia, que el comportamiento agresivo está genéticamente programado, que los humanos tenemos una <<mente violenta>> y que la guerra es consecuencia del instinto” (Torres, 2001, 42-43).

Para quienes defienden que la violencia es algo inherente a la condición humana, y lo justifican desde las aportaciones del campo de la etología, conviene recordarles que los procesos de interacción humana no tienen que implicar, para la resolución de los conflictos, el uso de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. La interacción social es una actividad del ser humano que ha sido orientado por otros o, al menos, pretende motivar una respuesta de ellos. En ocasiones, sólo persigue buscar la cooperación con otras u otros miembros del grupo bajo la prescripción de ciertas normas establecidas (Taberner, 2008). La interacción humana genera ocasionalmente conflicto pero la respuesta al mismo puede obviar el uso indiscriminado de la violencia, apostando por la conciliación, el diálogo y la libre confrontación (Torres, 2001).

Agresividad y violencia son términos que no deben usarse como si fueran sinónimos. “La agresividad implica confrontación mientras que la violencia es un atentado contra la voluntad de otra persona o de un colectivo” (Barragán, 2005, 62). En este sentido, nos expone Torres (2001, 251):

“La violencia es una conducta humana aprendida, fortalecida en la experiencia cotidiana e inserta en un contexto social determinado. Las causas del comportamiento violento, y más específicamente de las acciones realizadas para transgredir la voluntad de los demás y controlar, someter o dominar, no deben buscarse en la información genética ni en el cuerpo mismo. Detrás de cada acto concreto entre dos personas hay múltiples relaciones sociales; hay jerarquías asignadas en función del sexo, la clase social, la raza, la preferencia sexual, la discapacidad, etc. La violencia se gesta en la desigualdad y se nutre del ejercicio del poder.

En el hogar se reproducen las jerarquías sociales y las relaciones de dominación. El jefe del hogar, por lo regular un hombre adulto, tiene las atribuciones de mando y exigencia correspondientes a una figura de autoridad”.

En este sentido, la solución de diferencias no tiene que ser sinónimo de violencia. La negociación entre iguales ha de ser la respuesta adecuada para la solución del conflicto. Los conflictos no han de ser evaluados como negativos “per se”. La diferencia entre personas sanas y violentas viene dada porque las primeras solucionan los problemas de manera adecuada, sin recurrir a comportamientos violentos. Evidentemente, el recurso a la violencia –en cualquiera de sus formas- puede ser una manera rápida de solventar un conflicto pero no hemos de olvidar que la herida que se produce generará nuevos conflictos en el futuro (Echeburúa y Del Corral, 2006).

Ahora bien, no podemos legitimar la existencia de la violencia tampoco exclusivamente por causas socio-culturales. Unos hombres son violentos y otros no, unos apuestan por resolver los conflictos de forma violenta y otros a través del diálogo y el consenso en una apuesta plenamente individual. Con respecto a la cuestión de la vinculación entre masculinidad y violencia nos aporta la siguiente visión

“Autores como Konrad Lorenz, Niko Tinbergen o Desmond Morris han defendido la tesis de la agresividad innata, pues consideran que forma parte de la naturaleza humana y la mayor presencia de conductas violentas en los machos de todas

las especies ha sido explicada en relación con la división de funciones (el macho defiende el territorio, la hembra procrea y cuida las crías).

Esta idea ha sido ampliamente refutada por autores como Montagu (1978), quien sostiene que los genes, en el caso de los seres humanos, sólo aportan la potencialidad, pero es el entorno en el cual se desarrolla la persona lo que constituye el factor decisivo para alentar o desalentar la emergencia de conductas agresivas” (Corsi, 2006, 27).

Harris en su obra “Nuestra especie” se pregunta con respecto a la violencia masculina lo siguiente: ¿por qué no es el índice de testosterona en la sangre por lo menos igual de elevado al principio que al final de un incidente agresivo? (Harris, 2004). Los niveles de testosterona no justifican en modo alguno el comportamiento más agresivo en varones que en mujeres.

“... Estoy dispuesto a conceder que la posesión de niveles más elevados de testosterona puede predisponer a los varones a aprender papeles agresivos con algo más de facilidad que las mujeres, pero los datos relativos a los primates no indican que exista una barrera hormonal capaz de impedir que las segundas aprendan a ser más agresivas que los primeros si las exigencias de la vida social reclamaran papeles socio-sexuales agresivos para las mujeres y comportamientos más pasivos para los varones. En buena medida, estas exigencias están ya presentes en las sociedades industriales, donde los varones de las familias en que trabajan ambos cónyuges están aprendiendo a realizar tareas relacionadas con la crianza y educación de los niños que antes eran competencia exclusiva de la esposa y ama de casa. Simultáneamente, las mujeres están aprendiendo a competir agresivamente con los varones por los puestos profesionales y directivos más cotizados. Un descubrimiento interesante en este contexto es que, con independencia de su edad, las mujeres en empleos de carácter profesional, ejecutivo y técnico presentan niveles de testosterona más elevados que las oficinistas y amas de casa” (Harris, 2004, 246-247).

El profesor Sanmartín en su obra “El laberinto de la violencia” afirma, tal y como hemos expuesto con anterioridad, que la violencia es la agresividad fuera de control –agresividad hipertrofiada- (Sanmartín, 2004). Y nos expone las dos posiciones que se han usado históricamente para explicar este hecho: el biologismo (origen innato o genético) y el ambientalismo (origen social o cultural). Defenderá, finalmente, una tercera posición que denomina “interaccionista”, desde la que se defiende el que la

violencia es una alteración de la agresividad natural que se puede producir por la acción de factores tanto biológicos como ambientales.

Llega, el citado autor, a concluir que el 20% de los casos de violencia son causados por factores biológicos y el 80% son producto de la acción de factores ambientales²⁷. Sustenta estas afirmaciones en base a los datos obtenidos del estudio “Maltrato infantil en la Familia. España 1997-1998” (CRS, 2002) financiado y editado por el Centro Reina Sofía. Hemos de reconocer que tanta precisión en los datos²⁸ nos desborda y “atreverse” a cuantificar en términos porcentuales la procedencia u origen del maltrato es, cuando menos, un ejercicio arriesgado que no puede sostenerse sino al amparo de un conocimiento sesgado acerca de la problemática que nos encontramos investigando: la violencia –sea de género o no-, sus posibles orígenes y las posibilidades de prevenirla. Incluso habla de la mayor incidencia de la violencia en grupos sociales con ingresos más bajos, intentando tener en cuenta que la violencia sólo es violencia física. Olvida que existen múltiples modalidades de violencia y que algunas de ellas son una especie de patrimonio de segmentos sociales más acomodados pero, en todo caso, se sigue tratando de violencia. En otro sentido, los llamados “delitos de cuello blanco” son actividades de tipo criminal que incorporan a la violencia y no suelen darse entre las clases sociales más desfavorecidas. En los casos referidos a la violencia de género, existe un sesgo metodológico que viene dado porque la mayoría de los estudios fundamentan sus estudios en muestras de mujeres acogidas en refugios que, normalmente, proceden de entornos socio-económicos de escasos recursos (Pelegrín y Garcés, 2004). Probablemente el citado sesgo metodológico afecte a numerosas investigaciones referentes al mundo de la violencia. Los sectores más favorecidos de nuestra sociedad resuelven este tipo de problemas sin que las autoridades e instituciones

²⁷ En el libro “El laberinto de la violencia” coordinado por J. Sanmartín (SANMARTÍN, 2004), el profesor Paz de Corral en el capítulo 16 (“El agresor doméstico”) afirma en la página 16 que sólo se denuncian entre un 10 y un 30% de los casos de violencia de género. Reconociendo que el nivel de conocimiento de casos es el expuesto, aventurarse a extraer conclusiones sobre el origen y causas de este tipo delictivo es muy arriesgado.

²⁸ Lamentablemente, no podemos “bucear” en el cerebro humano a la manera que lo hace el profesor Sanmartín, quien llega a sostener: “... Pues cuando uno penetra en el cerebro del ser humano y bucea en él, al final con lo que se encuentra es con ideas, pensamientos o sentimientos que han sido adquiridos a través de su historia personal” (Sanmartín, 2004, 44).

públicas tengan noticia de ello, con lo que pueden escapar a las estadísticas e investigaciones.

Además, el uso de la fuerza y las actitudes violentas se justifican de manera muy diferente en función de si utiliza estos recursos un hombre o una mujer. Si es utilizada, como recurso para resolver un conflicto determinado, por un varón se entenderá que posee mayor legitimidad que si la hubiera usado una mujer. La sociedad patriarcal y sus normas marcan también aquí, como en otros tantos ámbitos, grandes diferencias.

Entendemos que no es conveniente atribuir exclusivamente a los efectos del entorno la construcción de la identidad personal a la hora de explicar el uso de comportamientos violentos. Igualmente, hablar de factores biológicos o innatos no es beneficioso para extraer conclusiones que posibiliten extirpar este mal que tan intensamente nos golpea. Este tipo de planteamientos, en último término, sirven para justificar el uso de conductas violentas como hechos generados debido a causas no achacables al agresor. No podemos contribuir a que se difunda esta idea puesto que, en cierta medida, sitúa al violento como víctima del poder de sus genes o de los efectos perniciosos que sobre él ha generado la sociedad a través de su perniciosa influencia.

La violencia es una opción personal que puede llegar a ser selectiva –como en el caso de la violencia de género- y, por lo tanto, es un acto plenamente consciente: se sabe violento y se anticipan los efectos de su actuación. En el fondo, se trata de un juego perverso que trata de someter a otras u otros utilizando las más diversas formas de violencia. Un juego perverso plenamente consciente en la inmensa mayoría de los casos. Nos referimos siempre al uso de la violencia selectiva en cualquiera de sus manifestaciones.

2.2. Violencia de género

Hemos de aclarar, para que no exista duda alguna al respecto, que rechazamos firmemente la utilización de términos tales como “violencia doméstica” (Labrador, Paz Rincón, de Luís y Fernández-Velasco, 2004), “violencia familiar” o “violencia conyugal” para etiquetar a lo que es una modalidad de violencia que tiene por objeto someter a un género –el femenino- bajo el dominio del otro –el masculino-.

“Denominar violencia doméstica a la violencia contra las mujeres constituye una proyección androcéntrica en un doble sentido. Favorece el mito de que las cuestiones del ámbito doméstico corresponden a la esfera de la vida privada y, por tanto, deben ser resueltas en ese mismo ámbito. En segundo lugar, no se aborda desde un punto de vista jurídico de la misma forma la violencia en la vida privada que en la vida pública” (Barragán, 2001, 23).

La frecuencia de denuncias procedentes de actos que podemos calificar como violencia de género ha aumentado exponencialmente en las últimas décadas. Ello es debido a diferentes causas: aumento del delito “per se”, pérdida del miedo al qué dirán o una mezcla de ambos factores. De hecho, según la Asociación Médica Americana, el 25% de las mujeres es víctima del maltrato doméstico²⁹ al menos una vez en su vida (Echeburúa y del Corral, 2006).

El hogar, que es el hábitat natural –social y culturalmente aceptado- del núcleo familiar, debería ser el lugar más seguro para las mujeres y sus hijas e hijos. Sin embargo, se convierte en un espacio de sometimiento en el que las víctimas son incapaces de escapar al control de sus agresores debido a razones económicas, sociales, legales o, simplemente, por miedo al castigo psicológico o corporal. Las mujeres corren más peligro de sufrir actos violentos a manos de su pareja que de un extraño. En la familia, socialmente considerada como el espacio de mayor seguridad para sus integrantes, numerosos episodios degeneran en violencia; siendo los destinatarios de la misma las mujeres y sus hijos e hijas (Sanmartín, 1999).

Todos los países que estudiemos, en cualquiera de los continentes, nos presentarán de una forma más o menos generalizada episodios de violencia de género –aunque las tasas de incidencia varíen notablemente-. Por lo tanto, podemos afirmar sin miedo a errar que la violencia de género es una realidad que traspasa fronteras y que afecta a todas las clases o segmentos sociales. En este sentido, “el fenómeno social de la violencia doméstica no tiene límites ni reconoce fronteras. Lo mismo se ceba en la mujer de escaso bagaje cultural y de bajo nivel económico, que en la mejor dotada de tales bienes” (Pérez, 1995, 67).

²⁹ Ya hemos explicado nuestra oposición a la utilización de esta terminología.

Por violencia de género entenderemos cualquier agresión (física, psicológica, sexual o económica) dirigida en contra de las mujeres por el solo hecho de ser mujeres. El intento de violación, la violación, el abuso, el hostigamiento y el maltrato se incluyen en este concepto. Rechazamos el uso de los términos “violencia familiar o intrafamiliar” o “violencia doméstica” porque con su utilización se oculta a quién ejerce la violencia y a quien la sufre. Además, no se hace evidente que el conflicto tiene una base de género. Y no debemos olvidar el uso de tácticas psicológicas para reforzar el control del maltratador sobre la víctima.

“Con acierto y no menor competencia, confirma Concepción Fernández Villanueva, que la conducta agresiva no se produce de forma ciega e indiscriminada, sino que se ejerce sobre individuos que están en posición de inferioridad, puntualizando que este es precisamente el caso de muchos incidentes de agresión entre hombres y mujeres, en los cuales la agresión del hombre no hace más que reforzar su papel de dominio social frente a la mujer” (Pérez, 1995, 81).

Pero para que no que haya duda alguna al respecto de la definición de “violencia de género” nos apoyaremos en el artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Naciones Unidas, 1994):

“Article 1

For the purposes of this Declaration the term “violence against women” means any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life”.

Uno de los primeros intentos de conceder la condición de ciudadanas a las mujeres, con todo lo que ello implicaba, fue la elaboración de la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía” por parte de Olympe de Gouges en 1791 –como reacción a la falta de universalidad, por la exclusión de las mujeres, de la “Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”- (Torres, 2001). La reacción a

la tan loable tarea realizada por Olympe de Gouges fue la de condenarla a morir en la guillotina³⁰.

Y no podemos ver la violencia contra las mujeres, en sus más variadas modalidades, como exclusiva de los contextos urbanos ni de las sociedades modernas (Torres, 2001).

“... La violencia familiar es cíclica, progresiva y en muchos casos mortal. Afecta a mujeres que han incorporado el miedo a su forma de vida: miedo a los golpes, a los insultos, al silencio condenatorio, a las reacciones al marido; miedo de hablar, de hacer o decir cualquier cosa que pueda desencadenar una situación de violencia; miedo de pensar en sí mismas, de expresar y aun de identificar sus propias necesidades” (Torres, 2001, 17).

Hasta hace muy poco, la violencia de género no se había reconocido como una forma de violencia puesto que se consideraba un asunto privado, debiéndose resolver en el ámbito familiar. Y el fenómeno no es nuevo; lo que sucede es que permanecía oculto en la esfera de lo privado y, afortunadamente, ahora es un tema de candente actualidad. Son muchas las manifestaciones de violencia de género que, hasta no hace mucho tiempo, eran consideradas como algo normal -fruto de las relaciones de pareja³¹-. Se contemplaban como un derecho del marido en su calidad de “propietario” de su esposa, no atreviéndose nadie a cuestionar tal actitud -hoy considerada delictiva-. El concepto de propiedad cobra aquí una importancia radical. Pensemos en la corrección a través del ejercicio legítimo del uso del castigo físico que los progenitores realizan sobre las conductas consideradas desviadas de sus hijos. En este sentido, nuestras sociedades legitiman casi siempre el uso del castigo físico o la coerción psicológica como el último recurso; siendo su uso plenamente legítimo en último término.

³⁰ Vemos como numerosos procesos revolucionarios, a lo largo de la historia de la humanidad, no han servido para situar a la mujer en condiciones de igualdad frente al hombre. Otro ejemplo es Suiza, paradigma del desarrollo social en el mundo, en la que algunos cantones han concedido el derecho al voto de la mujer hace tan solo unas décadas.

³¹ Hasta hace muy pocos años, en el contexto del Estado español, un incidente de violencia de género - como una bofetada del marido a la mujer en un espacio público- no era susceptible de desaprobación. La famosa frase: ¡Algo habrá hecho!, explicaba el comportamiento.

La violencia de género no es únicamente castigo físico, puede comenzar por la exclusión de la mujer de asuntos públicos, negándole derechos sociales o civiles así como la relación de sumisión sucesiva a los diferentes hombres de su vida: padre, hermanos, marido e hijos. En este sentido, la violencia no se limita a los hechos: incluye las omisiones; no es únicamente lo que se dice: también lo que se calla (Torres, 2001).

Hasta el hombre más débil y vapuleado encontrará un último espacio de dominación: su mujer³². Porque las conductas violentas se ejercen sobre quienes están en una condición jerárquica inferior al objeto de reforzar la posición de dominio.

“En efecto, la figura del *pater familiae*, que como se verá no ha sido superada, representa un poder absoluto e ilimitado del hombre sobre su esposa y sus descendientes. El padre controla la economía y toma todas las decisiones relacionadas con la familia, incluidos los aspectos patrimoniales, educativos, laborales, y hasta los relativos al casamiento de los hijos” (Torres, 2001, 23).

La violencia de género persigue o tiene por finalidad obligar a la víctima a realizar aquello que el agresor desea. En este sentido, la violencia no es un fin en sí mismo sino un método para llegar a la consecución de un objetivo: el dominio sobre otro ser humano. Se trata de sentirse ganador.

“Pero ganar implica obtener una gratificación a costa de otro que “pierde”. Es por eso que si la autoestima de estos hombres se sustenta en su capacidad de conquista y de dominio sexual, la contrapartida requerida es la sumisión y el sometimiento de la mujer; para lograrlo o mantenerlo a menudo recurren, incluso, a la violencia física” (Corsi, 2006, 37).

Intentar aquí realizar una escala de nivel para graduar el maltrato nos parece, cuando menos, inmoral por cuanto justificaría entrar en una dinámica en la que pasaríamos a dividir a los maltratadores en perversos, malos, menos malos, un poco malos, levemente malos y casi buenos. Se podría llegar al absurdo de etiquetar a alguno de ellos de “persona buena de sentimientos” aunque a veces se le vaya la cabeza. La

³² Recuerdo la película titulada “El color púrpura” que trataba sobre la cultura negra estadounidense y las relaciones de género en una familia “afroamericana”. El protagonista de la película, en un diálogo, le decía a su esposa: “Eres negra. Eres fea. Eres mujer. No eres nada”. Este es un ejemplo de cómo un hombre situado en lo más bajo de la escala social (ser negro en el pasado reciente de USA) podía siempre encontrar a alguien –una mujer- para ejercer su posición de dominio.

violencia no puede ser considerada a la manera de un factor medible de más a menos en una escala; es un acto inmoral e ilegal que adopta la graduación que el agresor entiende como necesaria para la consecución de sus finas.

Como hemos anotado en el apartado dedicado a responder a la pregunta ¿por qué somos violentos?, no pueden servir de justificación los mitos que fundamentan que la base de un comportamiento de ese tipo vienen dados por la existencia de una enfermedad, adicción o una infancia desarrollada en un entorno hostil. Apoyar esta tesis conlleva restar la responsabilidad a quien desarrolla la conducta delictiva; por tanto, no cabe ni el reduccionismo biológico ni el patológico (Corsi, 2006). Este mito se rompe por cuanto la violencia de género siempre es selectiva: se ataca sin piedad a la mujer. No es una violencia indiscriminada en la mayoría de los casos. Ocurre siempre que la violencia se desata contra un ser humano considerado inferior y, por lo tanto, fácil de someter. Es por tanto, arbitraria.

Otro modo de justificar la violencia de género reside en considerarla como un elemento cultural absorbido en el marco de una sociedad patriarcal. No podemos legitimar el papel de subordinación de la mujer frente al hombre. Es inmoral aceptar la asunción de tareas secundarias contempladas como inferiores desde el punto de vista social y laboral. Hay que hacer visible la enorme injusticia que supone negar la participación activa y plena en la vida social, aunque sea de manera muy sutil, a las mujeres. Y, por supuesto, aplicar la violencia ante las mujeres que deseen subvertir las normas establecidas para apoyar un papel sumiso y pasivo es deleznable. Tengamos en cuenta que “... a pesar de las leyendas, ningún destino fisiológico impone al Macho y a la Hembra como tales una hostilidad eterna; incluso la famosa mantis religiosa sólo devora a su macho a falta de otros alimentos y en interés de la especie: a ella están subordinados todos los individuos de arriba debajo de la escala animal” (Beauvoir, 2005, 887).

La consideración basada en que el maltratador fuera víctima indefensa o testigo en la infancia de la violencia no puede servirnos para justificar comportamientos adultos de episodios de violencia de género o de cualquier otro tipo de violencia. No todos los adultos que fueron víctimas de violencia de género o maltratados han desarrollado

conductas de ese orden. Por eso nos oponemos radicalmente a planteamientos como los expuestos por Echeburúa y de Corral (2006, 3):

“El maltrato doméstico puede funcionar como una conducta agresiva que es aprendida de forma vicaria por los hijos y que se transmite culturalmente a las generaciones posteriores. En concreto, la observación reiterada por parte de los hijos de la violencia ejercida por el hombre a la mujer tiende a perpetuar esta conducta en las parejas de la siguiente generación. Los niños aprenden que la violencia es un recurso eficaz y aceptable para hacer frente a las frustraciones del hogar. Las niñas aprenden, a su vez, que ellas deben aceptarla y convivir con ella”.

Nada más lejos de la realidad. La tesis defendida en el párrafo anterior no siempre se cumple, no puede generalizarse a todos los casos ni tan siquiera a una parte importante de ellos. Además, si la asumiéramos como buena estaríamos dando una base de defensa a los maltratadores adultos que verían en este tipo de explicaciones una salvaguarda frente a las penas de prisión derivadas de sus actos. Y respecto a la consideración acerca de considerar a los maltratadores víctimas del maltrato doméstico (Echeburúa y del Corral, 2006) cabe destacar que este tipo de violencia no es un problema que afecte únicamente al ámbito doméstico. Es un problema social, que nos afecta a todos y todas. En todo caso, al delincuente se le juzga y condena –siempre tendrá la posibilidad de ser tratado con programas formativos mientras cumple condena-. Pero ha de cumplir la condena.

En la literatura científica abundan más las explicaciones psicológicas que las fisiológicas respecto al origen o causas de la violencia (Pelegrín y Garcés, 2004). En todo caso, hemos de reiterar que la violencia de género, al ser una opción selectiva, no puede justificarse en modo alguno “victimizando” a la víctima a través de la justificación del comportamiento del agresor.

Incidimos de nuevo en mantener una posición crítica con respecto a las teorías explicativas de la violencia de género –perfil psicopatológico del maltratador; teoría de la provocación de la víctima; factores desencadenantes de la violencia como el desempleo, alcohol, drogas, etc.- porque, tal y como afirma Barragán (2005, 71): “... en su mayoría son proyecciones o ideologías androcéntricas que no resisten la confrontación con el concepto de teoría en su sentido más amplio”.

Pero, ¿qué apariencia tiene un maltratador? Podríamos suponer que la imagen física de un hombre que ejerce la violencia de género es desagradable y que su carácter es de naturaleza desapacible. Sin embargo, en muchas ocasiones no es así sino todo lo contrario.

“La imagen externa del maltratador en el cuadro fáctico más repetido corresponde a un hombre cuya apariencia a las inmediatas suele ser de absoluta “normalidad”, el cual –a reserva de los casos manifiestos y declarados de patología, que por lo demás ya hemos dicho no representan un porcentaje de significación en el fenómeno generalizado de los malos tratos- puede ser una persona la mar de atractiva – incluso hábil para la seducción-, que se muestra como hombre amable y muy atento hacia los demás, y en cuyas maneras destaca un enorme poder de convicción” (Pérez, 1995, 87).

Las relaciones entre masculinidad y violencia de género no están, en la actualidad, exentas de cierta polémica. Los datos que nos aportan la mayor parte de las estadísticas conocidas sobre violencia contra las mujeres y en la infancia reflejan que es ejercida primordialmente por hombres; pero también, debido a mecanismos de imitación, algunas mujeres han elegido la violencia, como forma cotidiana de comportamiento para resolver conflictos, por haber entendido inicialmente que la liberación de las mujeres significaba –en términos generales- comportarse como los hombres prototipo del patriarcado. Sin embargo en la actualidad, la revisión crítica realizada desde los distintos enfoques feministas no apoyan tal tesis (Barragán, 2001). Pero la realidad es tozuda y nos muestra la asunción de comportamientos erróneos, típicos del modelo de masculinidad propio de la sociedad patriarcal, por parte de mujeres que desean emular el éxito en nuestra sociedad a cualquier precio. Esta es una manera de elegir el camino inadecuado.

En resumen, podemos afirmar que existe un modelo –patriarcal- que favorece y legitima el uso de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos. Sin embargo, el uso selectivo de la misma como forma de control y posesión de la voluntad de otra persona es un ejercicio voluntario ilegítimo que ha de ser evitado a través del desarrollo de programas formativos en el sistema educativo formal así como en contextos no formales e informales. No hay edad ni condición que impida recibir programas de este tipo.

2.2.1. Igualdad de género

La lucha por extirpar la violencia de nuestras sociedades, conseguir la igualdad de género, el reconocimiento legal de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, el pleno respeto a la libre identidad sexual, a la libre confesión religiosa, etc. ha sido una constante, en los países de nuestro entorno económico y socio-político, a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI. Numerosas han sido las batallas que han tenido que darse para obtener un reconocimiento legal en los aparatos legislativos estatales; sin embargo, la realidad cotidiana nos demuestra dos cuestiones que pasamos a exponer –y que hemos apuntado brevemente con anterioridad-:

1. Las reformas legislativas dirigidas a conceder rango de igualdad a las mujeres en las diferentes estructuras de nuestra sociedad no logran incidir, en la forma deseable, en la realidad cotidiana. Son cambios formales que no repercuten en los ámbitos familiares, sociales, profesionales, culturales y políticos en la medida de lo deseable.
2. Un número importante de mujeres ha entendido que la pretendida igualdad significa integrar, sin adoptar posición crítica alguna, los papeles asignados por la sociedad patriarcal a los hombres y reproducirlos con la finalidad de conseguir el éxito y lograr el reconocimiento social. Una mujer de éxito en el siglo XXI tiene que ser agresiva, competitiva, cruel y poner la eficacia y la eficiencia por encima de cualquier otra característica. En este sentido, podemos afirmar que los valores del “macho” patriarcal se han impuesto como aquellos por medio de los cuales se obtiene el éxito³³. Una vez más los valores considerados femeninos –sensatez, cooperación, solidaridad, comprensión, flexibilidad, etc.- son rechazados como valores de éxito. Ahora bien, es justo reconocer que en las últimas décadas las cualidades referenciadas como femeninas han ido penetrando gradualmente en el mundo

³³ “... Sin embargo, la mujer <<moderna>> acepta los valores masculinos: tiene a gala pensar, actuar, trabajar, crear de la misma forma que los varones; en lugar de tratar de rebajarlos afirma que es su igual” (Beauvoir, 2005, 889).

político, empresarial, social y familiar. Un cambio, aunque sea leve y gradual, se está produciendo.

Las mujeres comienzan a reconocerse como grupo social y a entender que su fuerza reside en la cohesión. Esa cohesión ha de llevarlas a reivindicar, sin miedo a asumir competencias y funciones, un papel más activo en el diseño del modelo de sociedad que deseamos. Por tanto, la defensa de sus intereses ha de sustentarse sobre la base de la creación de fuertes redes asociativas que traspasen fronteras y situaciones de clase social al objeto de reivindicar, sin miedo a ser tachadas de corporativistas, la efectiva igualdad y el reconocimiento de derechos a través de la aplicación de políticas basadas en el principio de discriminación positiva.

“Sólo en la modernidad las mujeres han contado con medios y recursos prácticos para reconocerse. Ese proceso de identidad no había ocurrido nunca antes. Sólo los hombres contaron en el pasado con la posibilidad normativa, institucional y cultural para reconocerse en su género. Sólo en el fin de milenio las mujeres han creado las redes visibles e invisibles de su autoconstrucción social, cultural y política. Para lograrlo han debido sobreponerse a sus particularidades y configurar su semejanza de género y sólo desde ahí volver a resignificar sus otras particularidades” (Lagarde, 1997, 158).

Las mujeres han aumentado su presencia, de manera considerable, en todo tipo de instituciones de las sociedades en las que se desarrollan como personas. Se agrupan en organizaciones de defensa de “Derechos de la Mujer” e intentan modificar la realidad de la vida cotidiana, de las instituciones del Estado y de la sociedad en general. La extensión de los sistemas democráticos, aun reconociendo sus limitaciones e imperfecciones, ha contribuido a la amplificación del respeto por los derechos humanos y a hacer más justo el desarrollo. Pero queda un trabajo muy denso por hacer que conlleva una reordenación del sistema social en el que vivimos y una transformación profunda de los rangos en el ámbito de la familia y de la sociedad.

“Satisfacer las *necesidades vitales* de las mujeres implica un reordenamiento profundo y complejo de las relaciones con los hombres y cambio en las normas, así como la redefinición de la economía y de la distribución de los recursos sociales, económicos y culturales. Significa también una transformación profunda de las normas de participación social que excluyen a las mujeres y una redefinición del espacio

político y de los poderes de las mujeres en su relación con los hombres en la sociedad civil y en la sociedad política” (Lagarde, 1997, 164).

Las mujeres no son inferiores a los hombres desde el punto de vista intelectual y eso les dota de capacidad plena para decidir acerca del papel que desean jugar en la realidad cotidiana. La gestación y el parto, circunstancias alegadas por los defensores de la pretendida inferioridad femenina, ya no son una limitación (si es que alguna vez lo han sido) para el pleno desarrollo individual dentro del grupo de pertenencia; además, la fuerza física, invocada por quienes legitiman la exclusión del sexo femenino del trabajo industrial, ya no es necesaria gracias a la mecanización de las tareas rutinarias. Ya no existen limitaciones objetivas sobre las que argumentar una pretendida diferencia. “Pedagógicamente, además, es importante que las mujeres sepan que pueden decidir y que ya existen las condiciones técnicas, científicas, jurídicas y culturales que les permitan decidir sobre el contenido de su condición de género: su sexualidad y la maternidad ya no son hechos imponderables” (Lagarde, 1997, 179).

La democracia no puede seguir excluyendo de su diseño y de la ejecución de sus mandatos a la mitad de la población que está representada por las mujeres. Los sistemas democráticos tradicionales son espacios patriarcales diseñados por hombres en el que la mujer no era tenida en cuenta y esto ha de cambiar sin gran demora. En este sentido, las mujeres han de luchar por obtener una democracia verdaderamente igualitaria que huya de la presentación de cambios meramente formales porque el actual modelo democrático no implica reducción de la violencia (Balibar, 2005), en términos generales, ni plena ejecución de valores igualitarios entre las diferentes opciones sexuales. La plena igualdad es un objetivo complejo de obtener y, además, una vez conseguido se tendrá que luchar para no perder los derechos alcanzados.

“La lucha por la democracia es para las mujeres la lucha por incluirse y ser incluidas, reconocerse y ser reconocidas con signos nuevos, y por transformar los contenidos tradicionales de la democracia patriarcal y construir una democracia alternativa: la democracia genérica es fundante de la democracia vital. Y hacerlo desde su especificidad, desde su discurso, desde su *posicionamiento* y desde sus intereses” (Lagarde, 1997, 206).

Por todo ello, optamos por proponer un programa de prevención de violencia en el que la prevención de la violencia de género ocupa un lugar destacado. Nos

decantamos por un concepto de prevención que deriva del movimiento de higiene mental, a principios del siglo pasado, pero que toma fuerza a partir de los trabajos en salud comunitaria de Caplan. Y es Caplan quien sistematiza en tres categorías la prevención (Echeburúa y del Corral, 2006):

- a. La prevención primaria. Se atajan las causas del problema antes de que éste aparezca. Se trata de reducir la probabilidad de aparición de un estado no deseado a través de transformar el entorno de riesgo y de reforzar la habilidad del sujeto para que lo afronte con posibilidades de éxito.
- b. La prevención secundaria. Se trata de reducir el número de casos de un problema. Hay que identificar precozmente el problema y atajarlo.
- c. La prevención terciaria. Tiene por objeto reducir los efectos o las secuelas de un problema determinado, tratando de evitar su aparición reiterada. Se generan programas de recuperación y rehabilitación para los y las afectadas.

En este sentido, nuestro deseo sería el de intervenir a nivel de la prevención primaria; sin embargo, en ocasiones, nos veremos obligados a actuar en la prevención secundaria y terciaria. Pretendemos que el problema no aparezca porque, de lo contrario, los efectos del mismo serán enormemente destructivos para la salud moral de las personas afectadas y de la sociedad en general. Pero entre lo deseable y la realidad siempre existe un espacio que hemos de salvar.

2.3. Adolescencia y violencia. Los orígenes de un problema

¿Cuándo tiene su origen la violencia? ¿En qué momento de nuestra vida comenzamos a estar posibilitados para desarrollar comportamientos violentos? ¿Son los centros educativos el marco adecuado para iniciar las políticas preventivas? “La violencia entre iguales ha sido estudiada ante el preocupante aumento de la falta de disciplina, las agresiones o ciertos actos vandálicos en los centros docentes (Ortega, 1988b, Barragán, 1998) comprobándose que es un hecho el empleo de la violencia física, psicológica y sexual” (Barragán, 2001, 24).

El aprendizaje de la violencia se genera de la interacción entre las personas y el medio ambiente. “Las adolescentes y los adolescentes construyen sus nociones, sus sistemas de representación a través de las interacciones sociales, los mensajes implícitos

que reciben de los medios de comunicación y la cultura tanto explícita como implícita de las instituciones educativas” (Barragán, 2001, 22). Además, existe la evidencia de una sociedad en la que la violencia comienza a ser utilizada en edades cada vez más tempranas.

Al analizar los libros de texto escolares, en la educación secundaria y bachillerato, podemos observar como la presentación de numerosos temas de estudio no desarrolla un análisis crítico de los diversos actos violentos que aparecen en sus páginas. Las guerras, conflictos raciales, intergeneracionales, etc., son presentados como realidades “normales” sin que el alumno o alumna pueda cuestionarse la legitimidad de las mismas. Esto contribuye a generar un clima en el que se justifica continuamente el uso de la violencia como forma legítima de resolución de conflictos. Se produce una ausencia de conceptualizar como tales los comportamientos violentos³⁴. En palabras de Barragán (2001, 24): “Para una buena parte del alumnado adolescente insultar, menospreciar o desprestigiar a un compañero o compañera no es violencia”.

Las adolescentes y los adolescentes se encuentran sometidos a un bombardeo permanente de mensajes que defienden la necesidad, e incluso la legitimidad, de la violencia. En el curriculum escolar se presentan, en los libros de texto, las numerosas guerras que ha librado la humanidad y se hace desde una perspectiva completamente acrítica. De este modo, se entiende la violencia como un instrumento legítimo para conseguir nuestros fines. Con todo esto se consigue que las adolescentes y los adolescentes no tengan plena conciencia de actuar de manera violenta³⁵ –aunque lo hagan de manera efectiva-.

Y, además, la violencia en el contexto familiar o escolar se valora de manera muy diferente en función de ser ejercida por un joven o una joven. Existen ocasiones en las que la valoración que se da a una conducta de un alumno frente a la misma realizada por una alumna, en los ámbitos escolares, genera una respuesta muy diferente por parte de la población adulta. Esta es una forma de violencia simbólica que ayuda a sostener la

³⁴ En el ámbito familiar, el padre o la madre que dicen: “sólo ha sido una nalgada”.

³⁵ Muchos jóvenes escolares consideran que insultar, ridiculizar, menospreciar o desprestigiar no son manifestaciones violentas. Para ellos y ellas son, básicamente, un juego. No son capaces de ponerse en el lugar de quien sufre la consecuencia de sus acciones.

estructura de la sociedad patriarcal. Igualmente, el lenguaje utilizado en los contextos escolares por parte de algunos y algunas profesionales de la enseñanza puede contribuir a profundizar en las asignaciones de género³⁶.

“Consideramos una forma de violencia simbólica la asignación de diferente valor social a los mensajes emitidos por los alumnos frente a los emitidos por las alumnas. La desvalorización, invalidación, silenciamiento, ridiculización y feminización de las formas de comunicación de las mujeres constituyen estrategias de negación como sujetos sociales, dado que el efecto que ello tiene disminuye la posibilidad de que la palabra en voz de las mujeres otorgue prestigio y poder” (Gregorio, 2008, 25).

Los jóvenes adolescentes utilizan muy a menudo expresiones corporales que reflejan fuerza o posibilidad de agresión física como forma de desafío o mecanismo de control sobre otros u otras. Con ello se persigue coaccionar o limitar la expresión de la libre voluntad de aquellos y aquellas que se consideran inferiores o susceptibles de ser sometidos (Gregorio, 2008). La masculinidad en la adolescencia se desarrolla a través de la negación de la feminidad y se ha de demostrar con el uso de la fuerza física o de la coacción. Con ello se trata de obtener reconocimiento y prestigio social.

Las distinciones de género se dan en multiplicidad de entornos. En los contextos escolares, tanto en las aulas como en los patios de recreo, la distribución física en el espacio de los géneros –femenino y masculino- responde a unas pautas muy comunes. En el patio, los chicos ocupan los espacios centrales, que son aquellos en los que desarrollan actividades físicas de contacto, y las chicas los periféricos. En las aulas, los lugares de prestigio –posición en el aula referida a la ubicación personal en la fila de pupitres- se realiza en función de la materia -asignaturas consideradas de prestigio social masculino como las Matemáticas, Tecnología o Química tendrán ocupadas las primeras filas por chicos y las materias consideradas socialmente menos prestigiosas,

³⁶ Carmen Gregorio en su obra “Violencia de género y cotidianidad escolar” (Gregorio, 2008) nos presenta el ejemplo de un comentario realizado por una docente hacia una de sus alumnas referido a su forma de sentarse: “*Raquel por favor, no es de señoritas estar sentada con las piernas abiertas*”. Como podemos observar, se trata de una forma de violencia simbólica que protege las asignaciones de género tan típicas en la sociedad patriarcal.

como Historia, Lengua o Filosofía tendrán sus primeras filas ocupadas por chicas³⁷ (Gregorio, 2008).

En los contextos escolares, las representaciones de lo masculino y lo femenino generan que las actuaciones, tanto del profesorado como del alumnado, se realicen diferenciando muy bien a quien se dirigen: alumna o alumno. La palabra, el cuerpo, las responsabilidades y el espacio se utilizarán y asignarán en función del género determinado socialmente –de manera acrítica-. En los ámbitos familiares sucede lo mismo.

Todas estas realidades implican que el alumnado no sea consciente de sus limitaciones, conscientes o inconscientes, a la hora de encarar un análisis de las asignaciones de género que superen los condicionantes aportados por una socialización efectuada en el seno de una sociedad patriarcal. Ven como “natural” una realidad que trata de manera diferente a chicas y chicos y les asigna papeles sociales claramente segmentados sobre la base de una diferencia biológica. Esta es una gran dificultad a la hora de desplegar programas de intervención en el aula.

Hay que tener en cuenta que una de las mayores dificultades con la que nos podemos encontrar al trabajar la violencia con la población adolescente es la resistencia y el rechazo que genera el tema (Barragán, 2001). Debido a ello, es importante desarrollar procesos de negociación con el grupo con el propósito de poder implementar un programa de intervención con garantías de éxito. En la población adulta que nos encontraremos en el centro penitenciario Tenerife 2 pensamos que la situación no será muy diferente. Al fin y al cabo, la mayor parte de los reclusos es posible que hayan asimilado unas concepciones muy parecidas a la población adolescente actual respecto a la violencia y a la legitimidad en el uso de la misma.

³⁷ Recuerdo que cuando opté por estudiar el bachillerato de letras, el comentario general fue de sorpresa debido a que los estudios de letras “son de chicas”. Los chicos debían estudiar ciencias salvo que fueran a dedicarse a la abogacía.

2.4. Género, violencia de género y curriculum. La formación acrítica de las jóvenes generaciones

Existen toda una serie de contenidos presentados, a lo largo de todas las etapas educativas, en el aula de manera acrítica y que, por tanto, son interiorizados por el alumnado a la manera de dogma o verdad absoluta que no ha de ser revisada críticamente. Además, el profesorado, o al menos la mayor parte del mismo, reproduce en el contexto escolar el tratamiento diferencial que se da a todo ser humano en función de su adscripción al considerado sexo masculino o femenino. En este sentido, el análisis del curriculum oculto (Torres, 1991) ha conseguido que se produzca una mejora sustancial de los programas coeducativos (Barragán, 2005) con la finalidad de eliminar la desigualdad de género dentro del sistema escolar.

El diseño del curriculum escolar se convierte en un elemento de indudable importancia en la prevención de la violencia y de la violencia de género; sin olvidar que la implementación del mismo puede echar por la borda todo lo proyectado si no se genera un modelo de formación del profesorado acorde con la filosofía que se persigue. A través del diseño del curriculum escolar se selecciona, de entre todo el conocimiento disponible, la cultura que se desea transmitir. “La ideología sexista presente en el curriculum (en mayor o menor grado y dependiendo de las culturas que analicemos) hace, no obstante, que esa selección no siempre esté determinada para formar personas integrales” (Barragán, 2005, 43). Un análisis de los contenidos presentes en el curriculum escolar nos demostrará el sesgo sexista del mismo.

Otro elemento a tener en cuenta es la realidad cotidiana del aula. El lenguaje utilizado en las aulas puede llegar a ser, y de hecho normalmente lo es, sexista o discriminatorio. Lenguaje presente en el proceso comunicativo que se da en el marco del aula y en la composición de los libros de texto. Normalmente, las chicas serán reprendidas por un tipo de conductas inadecuadas y los chicos por otras. Con respecto a los contenidos presentados en los libros de texto, en la mayoría de las ocasiones se excluyen las aportaciones de la mujer al conocimiento en los más diversos ámbitos de la ciencia.

Por todo lo expuesto, no sería razonable negar la inclusión de la prevención de la violencia y de la violencia de género en el curriculum. Las dos culturas de género –

femenina y masculina- deben estar representadas en el curriculum de manera plenamente igualitaria. No podemos entender la falta de decisión por parte de las autoridades políticas educativas en este sentido.

La formación acrítica de las jóvenes generaciones a través de un curriculum escolar ineficaz en la prevención de la violencia permite una convivencia y uso de las diferentes formas de violencia inadecuado y enormemente dañino. Se usan diferentes formas de violencia porque forman parte de la cotidianidad y ser plenamente conscientes de lo inadecuado de las mismas no es trabajado desde el desarrollo de un curriculum escolar eficaz y eficiente en este sentido. Con ello se favorece una percepción acrítica del problema.

CAPÍTULO 3. INSTITUCIÓN CARCELARIA Y SOCIEDAD DEMOCRÁTICA. LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD COMO INSTRUMENTO DE UNA PRETENDIDA “REEDUCACIÓN”

El desarrollo de nuestra investigación nos ha relacionado con un entorno desconocido cuyas únicas referencias procedían de fuentes cinematográficas, literarias o periodísticas. Progresivamente nos hicimos plenamente conscientes de la complejidad de la institución y del trabajo que debíamos desarrollar en la misma. Trataremos de explicar la realidad de la institución y sus funciones primordiales. Tenerife 2 es un centro penitenciario considerado poco conflictivo por sus trabajadores –eso nos exponen en diferentes conversaciones-.

El cuerpo de funcionarios –en la institución en la que hemos desarrollado nuestro trabajo de investigación- tiene un altísimo porcentaje de trabajadores y trabajadoras foráneas nacidas en tierras peninsulares, lo que genera un alto grado de rotación en la prisión “Tenerife 2”. El lugar de nacimiento puede parecer, a priori, un elemento de escasa importancia; sin embargo, la carga emotiva que siempre implica la pertenencia a una determinada sociedad con el elemento identitario que ello conlleva le confiere una gran importancia a la pertenencia común a una cultura y, por tanto, a compartir una manera de ser, de pensar, de sentir, de hablar y de comprender la realidad circundante. La mayor parte de los internos de una prisión son natalicios o residentes de un determinado territorio y lo deseable sería que fuera administrada su pérdida de libertad por personas adscritas a su sentimiento identitario. Puedo ser acusado de incorporar elementos ideológicos adscritos a un sentimiento y una forma de entender la realidad y las relaciones humanas y sociales. He de reconocer sin rubor alguno que esta es una cuestión que asumo sin ambigüedad alguna. El reconocimiento de la diferencia y el tratamiento apropiado a la misma han de ser observados como la mejor manera de solucionar las diferentes situaciones que se presenten –sean conflictivas o no-.

Otro aspecto que nos preocupa en el ámbito que hemos estudiado es el del peso de las tradiciones jurídica y médica (Bergalli, 1993) sobre el mismo –a la que se ha unido el campo de la psicología sustentándose en estudios de medición de conductas que son meramente descriptivos, rehuendo sin rubor alguno la posibilidad de transformar la realidad-. Son tradiciones de pensamiento que se han otorgado la

responsabilidad plena de administrar el día a día de la institución penitenciaria. La mejora que puede aportar al respecto el campo de la Pedagogía a la hora de modificar la realidad es un hecho innegable, siendo su visión terapéutica de carácter grupal y no individual. Sin embargo, la Pedagogía no ha sabido o no ha querido abrir su campo de estudio a esta realidad social. Ante tal incapacidad de reconocer nuevos ámbitos de trabajo y desarrollo profesional, desde el “status quo” académico, no cabe otra posición que armarse de valor e iniciar una línea de investigación que abra puertas y cierre espacios al inmovilismo propio de tradiciones de pensamiento conservadoras.

La violencia, la criminalidad y, por tanto, el delito en su conjunto nos parecen temas de gran importancia y un campo de trabajo propio para los profesionales de la Pedagogía que, indudablemente, abriría puertas laborales en un mundo cada vez más complejo y competitivo. De esta manera, el estudio de la institución penitenciaria y de los que en su seno ocurre nos dará las pautas necesarias para encontrar nuevos espacios de desarrollo profesional. Como profesionales del campo pedagógico podemos aportar una nueva visión a una realidad que debiera apostar de manera decidida por un cambio efectivo hacia la mejora. Merece la pena mencionar la siguiente aportación de Bergalli (11, 1993):

“En efecto, si el fenómeno de la criminalidad es uno que preocupa seriamente a las sociedades contemporáneas, no causa menos inquietud el funcionamiento de las instancias particulares que componen el sistema penal y que están destinadas a la aplicación del ordenamiento jurídico. Pues, una cosa es lo que dice la ley y otra muy distinta es lo que a veces parece que hicieran las agencias destinadas a su aplicación”.

No pueden seguir siendo únicamente las disciplinas del derecho penal y del campo médico, acompañadas recientemente por las aportaciones de ciertos ámbitos de la Psicología en el espacio del tratamiento individualizado –aunque más bien habría que decir del tratamiento individualista-, quienes intenten resolver la problemática que conduce al delito y de las consecuencias generadas por la privación de libertad. Nadie podrá discutir que los resultados logrados hasta el momento por las diferentes aportaciones de los campos de estudio mencionados no han sido de lo más halagüeños que cabía esperar. La mejora es posible y es aquí donde la Pedagogía puede aportar el diseño de planes de actuación concretos y adaptables en todo momento. La “Pedagogía

carcelaria” tiene que ganarse un espacio de trabajo y desarrollo profesional a través de la investigación y la obtención de resultados aplicables a la realidad.

Seguir instalados en la consideración del delito y del delincuente como el resultado de una causa individual –paradigma etiológico- (Bergalli, 1993) es un grave error. La realidad es mucho más compleja y su análisis nos ha de conducir a examinar el delito, sus causas, efectos y ejecutores en el seno de una sociedad determinada que genera unas condiciones favorables o desfavorables a la comisión de un hecho delictivo. Por ello, no basta con condenar y medicar al prisionero. Su futuro regreso a la sociedad, tras cumplir condena, nos obliga a plantearnos objetivos mucho más complejos. Y la intervención social que proponemos ha de responder a las exigencias de una sociedad democrática inserta en el seno de un estado democrático, participativo y plural³⁸. No hablaremos de re-educación o re-socialización por considerarlos conceptos ultraconservadores que tratan, en última instancia, de someter al ciudadano para convertirlo en individuo desnaturalizado en el que el miedo y la angustia se conviertan en los ejes de su desarrollo vital. Nuestra intervención social ha de huir del intento de transformar a los penados en personas pasivas que acepten sin más las disposiciones sociales y, no menos importante, hemos de contemplar críticamente como “el sistema carcelario tiende a borrar lo que puede haber de exorbitante en el ejercicio del castigo” (Foucault, 1988, 308). No podemos ni debemos construir mentes amedrentadas sino que nuestra función ha de ser la de generar un clima de trabajo en el que los destinatarios de nuestro programa sean capaces de reflexionar acerca del bien y del mal, entendiendo este proceso de reflexión como instrumento esencial para mejorar su calidad de vida en el presente y en el futuro.

“Es de este modo, en consecuencia, que las intervenciones sociales asumen un papel decisivo cuando se pretende que el sistema penal pueda responder a las exigencias de una sociedad democrática, plural y participativa, para asegurar los derechos de todos los ciudadanos tanto de los infractores del ordenamiento jurídico-penal como de quienes resultan víctimas de delitos o perjudicados por las consecuencias sociales que no puede (porque no está establecido para ello) paliar el sistema penal” (Bergalli, 1993).

³⁸ Sería más justo decir “...exigencias de una anhelada sociedad democrática inserta en el seno de un verdadero estado democrático, participativo y plural”.

Lo que es evidente es que el sistema de justicia penal con el que nos hemos dotado no soluciona los problemas contra los que lucha; tan solo se limita a castigar a través de la condena una vez que el daño ha sido realizado. Es un sistema represor completamente necesario pero igualmente incapaz de prevenir el delito. Por todo lo expuesto, hay que huir de apoyarse en una concepción represiva de la institución presidiaria alejándose de una concepción neutral tan propia, en ocasiones, del debate científico y apoyarse en la exigencia de fomentar una intervención social perfectamente planificada y programada que conduzca al ciudadano o ciudadana privado de libertad a su formación integral. Formación integral que ha de ayudarlo en la comprensión y aceptación de la existencia de vías alternativas de vida que impiden caer en el delito y optar por otras formas de desarrollo vital.

La vida en sociedad nos obliga a dotarnos de instituciones que persigan y castiguen de manera eficiente y eficaz el delito pero no basta con esto. La convivencia pacífica será más llevadera si el delito se previene y si el condenado, una vez cumplida la condena, regresa a la sociedad de pertenencia de forma plena y efectiva sin lugar para el odio y el rencor contra quienes le privaron de libertad y, evidentemente, con la capacidad de realizar una tarea profesional y desarrollar una vida familiar y social sin limitación alguna.

Para todo ello, se hace necesaria una apuesta en doble sentido:

- * Desarrollar en el ámbito penitenciario programas formativos integrales en perfecta coordinación con los responsables de las UTE (Unidades Terapéuticas Educativas).
- * Realizar un apoyo y seguimiento de los reclusos una vez que son puestos en libertad (para aquellos internos que lo soliciten previamente).

Si damos la libertad a un reo sin prepararlo para integrarse de nuevo en la sociedad le estamos condenando a desarrollar una forma de vida en la que el delito pueda considerarse una acción razonable. Pensemos que al ser puesto en libertad se pasa de un medio vigilado y con fuertes normas restrictivas a otro en el que, al menos aparentemente, hay plena libertad. Este tránsito ha de ser preparado y necesita un seguimiento o acompañamiento.

3.1. La legislación penitenciaria

La Ley Orgánica General Penitenciaria (en adelante, LOGP)

La transición política española se vio salpicada por una serie de reivindicaciones, alteraciones y motines en las instituciones penitenciarias que no hacían más que evidenciar los graves déficits, generados ante la privación de libertad, que se vivían en las cárceles del Estado español. Era necesaria la redacción y aprobación de una ley que regulara la estancia en prisión y clarificara los derechos y deberes de los internos e internas que en ellas cumplían penas privativas de libertad. Fruto de estas reivindicaciones del colectivo de presos y presas, familiares, abogados y ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un cambio efectivo de la realidad carcelaria surgió la idea de promulgar una ley que atendiera a la nueva realidad social y ayudara, bajo el surgimiento de una nueva sociedad, a superar una situación caracterizada por un alto déficit de derechos y calidad de vida en los diferentes presidios que salpicaban la geografía de un territorio que se debatía entre el miedo a un futuro incierto y el rechazo a un pasado dictatorial impregnado de injusticias y carencias. La promulgación de una ley penitenciaria serviría, además, para superar la multiplicidad de materia legislativa en este sentido. De esta manera, surgió la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979.

“La promulgación de esta Ley ha servido para superar los inconvenientes de la dispersión de fuentes en materia de ejecución de las penas, que con anterioridad se encontraban en decretos, órdenes ministeriales y circulares de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, proporcionando, al mismo tiempo, la seguridad jurídica que faltaba. La Ley tiene una indudable importancia: histórica, puesto que desde 1849 con la Ley de Prisiones no se había promulgado Ley alguna reguladora del sector; política, ya que fue un texto de amplio consenso, elaborado y pactado por las distintas fuerzas parlamentarias españolas (de ahí su aprobación unánime en el Congreso y en el Senado) y jurídica, porque confiere autonomía a este sector del ordenamiento jurídico penal, al equiparar la legislación penal, la procesal y la penitenciaria” (Ayuso, 2003, 34).

Hay que tener en cuenta que la historia de la pena privativa de libertad se inicia a finales del siglo XVIII, puesto que hasta esa etapa histórica la privación de libertad era una mera medida cautelar para asegurarse la ejecución de la pena capital o corporal (Aranda, 2007). Para la legislación penal actual, la pena privativa de libertad es en sí

misma la ejecución de la condena. Cuestión que no comparten amplios sectores de nuestra sociedad que demandan a las autoridades públicas un endurecimiento de la vida en prisión, olvidando que la privación de libertad es en sí misma la condena y que el respeto a los derechos humanos impide acometer actos de tortura física o psíquica sobre los internos e internas recluidos en las instituciones penitenciarias.

Esta ley –al igual que sus homólogas italiana y alemana- nació bajo el influjo de la convicción basada en qué tratamiento podía ser la solución a todos los problemas que afectan al delincuente (Gallego, Cabrera, Ríos, y Segovia, 2010). Se considera que la prisión tiene la capacidad de transformar positivamente a las personas que ingresan en ella –idea resocializadora-. Pero la realidad nos hace ver continuamente que el efecto que produce la cárcel, en quienes han tenido la desdicha de pasar por ella, es precisamente el contrario –salvo un número pequeño de excepciones-. Los deseos difieren bastante de la realidad y un análisis de la vida en prisión y un estudio de la evolución que, posteriormente, tienen los hombres y mujeres que han pasado por ella nos hace concluir que la posibilidad de volver a delinquir y pasar de nuevo una temporada en prisión no es desdeñable³⁹. Además, la calidad de vida de quienes han sufrido el presidio decae notablemente. Lejos de mejorar, se empeora.

La Ley Orgánica General Penitenciaria (Ley 1/1979 de 26 de septiembre) tuvo muy en cuenta las aportaciones más recientes del penitenciarismo mundial. Se inspiró en las Reglas Mínimas para el tratamiento de los reclusos, elaboradas por las Naciones Unidas en 1955 y por el Consejo de Europa en 1973, en los Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos y en las leyes penitenciarias de los países más avanzados (Suecia, Italia y Alemania). Los principios que inspiraron la ley fueron (Ayuso, 2003,35):

“1. La finalidad de las penas y medidas de privación de libertad es la prevención especial, entendida como reeducación y reinserción social de los sentenciados, sin perjuicio de que al margen de la propia actuación penitenciaria, las penas conserven las finalidades de advertencia e intimidación que la prevención general demanda.

³⁹ El porcentaje de presos y presas que tras quedar en libertad vuelven a ingresar en prisión es elevadísimo. Un alto responsable del centro penitenciario Tenerife 2 (centro en el que desarrollamos nuestra investigación) nos comentó que de los ingresos anuales en la prisión mencionada van de 500 a 600. El índice de reincidentes supera el 80% de los referidos ingresos.

2. La actividad penitenciaria ha de desarrollarse respetando el principio de legalidad en la ejecución, la personalidad humana de los internos y sus derechos e intereses no afectados por la condena.

3. Se establece con carácter general la celda individual.

4. Se fomenta la participación de los internos en actividades de orden educativo, recreativo, religioso, laboral, cultural y deportivo o en el desarrollo de los servicios de alimentación.

5. Se reconoce el tratamiento como la actividad penitenciaria dirigida a la reeducación y reinserción social de los penados. Se entiende que el penado no es un ser aislado o separado de la sociedad sino una persona que continúa formando parte de la misma. Las actividades propias del régimen penitenciario estarán, en consecuencia, subordinadas a las del tratamiento.

6. Consecuente con el principio de que el interno sigue formando parte de la sociedad y que, en la medida en que esté más en contacto con la misma, puede lograrse mejor su futura reinserción social, se declara la potenciación del régimen abierto y la reducción del régimen cerrado a supuestos extraordinarios.

7. Se establecen los jueces de vigilancia como órgano jurisdiccional de control de la actividad penitenciaria y garantía de los derechos de los internos.

8. Se considera el trabajo como un derecho y un deber del interno y como un elemento básico del tratamiento”.

Nuestro actual modelo penitenciario arranca de los denominados modelos progresivos que surgieron en Europa frente a los modelos penitenciarios norteamericanos. Se caracterizan por la posibilidad de ir disminuyendo la pena –grados con distinto régimen de vida- hasta llegar a la plena libertad (de León, 2003).

El actual sistema penitenciario instituye un modelo de cumplimiento de la condena que se denomina “individualización científica”. Es en el artículo 72.1 de la LOGP en el que se hace alusión a esta cuestión y lo que se pretende es dar un tratamiento acorde con la filosofía de un sistema progresivo que da al recluso o reclusa la posibilidad de acortar su pena. Por tanto, uno de los fines esenciales derivados de esta ley y cuya aplicación está en manos de las instituciones penitenciarias es el de reeducar y reinsertar socialmente a los penados. Tema de complejísima ejecución por cuanto las

características físicas de los presidios y el articulado de la LOGP impiden de facto el cumplimiento de la filosofía que se deriva de la misma. Baste en primer lugar, a modo de ejemplo, mencionar la imposibilidad de proporcionar a cada interno una celda individual y, en segundo lugar, la ineficacia que se deriva de la voluntariedad de asistir a las actividades formativas por cuanto podemos concluir que algunos aspectos que el legislador buscaba implementar en las cárceles españolas se han visto diluidos por no afirmar que son inexistentes.

No todos los penados, suponiendo que la institución penitenciaria lo promueva de manera activa y correcta, aceptan de buen grado someterse al tratamiento o tratamientos que necesita. Incluso, no es extraño que acepten tratamientos educativos y de otro tipo con el único fin de obtener beneficios penitenciarios, lejos de tener un interés real por los mismos. Concepto, el de tratamiento, que nos incomoda. Es preferible hablar de programas formativos; es más, existe una diferencia importantísima entre tratamiento y programa formativo por cuanto el concepto de programa y su aplicación favorecen la cohesión de grupo. El tratamiento individualizado no hace más que incidir en la etiqueta de enfermo que les es asignada a aquellas personas que han cometido un acto delictivo. Evidentemente, pudiera darse el caso de la necesidad de aplicar terapias individuales a determinados condenados y condenadas por actos delictivos; sin embargo, representan un número bajo del total de la población reclusa.

Reglamento Penitenciario.

El Reglamento Penitenciario (en adelante, RP) data del año 1996. Fue aprobado por Real Decreto 190/1996 de 9 de febrero. Las novedades que presenta respecto del tratamiento penitenciario son (Ayuso, 2003):

- a. Profundización en el principio de individualización científica en la ejecución del tratamiento. Con ello se trata de fomentar que la estancia en prisión no tenga sólo fines de custodia sino que exista una amplia oferta de actividades deportivas, educativas, culturales, formativas que posibiliten paliar las carencias personales detectadas en cada interno.
- b. Dinamización de la vida de los centros con la finalidad de resocializar a los reclusos.

- c. Apertura de las prisiones a la sociedad al efecto de que puedan operar en ellas entidades públicas o privadas. Así como procurar un mayor contacto entre los delincuentes con sus familias y la comunidad.
- d. Regulación de la relación laboral especial penitenciaria.
- e. Redefinición del régimen cerrado, estableciendo dos modalidades de vida: departamentos especiales de control directo para internos extremadamente peligrosos y módulos o centros de régimen cerrado para reclusos manifiestamente inadaptados a los regímenes comunes.
- f. Incorporación de los avances generados por los campos de la intervención y tratamiento de los reclusos. Se hace especial hincapié en las aportaciones de las Ciencias de la Conducta en sus aspectos resocializadores más que clínicos.
- g. El Consejo de dirección de cada institución penitenciaria podrá elaborar normas de régimen interior con el propósito de regular aquellos aspectos que no estén recogidos en normas de rango superior.

En lo referente a circulares e instrucciones se dan instrucciones para que sólo se tengan en cuenta las elaboradas con posterioridad a la publicación de la LOGP.

3.2. El delito o el inicio del camino hacia prisión

El aumento de la población reclusa en el Estado español en términos absolutos y relativos ha sido elevadísimo desde la década de los años 80 del siglo pasado. Ahora bien, hay que reconocer que la mayoría de los delitos que se cometen son contra la propiedad, seguidos por delitos contra la seguridad colectiva, contra la seguridad vial, contra las personas, contra la libertad sexual, etc. (Gallego et al., 2010). Los delitos más graves son minoritarios pero generan una gran alarma social y sirven de eje central para la polémica periodística y el tratamiento de los medios de comunicación de masas. Esta cuestión no favorece que exista un debate social en el sentido de redefinir el papel de la institución penitenciaria en el siglo XXI y las fórmulas de prevención del delito.

La población reclusa en el Estado español es, en términos relativos, una de las mayores de la Unión Europea. Este hecho no puede explicarse sino desde dos posibilidades: o vivimos en una sociedad en la que el delito es una forma de vida o nuestro sistema penal abusa de la pena privativa de libertad. Y ello puede venir dado por

cuestiones atendibles a razones de seguridad ciudadana o, por el contrario, al establecimiento de políticas que tratan de satisfacer las demandas de ciertos sectores de la sociedad que exigen una política de “mano dura”.

En un estudio realizado en 2007 (Gallego et al., 2010) se concluye que por cada mujer en prisión, hay diez varones encarcelados (90.04%). Pero el dato más importante del citado estudio radica en (Gallego et al., 2010, 73):

“Si atendiendo exclusivamente al nivel educativo alcanzado y a la ocupación desempeñada durante más tiempo a lo largo de su vida, queda bastante claro cuál es la extracción social de las personas presas, el asunto se ilumina aún más cuando consideramos ambas variables en las personas de sus padres. Al estudiar el nivel educativo y la profesión desempeñada por el padre y la madre, queda diáfano claro que a la cárcel siguen yendo, esencialmente, trabajadores pobres, hijos a su vez de trabajadores poco cualificados y sin estudios”.

Pero no podemos concluir que los segmentos sociales de nivel socio-económico y cultural más desfavorecidos tengan especial predilección por cometer actos delictivos. Los llamados delitos de “cuello blanco” hasta hace muy poco tiempo no eran considerados transgresiones de la ley. Todo esto nos lleva a reflexionar respecto al papel estratégico, en cuanto a prevención del delito, que tienen las políticas sociales destinadas a impedir la exclusión social. Los poderes públicos tienen la obligación de velar por la creación y el mantenimiento de un sistema de protección social que ha de iniciarse desde la más tierna infancia, con la atención adecuada que se requiera a lo largo de la vida. No podemos permitir que existan bolsas de población con una mayor vulnerabilidad frente al resto de la sociedad. Al fin y al cabo hablamos de una forma de “Apartheid” que, aunque muy sutil, segrega a la sociedad generando una situación de injusticia que conduce a un condicionamiento social que pudiera convertirse en determinismo.

No es descabellado afirmar que en una etapa histórica como la que no has tocado vivir, caracterizada por una profunda crisis económica, la respuesta de la clase política - que es avalada por los representantes de los poderes económicos- que consiste en un recorte brutal de las inversiones en materia de protección social condena a determinadas capas de la población a ser enormemente vulnerables frente al delito. No los determina pero lo condiciona porque el desarrollo de un modelo de “desprotección” social ayuda a

la extensión de la marginalidad. El camino hacia la prisión no depende de un hecho individual sino que se ve favorecido o desfavorecido por las condiciones de vida de las que dotemos a determinadas capas de nuestra sociedad. Una sociedad asentada en una estructura social injusta generará desequilibrios.

3.3. Secuelas del internamiento penitenciario

La estancia en prisión produce alteraciones sensoriales (Ayuso, 2003). Al ingresar por primera vez en una institución penitenciaria nos percatamos de diferentes cuestiones. Lo primero que llama poderosamente la atención es la falta de visibilidad de los funcionarios que atienden en los diferentes puestos de control de acceso a la cárcel. Evidentemente, este hecho vendrá indicado por las necesarias medidas de seguridad; sin embargo, genera una situación de incomodidad que hace poner al máximo nivel de funcionamiento los sentidos de la vista y el oído. Esta cuestión no tendría mayor importancia si no fuera porque los internos tienen que convivir con la misma a lo largo de meses e incluso años. “Lo carcelario naturaliza el poder legal de castigar, como legaliza el poder técnico de disciplinar” (Foucault, 1988, 309). Pero la consideración de legalidad de un acto no confiere rango de normalidad a los efectos del mismo.

Otra cuestión que llama poderosamente la atención en el interior de la prisión – en nuestro caso nos circunscribimos al centro penitenciario “Tenerife 2”- es la falta de colores en su interior. La gama de colores es muy escasa y este factor puede, aparte de producir patologías visuales, aumentar los estados de ansiedad. En este sentido, Ayuso (2003, 69) nos expone:

“Una primera consecuencia del internamiento penitenciario para el recluso son las alteraciones sensoriales. La prisión es profundamente limitadora, no solo para la mente y la vida social del preso sino también para su propio cuerpo. El hacinamiento en que vive el preso y el espacio reducido inciden profundamente en los sentidos, tanto de manera física como psicológica.

En lo que se refiere a la visión, el recluso, a los pocos meses de ingresar en prisión experimenta lo que se denomina la “ceguera de visión”, provocada por la permanente ruptura del espacio, la existencia de impedimentos a la evasión, que no solo impiden la fuga, sino también la visión a distancia. El recluso se encuentra continuamente con obstáculos a la propia visión que, en el mejor de los casos, no le

permite ver más allá de unos pocos centenares de metros. Esta configuración espacial produce frecuentes dolores de cabeza, así como incluso una deformación de la percepción visual, que hace que se pierdan formas e incluso colores. No se trata de alucinaciones sino de perturbaciones espaciales de la visión.”

El sentido de la audición se ve alterado por cuanto la vida en un espacio cerrado, a lo largo de años, unido al nivel de ruido elevado en un recinto cerrado con un escaso contraste de ruidos no es la manera más aconsejable de estimular el citado sentido. Evidentemente, los funcionarios y funcionarias de prisiones también se ven afectados por estas circunstancias –aunque en menor medida por cuanto su estancia en el centro es menor en tiempo y, además, en su vida social y familiar cotidiana se ven estimulados por múltiples factores-.

Todos estos elementos cotidianos hacen que incluso el esquema corporal del preso se vea alterado. Searles (Ayuso, 2003) estudió esta cuestión y llegó a concluir que algunos internos llegan a perder la conciencia de los límites de su propio cuerpo, llegando inclusive a medir mal las distancias. Pierde su intimidad y esto afecta a su identidad y a su propia imagen corporal.

Otras cuestiones que hemos podido observar a lo largo del desarrollo de nuestra investigación es la importancia, en número, de las patologías asociadas a dolores musculares y articulares. Muchos internos se quejaban en el desarrollo de las sesiones de dolores en espalda, cuello y hombros. Y en lo referente al aseo personal y el cuidado en la vestimenta se denota cierta dejación, que podría venir determinada por la falta de motivación debida a la inexistencia de personas a las que agradar con tales cuidados.

El uso de la mentira o, más concretamente, del adulamiento es generalizado por cuanto se constituye en un instrumento que es útil al recluso para ganar voluntades y adeptos. Es evidente que en un medio hostil se hace necesaria la posibilidad de generar estrategias de captación sobre aquellas personas o profesionales que acuden al centro penitenciario e interactúan con ellos. Supone un medio para compartir la injusticia de la pena privativa de libertad y obtener un respaldo o solidaridad que les ayuda a sentirse no culpables y, por tanto, víctimas del sistema. En efecto, las consecuencias de este tipo de acciones pueden llegar a hacer que la vida en prisión sea más llevadera –al menos aparentemente-.

La retención o limitación de los impulsos sexuales suponen una pérdida de expresión corporal de consecuencias nefastas. La posibilidad de desarrollar “vis a vis” con sus esposas o parejas está limitada por las condiciones en las que se producen. Algunos presos nos han expresado su dificultad a la hora de desarrollar un encuentro sexual bajo los parámetros expuestos, llegando a utilizar el encuentro para charlar y, como máximo, hacerse unas caricias. Es evidente que, a pesar de las buenas intenciones, las instalaciones en las que se producen estos encuentros no son las óptimas. Una vez más la cárcel se nos muestra como una institución en la que la normalidad no existe, es una mera realidad aparente. Además, las limitaciones en el desarrollo pleno de la sexualidad obligan a buscar fórmulas alternativas de placer. La masturbación a través de métodos realmente imaginativos, como la utilización de calcetines simulando una vagina, y el desarrollo de relaciones homosexuales no reconocidas constituyen, en gran medida, usos y costumbres.

Un aspecto que trabaja nuestro programa es el de exponer la gran importancia que tienen la ternura, el cariño, las caricias, etc. en el desarrollo personal y en la mejora de la calidad de vida respecto a nosotros mismos y en referencia al grupo humano (amigos y familia.) con el que interactuamos. Este tipo de acciones poseen una importancia capital a la hora de favorecer la cohesión de grupo, del grupo o los grupos de pertenencia y, por tanto, la capacidad que posee el citado programa para preparar al recluso para el momento en el que se produce su regreso a la sociedad. De este hecho fuimos alertados por parte de los reclusos. Nos exponían las carencias que sentían en todo lo referido a los sentimientos, a los afectos.

La LOGP habla de la finalidad de reinserción futura que tienen los efectos de la privación de libertad. Sin embargo, resulta llamativo que en un ámbito, como el carcelario, la capacidad de elección de los internos sea nula. Todo les viene impuesto y al cumplir su condena se les exigirá la adaptación a un entorno en el que casi nada es impuesto o aparentemente nadie impone (nuestro sistema social ha llegado a elaborar mecanismos muy sutiles de control). Este factor les genera un alto nivel de inseguridad. Se les obliga a ser dependientes, sumisos y pasivos en la toma de decisiones; factores todos ellos que no favorecen la cohesión de grupo ni el desarrollo afectivo-emocional.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el alto consumo de sustancias estupefacientes pudiera ser un mecanismo de rebeldía contra el poder de la institución; una especie de obtención libertad o evasión personal frente a una institución excesivamente reglamentada en la que la disensión no tiene cobijo.

Sin embargo, es conveniente apuntar que las carencias afectivas se constituyen en la más importante de las privaciones que, a lo largo de una estancia larga en la cárcel, generan una ansiedad que destruye la personalidad del interno de manera lenta pero infalible. Nuestro programa de actuación pretende, desde el inicio, poner en práctica estrategias emancipatorias que permitan elevar la calidad de vida de sus destinatarios aunque para ello se hace cuasi indispensable la modificación de la organización de la institución (Alvariño, 1992).

3.4. La cárcel y las actividades formativas, educativas, culturales y deportivas

El Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, -Reglamento Penitenciario- contempla en su Título V el Tratamiento Penitenciario que en su capítulo III incorpora las actividades de formación, cultura y deporte, en su capítulo IV la relación especial laboral penitenciaria y en su capítulo V los trabajos ocupacionales no productivos. En teoría, con ello se intentó superar los estrechos límites de la restringida LOG; sin embargo, mucho habría que hablar al respecto en el sentido de la falta de planificación y coordinación a la hora de implementar estos fines.

Es evidente, y las cifras hablan por sí solas, que el número de alumnos y alumnas matriculados en actividades formativas, culturales, deportivas y laborales ha crecido tras la aprobación del R. P. de 1996. Sin embargo, no tenemos datos fehacientes acerca del nivel de éxito al respecto y, además, las acciones desarrolladas son propias de niveles muy básicos y carecen de la planificación y coordinación oportunas. En este sentido, la no existencia de la figura del profesional de la Pedagogía en las plantillas de las prisiones genera una falta de planificación que es indispensable para el éxito de las intervenciones.

“La situación se agrava por efecto del incremento de los extranjeros en prisión. Además de los problemas de comprensión lingüística que presentan muchos de ellos para expresarse en español, lo que obviamente dificulta su inserción en actividades

formativas, nos encontramos con que el nivel de instrucción de los extranjeros está mucho más polarizado que entre los españoles” (Gallego et al., 2010, 43).

Todas estas actuaciones están encaminadas a desarrollar un tratamiento para “transformar” a las personas que ingresan en la institución. La idea de resocialización y reeducación subyace a todo el tratamiento penitenciario. Se trata de potenciar el efecto de reinserción social en el que se apoya toda la política penitenciaria en el Estado español. Pero el contacto con los presos que participaron en el programa formativo nos genera importantes dudas acerca de la obtención de los fines propuestos. Es más, parece que se produce el efecto contrario al pretendido y ello puede venir dado por las limitaciones e insuficiencias de la institución penitenciaria.

No podemos olvidar que la prisión es un mundo artificial que no puede preparar para la realidad cotidiana. Además, a la mayor parte del personal de los centros penitenciarios le corresponden tareas de seguridad o vigilancia. Y es de vital importancia ofertarles la posibilidad de participar en programas formativos que les habilitaran para poder interactuar correctamente con los internos –siendo elementos indispensables en la mejora de la calidad de vida de los mismos-. Hay que evitar las barreras existentes entre funcionarios e internos. Algunos profesionales penitenciarios echan en falta la relación que tenían los antiguos funcionarios con los presos (posibilidad de cercanía). Las antiguas prisiones urbanas, aunque carentes de las comodidades de las actuales prisiones, fomentaban un contacto personal entre reclusos y funcionarios de prisiones (denominado antiguamente “carcelero”) más humana que la actual. Reconocemos la importancia de mantener las adecuadas medidas de seguridad pero ello no ha de impedir un trato normalizado a través de la formación adecuada dirigida a los funcionarios y funcionarias de prisiones.

Lo realmente preocupante es que el personal técnico y los equipos de tratamiento son insuficientes, la figura del pedagogo o pedagoga no existe y para dificultar aún más las cosas muchos técnicos no son de plantilla sino laborales o voluntarios pertenecientes a ONG. Se ha generado un modelo de cárcel dedicada a la guardia y custodia más que mostrar un interés por desarrollar un tratamiento formativo integral de corte preventivo diseñado hacia el futuro.

Hay muchos reos perfectamente adaptados a la sociedad y su tratamiento difiere mucho de quienes no lo están. Como hemos dicho con anterioridad, la voluntariedad de las acciones formativas impide que se puedan imponer coactivamente –artículo 62 de la LOGP-. Todo ello integrado en la falta de un programa global y planificado. Y a falta de ello, la política formativa penitenciaria se fundamenta sobre la base de acciones dispersas y no coordinadas ni bien planificadas. Se trata de hacer muchas cosas, de tenerles ocupados para evitar el conflicto.

Y en las últimas décadas, dentro de una política penitenciaria diseñada por profesionales del derecho y el campo médico, se ha optado por construir grandes instalaciones penitenciarias, ubicándolas en el ámbito rural. Hecho que genera un cierto nivel de desarraigo entre reclusos y familiares.

“Por último, no debemos olvidar tampoco la tendencia a construir grandes macrocárceles –los denominados por el RP “centros polivalentes” para superar la utópica previsión legal de los 350 internos por unidad del art. 12.2 de la Ley-, los cuales como pone de manifiesto MAPELLI CAFFARENA, son los menos indicados no sólo para la mayoría de los reclusos sino, en concreto, para los internos extranjeros dado que en estos grandes establecimientos escasean los recursos para las minorías, se despersonalizan las relaciones y se favorecen las mafias carcelarias. A ello se añade la tendencia a la construcción de estos establecimientos en el ámbito rural, fuera de las ciudades, lo que incrementa más el desarraigo de los internos que cumplen en ellos su pena de prisión puesto que aumenta considerablemente las trabas para recibir comunicaciones y permisos, implican mayores dificultades para acceder a los servicios generales, y suponen la priorización de las medidas de seguridad sobre las necesidades tratamentales (De León, 2003, 207-208)”.

Los objetivos que nuestra sociedad confía a las instituciones penitenciarias son: prevención del delito, reparación del daño efectuado y reeducación/reinserción social del condenado. Pero el castigo –la privación de libertad- es lo que ha primado hasta ahora y suele ser el deseo de la víctima y de la sociedad en su conjunto. Pero los condenados y condenadas cumplirán la pena y regresarán a la sociedad. Hemos de prepararlos para ello, hemos de instruirlos para volver a vivir en el seno de una sociedad enormemente compleja y fuertemente agresiva con quienes regresan de presidio.

3.5. Propuestas para el cambio. La acción socio-educativa

El artículo 25.2 de la Constitución española expone:

“Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad”.

El artículo 1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria –LOGP- manifiesta:

“Las instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados. Igualmente tienen a su cargo una labor asistencial y de ayuda para internos y liberados”.

La reeducación o reinserción social expuestas en los artículos citados anteriormente se convierten, a priori, en el eje nuclear de las políticas carcelarias. Ambos conceptos parten de una concepción en la que la aceptación de las normas sociales es lo importante; es decir, el individuo sometido a las esferas de control social desde una perspectiva acrítica. Los términos reinserción/reeducación/resocialización fueron usados por vez primera en Alemania en 1923 (Ayuso, 2003) y generan un ámbito de intervención en la que el recluso ha de ser sometido a una serie de reglas y normas que en ningún caso podrá poner en duda o transgredir.

No deseamos hacernos cómplices de una filosofía en la que adaptación al entorno somete a los seres humanos a una despersonalización que les destruye. La siguiente frase de Jiddu Krishnamurti nos hace reflexionar al respecto: “No es signo de buena salud el estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma”. Por lo tanto, no podemos partir de la consideración del condenado a pena de prisión como un ser que no respeta las normas sociales y/o las leyes de las que nos hemos dotado.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar que, en alto número de casos, los diferentes delitos cometidos fueron realizados de manera consciente y en plenitud de facultades pero, igualmente, las posibilidades de haber renunciado a la comisión del hecho delictivo era misión difícil. No queremos, a través de esta reflexión, legitimar las conductas que claramente evaluamos como inadecuadas; sin embargo, una sociedad que ha educado en la violencia y en las respuestas agresoras como salvaguarda de unos valores masculinos que emergen de una estructura patriarcal favorece, y en ocasiones parece legitimar moralmente, la comisión del delito. Se actúa incorrectamente a la hora de llevar a cabo una acción delictiva pero las bases para el desarrollo de la misma se han podido gestar en un modelo social erróneo. Por ello, es imprescindible modificar el modelo de relaciones sociales intragénero e intergénero. Se hace indispensable entender que un modelo social basado en la desigualdad y el ejercicio ilegítimo de la violencia nunca podrán generar seres humanos comprensivos, autónomos, tolerantes, plenamente libres y sociales.

Nuestra intención radica en hacer conscientes de las actuaciones al margen de la ley y los efectos perniciosos que produce tal hecho a quienes hayan cometido un acto delictivo. Ser capaces de gestionar los conflictos sin recurrir al ejercicio ilegítimo de la violencia, fomentando el uso cotidiano del autocontrol se constituye en una de las piedras angulares del programa que hemos aplicado. Autocontrol entendido como autorregulación. “Hoy en día la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la autorregulación se refiere a un proceso multicomponente, iterativo y autodirigido aplicado a los conocimientos, sentimientos y acciones de uno mismo al igual que a las partes del entorno que deben modularse al servicio de los objetivos propios (Boekaerts, Maes y Karoly, 2005)” (Monereo, 2009, 55). Eso no significa que nos adaptemos de manera pasiva a la sociedad o que nos reeduquen para reintegrarnos a nuestra comunidad de pertenencia. Lo importante, lo esencial es que los destinatarios del programa de intervención que proponemos asuman que nunca más han de actuar atentando contra la libertad de sus congéneres, que el respeto a la dignidad humana en todas sus formas es el límite de sus actuaciones.

Pero hemos de cuestionarnos si el entorno carcelario facilita esta manera de entender la realidad. El artículo 62 de la LOGP plantea:

“El tratamiento se inspirará en los siguientes principios:

- a. Estará basado en el estudio científico de la constitución, el temperamento, el carácter, las aptitudes y las actitudes del sujeto a tratar, así como de su sistema dinámico motivacional y del aspecto evolutivo de su personalidad, conducente a un enjuiciamiento global de la misma, que se recogerá en el protocolo del interno.
- b. Guardará relación directa con un diagnóstico de personalidad criminal y con un juicio pronóstico inicial, que serán emitidos tomando como base una consideración ponderada del enjuiciamiento global a que se refiere el apartado anterior, así como el resumen de su actividad delictiva y de todos los datos ambientales, ya sean individuales, familiares o sociales, del sujeto.
- c. Será individualizado, consistiendo en la variable utilización de métodos médico-biológicos, psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos y sociales en relación a la personalidad del interno.
- d. En general será complejo, exigiendo la integración de varios de los métodos citados en una dirección de conjunto y en el marco del régimen adecuado.
- e. Será programado, fijándose el plan general que deberá seguirse en su ejecución, la intensidad mayor o menor en la aplicación de cada método de tratamiento y la distribución de los quehaceres concretos integrantes del mismo entre los diversos especialistas y educadores.
- f. Será de carácter continuo y dinámico, dependiente de las incidencias en la evolución de la personalidad del interno durante el cumplimiento de la condena.”

Del análisis del artículo 62 de la LOGP deducimos rápidamente que el tratamiento que se propone sobre el recluso parte de una concepción individualista de su conducta delictiva (los factores sociales no son tenidos en cuenta). Frente a ello, proponemos un programa de intervención grupal –no individualista- en el que se incide sobre la ayuda del formador para que la autorreflexión del grupo se constituya en piedra angular de la intervención. Por todo esto, nuestra actuación es formativa desde una perspectiva socio-educativa. Tratamos de comprender, actuar y transformar y estas intenciones se constituyen en ejes inseparables e irrenunciables sobre los que implementar el programa formativo.

La pregunta a la que hemos de responder es: ¿Cómo preparar para la libertad en un hábitat privado de ella? Y, en este sentido, tenemos el propósito de entender a la

institución penitenciaria como una verdadera escuela de democracia (Rubio, 2007) y no como un centro en el que prime la considerada “terapia del castigo” que socialmente tantas veces se demanda.

CAPÍTULO 4. TEORÍA CRÍTICA. LOS ORÍGENES DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL HECHO FORMATIVO

La actividad educativa⁴⁰ -formativa- no puede ser considerada un hecho aislado de su entorno ni una actividad acrítica al servicio de intereses pretendidamente considerados de interés general. Diseñar un sistema educativo o programas formativos en los que insertar a un colectivo de enseñantes –formadores-, cuya única finalidad sea la de aplicar el currículum prescrito, no parece ser el camino más adecuado para lograr instalar las bases que ayudarán a las jóvenes generaciones y a colectivos adultos a formarse conforme a sus intereses de manera más autónoma y creativa. Parece que ciertos estamentos de nuestro sistema social rehúyen la creación de un modelo de escuela o centro formativo –y defenderemos a lo largo del desarrollo del presente trabajo que la institución penitenciaria ha de ser esencialmente un centro formativo- basado en la competencia profesional, con todo lo que ello implica, del cuerpo docente. En gran medida, en la actualidad –al igual que en el pasado- se requieren meras máquinas de transcripción del currículum prescrito al aula, a los alumnos y alumnas receptores de los diferentes programas formativos. Parece que “el pensar” de los y las docentes y discentes es algo fuera de lugar, algo improductivo⁴¹. Esta reflexión inicial también puede ser aplicada al conjunto de los procesos formativos – informales y no formales- que se desarrollan fuera de los contextos escolares concebidos en sentido clásico. Y por supuesto, los destinatarios finales del proceso –alumnos y alumnas (discentes)- no son tenidos en cuenta sino para prescribirles las sucesivas recetas en función de su pretendido desarrollo mental. La enseñanza, en sus ámbitos formal, informal y no formal, es uno de los pocos ámbitos de desarrollo profesional –por no decir el único- en el que los usuarios, como clientes del sistema, poco o nada tienen que decir respecto a lo que les afecta. Ha de responderse a las demandas de los usuarios del sistema –discentes, docentes y progenitores- y por ello no se puede entender al cuerpo

⁴⁰ Entendemos “acción educativa” como intervención en cualquier contexto en el que la finalidad sea la de formar. Ha de superarse la vieja y caduca concepción de la Pedagogía como ciencia que única y exclusivamente estudia y analiza lo ocurrido en los contextos escolares formales.

⁴¹ Una parte importante de las autoridades públicas y los agentes sociales más diversos propugnan un modelo de profesional de la enseñanza basado en la mera ejecución de aquello que le es prescrito desde instancias superiores. Es una forma más de control social.

docente al margen de los desarrollos de investigación que demanda el sistema educativo en cualquiera de sus ámbitos.

La investigación se ha convertido en la mayor parte de las disciplinas científicas en la base de su evolución, de su desarrollo ¿Podemos imaginar a un investigador en el campo biomédico realizando estudios sólo para teorizar? ¿Es explicable que la clase médica no demandara que los resultados de la investigación en su área de conocimiento tuvieran que ver con los problemas que se le presentan cotidianamente? La respuesta es “no”. La investigación ha de responder a lo que se nos exige desde la realidad cotidiana, ha de tener utilidad y debe mejorar las condiciones de vida de nuestros congéneres en alguno de los ámbitos de conocimiento existentes. Investigar es un requerimiento social, una demanda social.

“Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar un nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos. Por supuesto, el concepto <<mejor educación>> es un constructo ideológico, por eso la educación y la investigación pueden estar manidas de intenciones diversas” (Imbernón, 2002, 7).

La investigación educativa ha sido históricamente influida por los métodos de investigación desarrollados en diferentes campos científicos y académicos (filosofía, agronomía, sociología, psicología, etc.). La mayor parte de estas “contaminaciones” han venido dadas por el intento “cuasi obsesivo” de obtener un rango de igualdad, pretendidamente científico, que se derivaba de la firme creencia fundamentada en que el método científico de las ciencias físico-matemáticas era el correcto para ser acomodado a nuestros fines. Eisner (2002, 151), en su obra “La escuela que necesitamos. Ensayos personales” plantea:

“Creo que los últimos veinticinco años del siglo XX serán vistos como una divisoria de aguas en la historia de la investigación educativa. Desde fines del siglo anterior, los supuestos conductistas y positivistas sobre la naturaleza del conocimiento dieron forma a la orientación metodológica predominante en las investigaciones educativas. El laboratorio, con su ámbito aséptico y controlado, y las prácticas de medición, con sus índices cuantitativos precisos, se consideraban elementos necesarios para una investigación significativa. Reinaba en este campo el “experimento veraz”, un

procedimiento en el cual todas las variables que pudieran confundir o comprometer la explicación de los resultados debían someterse a un estricto control experimental. En sus mejores expresiones, la investigación educativa se veía como un eco de la física”.

Tal era y, en ocasiones, es la confusión que incluso en el campo pedagógico existe un planteamiento conforme al cual es plausible desarrollar investigación sobre el hecho educativo desde la abstracción; es decir, se defiende una tesis en la que se justifica una especie de “saber teórico” capaz de reflexionar acerca del hecho educativo sin contar con la participación o consejo de los y las practicantes –cuerpo profesional de enseñantes-⁴². Es como si ante la aparición del VIH, los investigadores en el campo de las ciencias médicas hubieran optado por no profundizar en la investigación del mismo. Evidentemente, sus prioridades de investigación se reformularon para concentrar esfuerzos en aquello que demandaba la protección de la salud pública⁴³. Esto implica reconocer las diferencias existentes entre “la investigación en educación” y “la investigación sobre la educación”. Al respecto, parece sugestivo el planteamiento de Imbernón (2002, 17):

“Parece interesante la distinción que realiza Stenhouse (1987) entre la investigación en educación, es decir, la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación sobre la educación, la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación (quizá la más extendida en los últimos decenios). Esta distinción es compartida por Gimeno (1983, 185, citando a Elliot, 1977), quien hace una diferenciación exhaustiva entre investigación educativa e investigación sobre la educación (próxima al concepto de investigación básica). Otros hacen la distinción entre una investigación cuyo objetivo es el ensanchamiento del conocimiento y de otra investigación cuyo objetivo es puramente instrumental. El debate es el mismo”.

Esta tradición de pensamiento ha condicionado las sucesivas visiones del fenómeno educativo y, por tanto, los modelos de actuación impuestos por las diferentes administraciones públicas. Se entendía que el ambiente del aula y del centro escolar era

⁴² La desconfianza con la que han visto el cuerpo de maestros y maestras los resultados de la investigación académica en materia educativa es, si se me permite expresarlo, similar a la perplejidad que los y las investigadoras académicas mostraban ante las demandas llegadas de los ámbitos escolares.

⁴³ Podríamos iniciar aquí un intenso debate acerca de las prioridades de investigación en el campo médico y los factores económicos que las activan pero no es el objeto del presente trabajo de investigación.

ordenado y predecible en alto grado y se respondía, a esta realidad imaginaria y claramente inexistente, con el diseño e implementación de diferentes currícula propuestos por las sucesivas reformas educativas bajo la idea de una aplicación práctica aséptica. Sólo faltaba sugerir el slogan ideal: “la utopía se he hecho realidad” y añadir que contamos con unas instituciones educativas perfectas en la que el conflicto es inexistente. Por supuesto, la pretensión de mostrar una superación del conflicto personal y social sólo esconde la incapacidad para gestionar la institución escolar de manera democrática -con todos los riesgos que lleva aparejada tal decisión⁴⁴ -.

El no reconocer el conflicto y presentar a las instituciones educativas como marcos de relación ideales ayuda al establecimiento de políticas públicas ajenas a la realidad de los centros de formación y de los contextos que en ellos inciden. La pregunta que se hacen los defensores de esta posición no es ¿qué debemos mejorar? sino, muy al contrario, ¿cómo podemos mejorar? Otorgan a la institución escolar, en sus más variadas formas, las características propias de un proceso industrial y con ello dan la consideración de “capataces” a los docentes y de “obedientes obreros” al alumnado. Los “capataces” ejecutan las órdenes oportunas dadas por las altas esferas sin preguntarse el por qué y los “obedientes obreros” son adecuadamente instruidos para aceptar de plena conformidad lo que de ellos se espera. Si existiera alguna falla al final del proceso, ésta sería atribuible a un error de las dos instancias nombradas – “capataces” u “obedientes obreros”- pero nunca achacable al proceso en sí ni a las altas instancias. Como podemos observar, es una forma de entender las relaciones de dependencia que se dan en el marco institucional escolar muy alejadas de la verdadera democratización de la institución y muy cercana al estricto modelo de relaciones generado tras el triunfo de la Revolución Industrial.

Y es que, tal y como plantea Carr, “la mayor parte de las veces se retrata la enseñanza como un proceso técnico irreflexivo y se asimila la calidad con la consecución de unos “niveles” preestablecidos por medio de un sistema de supervisión, inspección y control” (Carr, 1993, 6). Se identifica calidad en la enseñanza con consecución de un cierto grado de excelencia, que suele venir relacionado con una

⁴⁴ Si lo que deseamos es una escuela sin conflictos, la mejor opción es instaurar un modelo escolar totalitario y regresar a los métodos que tan bien eran representados en el aprendizaje del catecismo del padre Ripalda.

visión del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la consecución de objetivos preestablecidos (instrucción pasiva). Se considera que los sistemas educativos/formativos deben estar o “servir”, en general, a los intereses de la sociedad a la que sirve y, en particular, a los intereses de la actividad económica o mercado de trabajo. Por tanto, el rol del cuerpo docente y del propio sistema formativo es más técnico que práctico. Y, por supuesto, los defensores de esta tesis nunca se preguntan en qué elementos se basa la legitimidad de su propuesta porque consideran que se fundamenta en las exigencias de la propia realidad.

Todo ello viene inscrito en una escuela de pensamiento que ha tenido por objeto la búsqueda de la eficiencia y de la objetividad a través del uso de una especie de conocimiento puro. Se empieza por considerar seriamente que la realidad social se puede “encerrar” entre las cuatro paredes de un laboratorio para aplicar a su estudio los métodos de las ciencias físico-matemáticas. Lo cuantificable se impone como la única verdad posible y creíble. Lo cuantitativo frente a lo cualitativo.

“Los laboratorios psicológicos creados en Alemania por Fechner y Wundt y en Inglaterra por Galton, a fines del siglo XIX, reflejaban el intento de aplicar al estudio de los seres humanos los métodos antes aplicados a la naturaleza. Los hombres eran sin dudas parte de la naturaleza, y si esta podía entenderse, ¿por qué no ellos? La psicología norteamericana en general, y la psicología de la educación en particular, tenían sus raíces en suelo europeo y las ideas que guiaron su desarrollo eran en esencia las mismas: llegar a entender cómo actúa la naturaleza y, gracias a ese conocimiento, controlar sus mecanismos” (Eisner, 2002, 192).

Estas ideas se basaban, a su vez, en varias creencias centrales (Eisner, 2002). La primera de ellas era la convicción de que la naturaleza es ordenada; sigue un patrón claramente definido, y ese patrón es clara e inequívocamente identificable. La segunda era la fe en que todo procedimiento racional, con la ciencia como epítome, puede ser usado para descubrir las regularidades naturales. La tercera era la creencia de que pueden construirse ideas teóricas sobre las regularidades de la naturaleza y determinar la verdad absoluta de esas ideas. La cuarta era la inmensa admiración por las virtudes de la cuantificación. La matemática tiene un orden y una precisión que aportarán las condiciones necesarias para reducir la subjetividad y la existencia de especulaciones inverificables. Todo podrá ser contrastado y, por tanto, convenientemente verificado.

Todas estas creencias servían para apuntalar la concepción de la racionalidad que predominaba en la ciencia de lo social y, además, los datos que proporcionaba podían tratarse mediante los modernos instrumentos surgidos del nuevo campo de la estadística. La racionalidad, la medición, la explicación teórica y por último, la predicción y el control, eran las marcas específicas de la nueva y novedosa ciencia emergente. La meta global, fundada en la Ilustración, era crear una descripción verdadera y objetivamente desapegada del mundo tal cual es sin posibles interpretaciones.

El mundo de la psicología educativa en los Estados Unidos de Norteamérica abrazó este método porque pensaron que la práctica educativa podría llegar a convertirse en una actividad científica y, por tanto, perfectamente guiada. Es decir, era posible cuantificarlo todo, medirlo todo con el firme propósito de encontrar una certera explicación a cada evento que se produjera para, a partir de la recopilación de datos, realizar las generalizaciones pertinentes. Se trataba de lograr el control de la realidad para poder implantar, cuando no imponer, una estrategia específica a cada problema concreto⁴⁵. Las causas, el origen del problema no constituían un inconveniente a resolver porque el análisis de los efectos y su modificación, cuando así fuera necesario, transformarían la resultante.

Este tipo de tradición de pensamiento ha generado una manera de entender los fenómenos sociales, en general, y los hechos educativos o formativos, en particular, desde una óptica utilitarista, neutra y acrítica. Igualmente, ha forjado entre los colectivos profesionales un sentimiento de acomodo a la “dado” desde instancias superiores, un hábito similar al interiorizado por los obreros que desarrollan su actividad laboral en las fábricas cuya tecnología de trabajo es la de la cadena de montaje. Se persigue por los ámbitos de poder, consciente o inconscientemente⁴⁶, la creación de un cuerpo de funcionarios y funcionarias públicas que se conviertan en meros ejecutores de tareas que sean incapaces de poner en tela de juicio su función profesional. Pero la investigación social “moderna” ha generado, afortunadamente, modelos de investigación e intervención que han combatido este planteamiento.

⁴⁵ El objetivo era lograr –pretendidamente- la máxima eficacia y eficiencia.

⁴⁶ Me atrevería a firmar que es un proceso plenamente consciente.

¿Por qué en el ámbito de estudio que aquí nos ocupa –el de las instituciones formativas⁴⁷- se ha llegado a esta situación? El intento de acomodación al “método científico” por parte de los investigadores de la educación con la finalidad de obtener “status científico” y, por tanto, un adecuado nivel de reconocimiento social ha podido servir como elemento central en el desarrollo de las ideas y conductas anteriormente citadas. Ello ha venido dado por el intento de los educadores, fundamentalmente los adscritos al ámbito académico universitario al sentir incomodidad con su status, de tratar de legitimarse a través de la creación de un corpus teórico que aumentara su prestigio aunque, en la mayor parte de las ocasiones, poco o nada tuviera que ver con las demandas de los y las practicantes (Eisner, 2002).

No debemos olvidar que la investigación educativa es investigación social, nuestro objeto de estudio es el ser humano con la multiplicidad de variables que envuelven sus comportamientos. Las mujeres y hombres vivimos en comunidad, nos relacionamos con otras y otros, somos el fruto de nuestra existencia única e irrepetible, formamos una entidad individual cada uno de nosotros pero tendemos fácilmente a agruparnos en colectividades claramente definidas y todos estos elementos deben ser tenidos en cuenta. Las instituciones formativas, como ámbitos de trabajo e investigación, lo son en función de su adscripción a una comunidad de pertenencia y han de responder a los retos y exigencias de la misma sin olvidar que han de tener como finalidad la formación integral de sus destinatarios y destinatarias. Todo ello envuelto en un mar de contradicciones que obligan a tomar decisiones que afectan a valores y, por tanto, la ideología juega un papel fundamental en el recorrido a seguir. Además, tal y como expone Popkewitz (1988, 31):

“La investigación social expresa compromisos y valores al menos en tres sentidos. En primer lugar, se realizan en el seno de comunidades de discurso que mantienen y desarrollan determinados criterios en función de los cuales orientan su actividad. Segundo, la investigación responde a nuestras ideas sobre las condiciones sociales y culturales existentes. Los estudios que emprendemos son reflejo de nuestros intereses morales y políticos profundos y ofrecen al mismo tiempo posibles vías de reconciliación de las contradicciones sociales que surgen en los sistemas institucionales.

⁴⁷ Hemos de insistir, debido a la escasa tradición de pensamiento en el campo pedagógico, que damos la consideración de institución formativa a los centros penitenciarios.

Tercero, la investigación se desarrolla en el marco de una comunidad profesional relacionada estructuralmente con otras instituciones de la sociedad. Muchas personas creen que las cuestiones políticas, sociales y educativas requieren soluciones científicas y que la liberación del dominio de la naturaleza y de la opresión social exige la aplicación de conocimientos expertos. Este status privilegiado de la investigación social da origen a determinadas contradicciones”.

Son estas contradicciones sociales las que, históricamente, han intentado evitar los “poderes ocultos”⁴⁸; sin embargo, una sociedad democrática genera, se quiera o no, modelos de interacción democráticos en los que el conflicto aflora –consideramos que afortunadamente-. Conflicto que pone al descubierto que la pretendida neutralidad encubre situaciones de desigualdad que hemos de superar. No podemos encarar un proceso de investigación educativa al margen de la propia comunidad en un intento de “naturalizar” aquello que es plenamente social y, por ende, ideológico y político.

Al respecto existe un consenso ampliamente generalizado acerca de la idea fundamentada en que la teoría educativa debe oponerse con firmeza a las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. Considerar que todas las cuestiones referentes a la educación deben contemplarse desde una óptica técnica no se ha mostrado una estrategia que ayude a resolver los problemas que abordan al fenómeno educativo. Por ello, la idea positivista que asigna al conocimiento un papel puramente instrumental en la resolución de los conflictos y problemas educativos o formativos ha fracasado. Y su fracaso viene dado, en gran medida, por querer utilizar esquemas rígidos para analizar e investigar una realidad enormemente compleja en la que se entrecruzan multitud de variables que difícilmente podrán dotarse de la capacidad de generalización absoluta –si es que existe tal tipo de generalización- con la finalidad última de proponer leyes universalmente válidas que generen constructos cerrados.

Esta aparición generalizada del fundamentalismo a finales del siglo XIX no se limita, tal y como hemos tratado de exponer, a las tradiciones religiosas y a las doctrinas políticas. Se pone de manifiesto en la mayoría de las “reformas” que están sufriendo, desde hace muchas décadas, nuestras instituciones sociales, incluidas las de enseñanza o formación. Estas tradiciones generan un modelo de funcionamiento basado en el control

⁴⁸ Preferimos utilizar el término “poderes ocultos” frente al de “poderes fácticos”.

social y en la búsqueda de la uniformidad a toda costa (la institución penitenciaria es un ejemplo modélico en este sentido). Un ejemplo de ello es el movimiento a favor de la enseñanza y la formación basadas en la competencia. Se confunde el ideal democrático, persiguiéndose el logro de un modelo social en el que el conflicto se elude y, por tanto, se aplaza la búsqueda de soluciones por considerar que el reconocimiento del conflicto traerá peores consecuencias que su propia existencia.

Nos basamos en los planteamientos de Elliot para afirmar que los movimientos fundamentalistas poseen, en general, cuatro características claves (Elliot, 2005, 143-144):

“Primera: tratan de reducir las prácticas sociales a un pequeño número de elementos esenciales, respecto a los cuales se juzga el conjunto de las prácticas. Segunda: los elementos esenciales se derivan de lo que se tiene por fundamento indudable del conocimiento. Tercera: los elementos esenciales del credo fundamentalista deben referirse a fenómenos concretos, tangibles y mensurables. Cuarta: los elementos esenciales se consideran inmutables en vez de relativos, desde los puntos de vista histórico y social”.

Los movimientos fundamentalistas surgen siempre para purificar las instituciones sociales de influencias “contaminantes” que suelen consistir en alguna forma de liberalismo. Así, el movimiento a favor de la formación del profesorado basado en la competencia surgió en los Estados Unidos para purificar a los profesores de las teorías educativas liberal-humanistas promovidas por sus formadores de profesores y consideradas responsables de las actitudes de la sociedad permisiva y sus perversos servidores. Y la reducción de la enseñanza a sus componentes conductuales esenciales daba la oportunidad de prever y controlar en gran medida las conductas futuras de los profesores, eliminando la influencia contaminante de la teoría educativa liberal-humanista.

Estos movimientos sólo hablan de la eficacia de la educación, transmitida a través de las instituciones formativas, sin tener en cuenta el componente ético-político de la misma. Parece como si la sociedad en la que está inmerso el sistema educativo no tuviera nada que ver con el mismo, no mantuviera relaciones de poder que se transmitieran por medio de una política educativa concreta y selectiva, derivando en la correspondiente implantación de un modelo de centro formativo determinado conforme

a unas creencias consideradas al efecto. Parecen querer excluir de todo análisis la realidad del conflicto social y de los intereses de grupos de poder. El profesor Sacristán (1985, 159) comenta al respecto:

“Este tipo de enfoques se presentan generalmente al margen de problemas de valor y afirman que su misión principal es la de servir a una educación eficaz. Se muestran al margen de planteamientos éticos y conciben el desarrollo del currículum como una cuestión de eficiencia que no se plantea sus orígenes. No se plantean a qué modelo de educación está sirviendo, los supuestos de los que parte, las opciones que toma y el modelo educacional que propone. Muestra una pretendida imagen de neutralidad a sus potenciales usuarios. Tal pretendida neutralidad es coherente con un marco de decisiones jerarquizado, en el que la responsabilidad de cada nivel de decisión viene dictaminada por otros superiores”.

En el marco de la filosofía fundamentalista, se le asignan una serie de tareas a la investigación educativa y al investigador del hecho educativo que promueven la pasividad profesional por cuanto se le considera un mero “recipiente” en el que depositar conocimientos, estrategias y actitudes que, supuestamente, le doten de recursos para ejercer su actividad profesional de manera correcta. Serán los especialistas teóricos, fundamentalmente del mundo académico universitario, quienes les aporten los referidos recursos. En este sentido, expresa Eisner (2002, 165):

“El rol convencional para la investigación en la educación se basa en un paradigma que asigna al especialista la tarea de estudiar la enseñanza y el aprendizaje a fin de identificar variables con efectos predecibles sobre los alumnos. Una vez identificadas esas variables, los resultados de la investigación se publican en revistas especializadas y se transmiten a través de programas de perfeccionamiento docente en horas de trabajo. La idea es que, en cuanto los docentes tomen conocimiento de estos estudios, implementarán sus resultados en sus propias aulas, es decir, usarán lo que han descubierto los investigadores universitarios para hacer lo que “funciona” en sus escuelas (U. S. Department of Education, 1986)”.

Lamentablemente, el paradigma de investigación psico-estadística (Hopkins, 1989) ha impregnado de manera dominante la investigación educativa y, por tanto, ha servido de legitimidad y se ha usado como base en el diseño e implementación de numerosas reformas educativas en los países de nuestro entorno. “Esto implica una

experimentación muy controlada y la comprobación de hipótesis, evaluando la efectividad de un tratamiento en grupos elegidos al azar por medio del análisis estadístico” (Hopkins, 1989, 41). Afortunadamente, la realidad ha demostrado que los procesos formativos no soportan el intento de construir una realidad práctica al margen de los potenciales usuarios del sistema formativo.

La investigación agrícola de Fisher en la década de los años 30 en el pasado siglo fue la base de este tipo de modelos de investigación e intervención. En palabras de Eisner (2002, 165):

“El agrónomo y el botánico efectúan la investigación básica, el agente de extensión agraria agrícola comunica los resultados a los granjeros, estos implementan lo que el agente les transmitió y, siete meses más tarde, obtienen una cosecha más abundante, todo gracias a la investigación básica. Pero aunque se nos presente como un modelo perfecto para las ciencias agrícolas, pueden surgir multitud de factores incontrolables como, por ejemplo, errores en la comunicación o aparición de variables no tenidas en cuenta previamente”.

Afortunadamente –aunque es posible que para algunos “grupos de poder” sea desafortunadamente-, nuestro campo de estudio no es el de los guisantes, las calabazas o los bubangos⁴⁹. Tampoco disponemos de maquinaria adecuada que prepare las “parcelas escolares” para plantar cosechas que luego, como dice el refrán, darán el fruto deseado. Y la producción de productos químicos que agudicen el ingenio no parece tener desarrollo posible –al menos a corto plazo- (esperemos no alentar a ningún investigador a seguir este camino). Los procesos de enseñanza-aprendizaje, los entornos formativos no pueden someterse a un control cuasi mecánico en el que, tras una serie de intervenciones específicas, podamos adelantar unos resultados concretos. La multiplicidad de variables en el medio que nos ocupa hace del todo inviable plantear la posibilidad de generalización tal y como es entendida en esta tradición de pensamiento.

Las políticas de investigación generadas desde esta concepción o paradigma han dado lugar a una orientación de “arriba abajo” (Eisner, 2002) en la que los investigadores generan el conocimiento y el cuerpo de enseñantes lo recogen pasivamente. Y con este material aportado, los docentes y las docentes deben modificar

⁴⁹ Nombre con el que en Canarias denominamos a una verdura similar al calabacín.

su acción profesional y mejorarla. No es difícil imaginar, por tanto, el porqué de la escasa porción de la investigación educativa realizada ha tenido un impacto visible en los cuerpos profesionales de formadores y en su trabajo (Dockrell y Hamilton, 1983).

Este enfoque lineal de la enseñanza (Hopkins, 1989), basado en que las disposiciones que proceden de los estamentos superiores –Ministro, Consejero, Director General, Director de Centro o Jefe de Estudios- son puestas en práctica por los “niveles inferiores” de la estructura organizativa a la manera del estamento militar que, como es sabido, basa su funcionamiento en el concepto de “obediencia debida” -que tantos actos inhumanos ha justificado-. En este sentido, podría establecerse una comparación entre el funcionamiento de las fábricas y los sistemas formativos entendidos bajo un enfoque lineal.

“Imagen en la que se basa el enfoque lineal de la enseñanza, basado en que las instrucciones que provienen de arriba, del ministro o del director, se ponen en práctica en el nivel inferior correspondiente de la estructura organizativa. En consecuencia, nuestros sistemas de enseñanza se asemejan bastante a fábricas que funcionan sobre la base de entradas y salidas (input-output) con los alumnos como materia prima, los profesores como mecánicos, el plan de estudios como proceso productivo y los administradores como directivos de la fábrica” (Hopkins, 1989, 38).

Este intento de reducir al cuerpo profesional de formadores y formadoras a un mero instrumento, en manos del sistema, cuya máxima finalidad es la de llevar a la práctica el currículum prescrito diseñado por “expertos”, que han sido convenientemente reclutados por las autoridades educativas pertinentes, nos resulta deplorable. Se nos presenta un modelo de actuación basado en la supuesta neutralidad – que no existe en fenómeno social alguno- de quien toma las decisiones y en palabras de Gimeno (1985, 160):

“Tras la búsqueda de lo unívoco, presentándolo como indicio de objetividad científica, se pretende reducir al experto a un instrumento, evitando una discusión que se califica de acientífica (...). Centrado en el nivel de lo más directamente observable se obvia una discusión que pretende hacer de la escuela una institución eficaz sin preguntarse al servicio de qué finalidad lo es. El criterio de eficacia es puramente técnico sin discusión del objetivo al que sirve”.

Se potencia un modelo de institución formativa al frente de la cual continúen una masa de “supuestos expertos y expertas” constituidos en meros ejecutores de tareas. Evidentemente, las autoridades políticas que administran el sistema educativo apostarán decididamente por este modelo por cuanto consideran, erróneamente, que el resultado final será escasamente conflictivo y altamente productivo. Realmente, sus intereses persiguen que el conflicto no aflore, las causas del fracaso del sistema escolar⁵⁰ y de la desigualdad no pretenden ser analizadas y mucho menos tratadas correctamente al efecto de contribuir a su superación. Es decir, el objetivo final que persiguen poco tiene que ver con el nivel de formación que los usuarios principales del servicio –alumnos y alumnas- asimilen para incorporarse críticamente a la sociedad. Lo realmente importante es que se cumplan las directrices “encargadas” al cuerpo de enseñantes a la manera de la obediencia militar tan tristemente en boga actualmente.

Todo parece ir encaminado a mantener el orden institucional en la escuela, fomentando el orden y el control (Hopkins, 1989) porque nuestra sociedad y nuestro sistema educativo, como fiel reflejo de la misma, ponen amplias cortapisas tendentes a la limitación del desarrollo individual y la responsabilidad personal. Fomentan el espíritu colectivo y el concepto de grupo pero desde una óptica alienante y deshumanizadora enfrentada claramente a una concepción emancipadora en la que el pensamiento crítico primaría.

Nuestro propósito ha de ser el de mejorar las condiciones de vida de la población que habita las instituciones formativas y para ello nuestras prácticas de investigación han de ser útiles, han de actuar sobre la realidad para responder a las demandas de los actores educativos con la finalidad de actuar colaborativamente. Las referidas prácticas han de ser abiertas, flexibles y adaptadas a la posibilidad de cambio y ajuste por quienes desde la realidad cotidiana se enfrentan al reto de producir un cambio efectivo entre los y las destinatarias de los diversos programas de intervención. Tenemos que decidir, hemos de tomar partido con todo lo que ello implica. La inacción es acción a favor de lo impuesto por los grupos de poder y presión que desean que todo siga igual para que nada cambie. La práctica educativa ha de ser comprendida y, en palabras de Elliot (2015, 15):

⁵⁰ Nótese que no hablo de fracaso escolar para evitar apuntar a la persona, al alumno o alumna como el único responsable del mismo.

“En este sentido, podemos tomar dos opciones para comprender los significados de las prácticas educativas. La primera, desde un posicionamiento puramente mecanicista, considerar que la mejora vendrá dada por las aportaciones de agentes externos al sistema educativo. Su interpretación de la realidad, de los problemas educativos y de los entornos escolares nos proveerá de fórmulas de aplicación inmediata y efectos duraderos. La segunda opción, se fundamenta en comprender los significados que tienen las prácticas educativas para los docentes. Para ello es imprescindible admitir la necesidad de utilizar las interpretaciones que los profesionales de la enseñanza poseen acerca de su práctica, sea ésta reflexiva o no. Esta segunda opción, acerca del papel que ha de cumplir la investigación educativa al objeto de mejorar la práctica, implica que el autoentendimiento de los practicantes de la educación es esencial. Y es necesario recordar que el movimiento de los profesores como investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta. Esencialmente, su contexto era el de la reforma curricular dentro de un sistema educativo diferenciado”.

¿Podemos imaginar un funcionamiento del sistema educativo en el que no contemos con las aportaciones de quienes están inmersos en la práctica diariamente? ¿Es razonable prescindir de las aportaciones que el cuerpo de enseñantes recoge de su actividad -sean estructuradas o no-? ¿Se puede impedir que el profesorado investigue acerca de su práctica cotidiana? Consideramos que la respuesta a todos estos interrogantes es “no”. Prescindir de la información más relevante del proceso de formación en el aula, la recogida por los formadores y formadoras, no puede aportarnos nada positivo. Sólo contribuirá a profundizar la enorme grieta existente entre la tradición académica universitaria en el campo de la investigación del hecho formativo y la realidad de las aulas, sólo incidirá más profundamente en el desarraigo y desconfianza que de la teoría tienen los y las enseñantes. Los agentes que desarrollan su actividad diaria en las instituciones formativas constituyen junto a los usuarios de las mismas dos grupos claramente diferenciados y, a pesar de la resistencia de algunas instancias, su aportación para la implementación efectiva y el éxito de los programas formativos es crucial.

Es inviable continuar defendiendo una visión del profesorado como mero ejecutor de tareas y transmisor de supuestas políticas de innovación educativa. Los procesos formativos, en los primeros pasos del siglo XXI, requiere profesionales que reflexionen sobre las causas de los conflictos, los por qué de sus acciones y el origen de

las políticas curriculares. Nada ha de ser considerado como verdad absoluta, nada debe ser impuesto por decreto. Por eso defendemos la idea de un cuerpo de profesionales de la formación que investiga su práctica cotidiana.

“La idea del profesorado como investigador en el aula se configura y articula con el movimiento del “profesorado como investigador” surgido en Inglaterra en torno al pensamiento innovador y creativo de Stenhouse. Los orígenes del “profesorado como investigador se remontan al proyecto Humanities Curriculum Project, dirigido por Stenhouse, con un evidente énfasis sobre el currículo experimental y la reconceptualización del desarrollo profesional a partir de la investigación del currículo. La idea de que el profesorado pruebe las teorías educativas en sus clases dio lugar a la tradición del “profesorado investigador”, un concepto que fue desarrollado por Elliot en el Ford Teaching Project” (Latorre, 2003, 11-12).

Los logros de este movimiento han sido el abandono por parte de los y las enseñantes del status de consumistas no activos y, en el mismo sentido, la definición de un lenguaje, un método y un estilo de información que les permiten acceder a debates teóricos (Latorre, 2003) .

En el Humanities Curriculum Project (HCP), y en el resto de la obra de Stenhouse, la preocupación principal era el concepto y la aplicación práctica de la autonomía. El elemento central de su concepto de autonomía era la creación de un sentido individual en el contexto de un entorno no autoritario. El HCP empleaba una estrategia de enseñanza diseñada para liberar al alumno del control del conocimiento autoritario. Ya no se trata de considerar sólo al profesor o profesora como agente educativo principal sino, como no podría ser menos, iniciar el reconocimiento del papel principal que en este proceso debieran jugar las alumnas y alumnos.

“En la estrategia de enseñanza del HCP había tres aspectos: el lugar de la discusión, el empleo de documentos como prueba para argumentar la discusión y la asunción del papel del profesor como moderador neutral. Al adoptar este modelo pedagógico, Stenhouse se iba alejando de la idea de clase dominada por el profesor, para pasar hacia un concepto de clase en donde los alumnos –liberados de la autonomía del profesor- podían encontrar un sentido por sí mismos, sobre la base de la evidencia y la discusión” (Hopkins, 1989, 13).

El movimiento de investigación-acción surgió en la década de 1960 y primeros años 70 en asociación con el movimiento para el desarrollo curricular. Elliot afirma (1990, 197):

“Muchos proyectos de los que conformaron este movimiento se relacionaban con la transformación del contexto “memorístico” y de “solución de problemas de rutina” del aprendizaje en las aulas a otros basados en “tareas de comprensión”. Estas innovaciones pretendían articular esta transformación en torno a ideas relativas al aprendizaje “autodirigido”, basado en el “descubrimiento” y en la “investigación”. Estas ideas plantean una concepción más activa y personal del proceso de aprendizaje que la presupuesta por la investigación del proceso-producto”.

Efectivamente, una nueva visión del papel del cuerpo docente y las y los discentes en el aula implica una nueva forma de aprendizaje por parte del alumnado y un nuevo marco de relaciones sociales entre los actores implicados en el proceso. Esta nueva forma de comprensión comunitaria y de actividad colaborativa significa que el modelo de enseñanza-aprendizaje no puede sustentarse en fórmulas “pretendidamente científicas” que, tras los cortinajes de la objetividad, esconden un instrumento de dominación y sumisión basado en la aplicación del principio de autoridad. Autoridad que ya no sólo se transmite únicamente en el ámbito de las normas de comportamiento social y escolar sino, igualmente, por medio de la enseñanza –metodologías-, del estudio y de la aplicación memorística de los contenidos.

En este sentido, la investigación tradicional, que se ha obsesionado más por crear teorías sobre la educación que por mejorar la práctica educativa, ha contribuido de manera destacable a “legitimar” una forma de actuación de los poderes públicos que termina fomentando e imponiendo un modelo de práctica educativa que perpetúa el control social a través de la prolongación de la jerarquización social al mundo del aula. Además, esto genera distanciamiento entre quienes investigan en educación y los participantes activos en la práctica. Esta división generada por el efecto que hemos descrito ha sido nefasta para la mejora de la calidad de la enseñanza. Hoy en día siguen conviviendo ambas tradiciones de pensamiento: investigación al margen de la práctica (actividad técnica) y práctica al margen de la investigación (actividad investigadora).

En cualquier caso, cuando hablamos de investigación en el ámbito educativo o

formativo debemos tener en cuenta sus componentes más importantes (Imbernón, 2002):

- La conceptualización que la sustenta.
- El objeto y el sujeto o sujetos (qué problemas abordamos y qué personas intervienen).
- La institución, el contexto organizativo y social (para qué y para quién se investiga).
- Los actores (quién investiga y con quién) con sus sentimientos y valores (ética y émica).
- Su intención de recoger, recrear, interpretar, construir (cómo) un conjunto de conocimientos (teóricos o prácticos) sobre la educación en beneficio de las instituciones educativas, de los que trabajan en ellas y de los usuarios de la educación (por qué).

Una investigación que no razona y reflexiona, acerca de las causas de los conflictos y de las inadecuaciones de los resultados a lo previamente ideado, supone que la evaluación de los procesos será inútil de cara a mejorar el modelo de actuación propuesto. Baste citar al respecto de los planteamientos tecnológicos referidos a los esquemas de programación didáctica una referencia de Sacristán (1985, 65):

“Los numerosos planteamientos tecnológicos que se pueden ver en los esquemas de programación didáctica, implícitos a veces muchos de ellos, se quedan en una mera indagación de algunos de los componentes del esquema de aplicación tecnológica de la ciencia y en una simple yuxtaposición procesual de dichos componentes. Esto se debe a que debajo de estos esquemas subyace la más de las veces el planteamiento de las técnicas de caja negra: importa la entrada, los objetivos y los resultados finales, de suerte que interesa solamente conseguir esos objetivos con el menor esfuerzo y medios posibles. No importa la hilazón interna de causa-efecto implícita en el esquema, porque la aspiración del enseñante es la efectividad, no el conocimiento de lo que sucede cuando es eficaz y cuando no lo es”.

Los modelos tecnológicos, fundamentados en los ideales del paradigma positivista, dan toda la importancia a los resultados, evitando realizar un análisis

concienzado de las causas y efectos, de los fines de los propósitos y de la filosofía subyacente a los efectos de la puesta en práctica de un modelo. Lo realmente importante y destacable es obtener unos efectos de conformidad con lo planificado previamente. Las bases de la planificación, sus fundamentos epistemológicos y sus resultados sociales no parecen merecer la más mínima preocupación, no parecen influir en el diseño previo. A esta manera positivista de entender el hecho social, sólo le interesa la realidad objetivable despojada de las contaminaciones que la desvirtúan (Báez, 2009).

La formación como actividad técnica es concebida como un proceso racional y tecnológico de búsqueda de eficacia y eficiencia. Se trata de la búsqueda del logro de los objetivos definidos institucionalmente a través de la aplicación de “teorías científicas”. Se presupone que las acciones de formadores y formadoras producen efectos directos sobre los comportamientos y rendimientos educativos de los escolares (proceso-producto) como si no existiera la realidad espacio-temporal. El profesorado se limita a poner en práctica los hallazgos y aportaciones de la investigación tradicional y, por tanto, a ser un mero ejecutor del currículum prescrito. Hablamos de una profesionalidad sustentada sobre la base de la racionalidad técnica que, a largo plazo, genera tedio, inseguridad, desmotivación y pérdida de la identidad profesional. Acaso las autoridades públicas prefieran unas instituciones formativas integradas por profesionales pasivos que se limitan a cumplir con su trabajo o, quizás, sea mejor decir con ejecutar sus “tareas”.

Frente a esta manera de entender la práctica profesional en los diferentes ámbitos formativos, existen fórmulas alternativas que persiguen una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y buscan generar una forma de relaciones sociales en el aula de acuerdo con los verdaderos valores democráticos de una sociedad que se construye día a día. Se trata de generar una educación, un proceso de formación cívico-político en los valores democráticos (Rubio, 2007). Valores democráticos que han de ser transmitidos en todas los ámbitos formativos sin exclusión. El modelo técnico-mecanicista “fabrica” mentes escasamente creativas que, a largo plazo, son insuficientemente productivas pero altamente “consumistas” de la ideología y formas de comportamiento socialmente aceptables. La filosofía subyacente a esta corriente de pensamiento promueve la compartimentalización de tareas: el investigador dedicado al

estudio de los procesos formativos investiga y el cuerpo de formadores aplica lo que le es dado por las instancias correspondientes (“zapatero a tus zapatos”).

Afortunadamente, existen otras maneras de encarar esta situación que persiguen unas formas de investigación que tienen por objeto responder a los problemas reales del aula, a las necesidades de los y las agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los y las docentes no son agentes pasivos sobre los que se pueda actuar sin tenerlos en cuenta ni ser integrados plenamente en los procesos para conseguir una adecuada capacitación efectiva. En palabras de Eisner (2002, 165):

“Los nuevos paradigmas proponen otra visión. Aunque dan cabida a los enfoques convencionales, hay una diferencia entre la clase de conocimiento que un docente necesita en un contexto dado y las generalizaciones abstractas aparecidas en las publicaciones especializadas o provistas por los programas de capacitación docente en horas de trabajo”.

La enseñanza –los procesos formativos- como actividad investigadora debe concebirse como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza, en este sentido, se contempla como un fenómeno socio-cultural. En palabras de Latorre (2003), “la enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado”. Y es Eisner (2002) quien concluye que “la investigación, de acuerdo con los nuevos paradigmas, no será probablemente el coto reservado de los estudiosos universitarios. Como mínimo, será un esfuerzo cooperativo en el que los académicos y docentes estarán en pie de igualdad”.

Por tanto, el ámbito formativo deja de ser un espacio aislado de la realidad que le envuelve y pasa a convertirse en un sistema englobado en una red de relaciones multidireccionales. Red de relaciones en las que todos los actores sociales se ven afectados y a la vez afectan al conjunto de instituciones sociales con las que se relacionan. Inmerso en esta red de relaciones sociales, el profesorado pasa a constituirse en un elemento activo del sistema y su papel en el proceso de formación que lleva a

cabo con sus alumnos⁵¹ se convierte en un permanente ejercicio de autorreflexión. Pero este ejercicio no puede quedarse en mero análisis situacional; es su deber, como profesionales, reflexionar para actuar, pensar cuáles son los efectos de sus decisiones y sus prácticas sobre los destinatarios de las mismas. Su propósito último es el del “cambio” para la mejora educativa y, por tanto, social y ello exige un compromiso personal muy alto.

Los diseños tecnicistas han de ser superados con propuestas que procuren un análisis de la realidad que ayude a la superación de la división del trabajo intelectual-manual en los ámbitos formativos y que, igualmente, potencien la emancipación para lograr la superación de las causas de la desigualdad que dan origen a lo que socialmente se etiqueta como fracaso. Dentro de esta alternativa a los diseños tecnicistas, Sacristán nos plantea (1985,157-158):

“La alternativa a los diseños tecnicistas en el ámbito de la educación estaría en buscar sistemas abiertos como mantiene Wickens (1974), que pongan el énfasis en la actividad del alumno, considerando la importancia de los intercambios entre sujeto y medio ambiente, poniendo por tanto la atención en los procesos más que en los productos observables que se obtienen como resultados, atendiendo y estimulando los componentes idiosincrásicos y creativos de aprendizaje. Estos sistemas abiertos que recogen las aportaciones de la psicología cognitiva y los estudios ecológicos del comportamiento, recuperando viejas aspiraciones sin realizar para lograr una educación de más calidad, exigen la aportación interdisciplinar y no pueden verse reducidos a esquemas sencillos, altamente estructurados, aplicados de forma mecánica”.

Estos sistemas abiertos deben fijar su atención en los usuarios últimos, y no por ello menos importantes, del sistema: los y las destinatarias del programa. La creación de un modelo de trabajo cuya finalidad consista en ayudar a fortalecer las capacidades personales que doten a las jóvenes generaciones –y a las no tan jóvenes- de instrumentos para enfrentarse autónomamente a la realidad, de un mudo cada vez más rápidamente cambiante y en el que la complejidad del conocimiento y de las relaciones sociales cada vez es mayor, exige un rol del formador y formadora opuesto radicalmente al de mero instrumento de transmisión institucional. El modelo de profesorado acrítico y

⁵¹ Nótese que no digo “sobre sus alumnos” por considerar que el modelo que se propone trata al alumnado, en el sentido colaborativo, en rango de igualdad.

ejecutor de tareas implica que sirve de instrumento a las exigencias de los numerosos cambios curriculares que se imponen desde la administración educativa. Esta forma de entender un nuevo papel del enseñante implica necesariamente una reconceptualización profunda de las funciones profesionales y sociales del investigador o investigadora.

Ya no se trata de contar con un cuerpo de enseñantes que actúan como meras correas de transmisión de la ideología dominante dejando que fluya, sin análisis crítico alguno, la perpetuación de las relaciones de poder en las que se basa el control social. Las formadoras y formadores han de pensar y establecer un marco de reflexión para contribuir a la inestimable labor de transformar a las instituciones educativas/formativas, de lugares en los que se transmite el conocimiento científico supuestamente “objetivo”, a espacios de generación de ideas y de construcción de nuevas formas de relación social basadas en la plena igualdad, la solidaridad y la colaboración. Si no logramos este objetivo, claramente político, las profesoras y profesores como profesionales de la formación seguirán actuando como meros “aplicadores” del curriculum prescrito y, por tanto, su capacidad de reflexión se verá anulada ¿Por qué habrán de reflexionar acerca de un proceso sobre el cual las posibilidades de ejercer influencia son muy limitadas cuando no nulas? Nuestra respuesta es que habrán de hacerlo para evitar convertirse en meros ejecutores de técnicas y procedimientos descritos tal y como nos expone Latorre (2003, 11):

“A principios de siglo Dewey (1933) criticó la naturaleza del desarrollo educativo, señalando su tendencia a proceder reactivamente por saltos acrícos de una técnica a otra. Como alternativa a este proceder propuso que el profesorado aprendiera a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Enfatizó lo importante que era que el profesorado reflexionara sobre su práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Defendió que debía ser consumidor y generador de conocimiento. La visión de Dewey del profesorado como estudiante que aprende, prefigura el concepto del “profesorado como práctico reflexivo” que más recientemente ha desarrollado Schön (1998)”.

Por tanto, Schön (1992, 28) nos recuerda un concepto fundamental en el marco de la propuesta que realizamos: “El énfasis se sitúa en el aprender haciendo, que fue descrito ya hace mucho tiempo por Dewey como “la disciplina básica o inicial”.

La implicación de los agentes educativos -participantes en cualquier tipo de proceso formativo- en los procesos de mejora curricular, que se fundamentan en el trabajo de investigación colaborativo previo, es indispensable. Pensar que agentes externos, supuestamente no contaminados con las “perversiones” del sistema, realizarán un trabajo más eficiente y eficaz no se fundamenta en criterio de racionalidad científica alguno. El papel de un “investigador” externo, con un alto nivel de formación teórica, que pretende resolver los problemas cotidianos que se le presentan a los docentes en el aula no tiene lugar en una institución que demanda colaboración, cooperación y tolerancia. Además, la reacción “a la contra” del denominado práctico no se hará esperar porque el agente externo invade su espacio profesional y pretende imponerle unas propuestas sin haber contado con su concurso al no preguntarle, en primer lugar, si le necesitaba y, en segundo lugar, cuáles son los problemas que le afectan.

Si se rechaza la colaboración y se establece una jerarquía profesional fundada en la división del trabajo (manual-intelectual) no podremos actuar de manera eficaz sobre los problemas reales que se presentan en el aula. La batalla tan manida entre teóricos y prácticos de la educación seguirá en pie. En palabras de Carr (1996, 51):

“Los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como ‘jerga’ incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianos (...) Frente a este tipo de situación, no es raro que algunos teóricos simplemente pierdan la paciencia y expliquen su falta de influencia práctica por la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los profesores”.

Podemos observar que se plantea un diálogo de sordos al objeto de encontrar al responsable de la inadecuada relación teoría-práctica en los diferentes ámbitos formativos. Sería mucho más productivo establecer un consenso para efectuar una adecuada colaboración que permitiera enfocar el trabajo de manera más productiva desde el punto de vista social.

Llegados a este punto, podemos afirmar que los enfoques técnico e interpretativo de la enseñanza son incapaces de proporcionar esquemas de trabajo para mejorar sustancialmente la práctica. No es objeto del presente trabajo enumerar las carencias del enfoque técnico ni del enfoque interpretativo que tanta influencia e importancia han tenido en el pasado. Pero no albergamos dudas acerca de la idoneidad del paradigma

aportado por el enfoque crítico de la enseñanza. Bólvivar (1999, 145) afirma que “la perspectiva crítica se dirige a criticar los modelos técnicos de racionalización de la práctica docente, mostrando que el diseño del currículum no es un asunto técnico o profesional, sino –prioritariamente- un asunto de política cultural” y, en esencia, ideológico.

No consideramos que los enfoques naturalista e interpretativo de la investigación educativa sean completamente ineficaces. Lo que afirmamos es que ofrecen una visión unilateral y parcial del fenómeno educativo y, en cierto sentido, una inadecuada descripción filosófica de la naturaleza de la investigación educativa. Como señala Carr (1996, 112):

“(…) hay que reconocer que cualquier intento de reducir la investigación educativa bien a una ciencia natural, bien a una ciencia interpretativa pasa por alto las características dobles fundamentales de toda ciencia típicamente educativa. En primer lugar, se trata de una ciencia de la educación, lo que significa que investiga una actividad práctica, conscientemente desarrollada, que sólo puede identificarse y entenderse con referencia al significado que tiene para quien la práctica. En segundo lugar, es una ciencia de la educación, o sea, que trata de elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica de esta actividad. La perspectiva crítica se propone como una de sus finalidades que el conocimiento y la experiencia escolar se encuentran socialmente condicionados. De ello deriva la enorme importancia de hacer aflorar tales condicionamientos para que los actores educativos tomen consciencia de los mismos. Si esto no se produce, será imposible desarrollar estrategias o propuestas educativas que contribuyan a la emancipación social y escolar”.

En el ámbito de nuestra investigación, proponemos un programa de intervención basado en el marco conceptual que hemos ido definiendo a lo largo del presente epígrafe. El entorno carcelario, las instituciones penitenciarias debieran ser, en esencia, establecimientos en los que los programas formativos se constituyeran en el centro de las actuaciones cotidianas. La labor que legalmente se les atribuye a las cárceles consiste en reeducar al reo para reinsertarlo a futuro en la sociedad de pertenencia. Ya nos hemos posicionado frente a los conceptos reeducar y reinsertar considerándolos inadecuados. Conviene exponer que la tarea que prevalece en la institución penitenciaria por encima de cualquier otra es la de mantener el orden y la disciplina; estando el conjunto de las actividades formativas –en sus más diversos ámbitos- supeditadas al fin

expuesto. El cuerpo de funcionarios y funcionarias de prisiones actúa a la manera de meros ejecutores de tareas prescritas por órganos de rango superior. En ningún momento se observa una experiencia práctica que intente romper con esta situación dada –por no decir impuesta-; es decir, en determinadas instancias se decide el programa a aplicar y, por tanto, se ejecuta a la mayor perfección posible.

Pretendemos, con nuestro programa de intervención, demostrar que el modelo de actuación formativa en las instituciones penitenciarias ha de contar con la participación de TODOS los agentes implicados en el contexto. Lo contrario sería pretender que desde instancias superiores, a la manera de un cuerpo de teóricos, es posible diseñar un modelo de actuación integral eficaz y eficiente. Nada más lejos de la realidad. Se hace necesaria una intervención a gran escala que se traduzca en un diseño de actuaciones, a través de diferentes programas formativos, que coordine, unifique, contextualice y de sentido a un proyecto formativo de carácter integral. La finalidad de esta actuación ha de ser mejorar la calidad de vida de los reclusos a efectos de lograr que asuman la responsabilidad de sus actos y opten por adoptar un modo de vida en el que el recurso a la violencia sea excluido por ineficaz e injusto.

Todo lo anteriormente expuesto supone contar con las diferentes instancias implicadas en el acto de formar en un ámbito tan hostil –al menos en primera instancia– como es el carcelario. Ello ha de conducir a la elaboración de un programa formativo integral que planifique todas y cada una de las acciones encaminadas a mejorar la calidad de vida de condenados y condenadas. Programa que ha de tener en cuenta las demandas y necesidades de sus usuarios y usuarias. La condena no ha de constituirse en un castigo, ha de convertirse en una oportunidad para el cambio efectivo. Y todo ello se logrará a través de la implementación de programas de intervención perfectamente planificados y coordinados. Si no se hiciera de este modo, el ámbito presidiario seguirá siendo un espacio de poder y control sobre personas que una vez obtenida la libertad no sabrán gestionarla convenientemente. La Teoría Crítica, en este sentido, nos aporta la base teórica sobre la que sustentar el modelo de nuestra intervención, nos ayuda a generar una nueva concepción del hecho formativo.

CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. UNA CONCEPCIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y DE LA INTERACCIÓN FORMATIVA

Formular un programa de intervención en el ámbito penitenciario supone diseñar una estructura curricular que implica interacción formativa en un medio con unas características muy particulares. Programa de intervención que ha de tener en cuenta que es diseñado para ser implementado en un medio tan complejo como el presidiario. Entorno en el que numerosos agentes se ven implicados –consciente o inconscientemente- con la finalidad de generar un cambio efectivo a través de la intervención que hemos efectuado. Y no hemos de obviar que nuestra acción, la aplicación de nuestro programa de intervención, se desarrolla en un aula con alumnos bajo unos parámetros que la convierten en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferencias con un entorno escolar formal no son tan acusadas por lo que hemos de tener en cuenta una serie de variables que procurarán, en gran medida, el éxito o fracaso de nuestra intervención. En este sentido, la teoría crítica y el modelo de investigación-acción nos aportan las herramientas teórico-prácticas para diseñar nuestra intervención. Vamos interactuar con un grupo humano en la realidad práctica sin olvidar que nuestra función primordial es la de investigar para producir un cambio al objeto de mejorar las condiciones de vida de los destinatarios de nuestra acción. De los resultados que obtengamos se verá la potencialidad y el interés del proyecto para futuras intervenciones. Pero no debemos olvidar que investigar es un proceso complejo que requiere un alto nivel de compromiso y una rigurosidad teórica y metodológica exenta de cualquier duda razonable.

Investigar en el aula puede convertirse en un proceso apasionante pero requiere de una disposición efectiva para enfrentarse a una realidad enormemente compleja. Exige un alto compromiso social y un interés profesional elevado. Además, hay que estar abierto a que las cosas puedan ocurrir de manera diferente, o incluso contraria, a la prevista inicialmente –con un mayor grado de probabilidad en un hábitat como el presidiario-. La investigación acción nos aporta los elementos necesarios para redefinir el proyecto de actuación si el entorno se nos presenta cambiante o los resultados de nuestra intervención nos arrojan nuevos marcos sobre los que incidir.

“La investigación en el aula puede ser al principio una experiencia perturbadora e incluso amenazante. Cuando se intenta algo nuevo, siempre hay que contar con la

incertidumbre y esto es especialmente cierto en la investigación del profesor, en particular cuando el ambiente de la escuela no facilita el desarrollo profesional” (Hopkins, 1989, 63).

La investigación-acción se ha desarrollado a partir de una compleja red de empresas científicas y sociales. Son muchos los que afirman que Lewin (1946) fue el fundador de la misma y consideran su trabajo en el movimiento de la Dinámica de Grupos la base original del modelo. Sin embargo, pudieran existir otros antecedentes como los trabajos de Collier (1945) en sus escritos como Comisionado para los Asuntos Indios en U.S.A. En ella han influido, desde el punto de vista histórico y filosófico, el movimiento de la Ciencia de la Educación del siglo XIX (Barragán, 2005), el pensamiento educativo experimentalista y progresista –J. Dewey- (1933), el movimiento de la Dinámica de Grupos y la actividad reconstruccionista del desarrollo del currículum de la “era Corey” (1953). Ha sido utilizada en contextos industriales, sanitarios, educativos y conductuales comunitarios.

Las características dadas por Lewin (1946) a la investigación-acción son:

1. “Ha de llevarse a cabo en colaboración con los sujetos estudiados (participación).
2. No debe realizarse en el laboratorio (democracia).
3. Antes y después de su desarrollo es necesario constatar las actitudes y comportamientos de los individuos (cambio individual y social)” (Imbernón, 2002, 57-58).

Mediante su action-research Lewin apuntaba a un cambio de orden psicosocial sobre el terreno (Delorme, 1985, 171):

“Cuando nosotros hablamos de investigación, se sobreentiende que nos referimos a action-research, es decir, a una acción en un nivel realista siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y por una evaluación de los resultados. Puesto que nuestra finalidad estriba en aprender rápidamente, jamás temeremos enfrentarnos con nuestras insuficiencias. No queremos acción sin investigación ni investigación sin acción”.

Pero el modelo de investigación-acción tiene otros antecedentes.

“A.M. Thirion (1980) identifica una primera generación de investigación-acción inspirada, como apuntamos anteriormente en J. Dewey y en el movimiento de la Escuela

Nueva después de la primera guerra mundial. Fundada en el ideal democrático y apoyándose en una concepción de la educación en la que el pragmatismo es el fundamento del conocimiento (J. Dewey quería convertir el pensamiento científico en un hábito para todos, tanto educadores como educados). Esta primera generación de I. A. habría fracasado en su servicio a un proyecto realmente democrático al superar rápidamente la práctica a la teoría y al ser la crítica tan sólo una empresa utilitaria” (Goyette y Lesard-Hébert, 1988, 17).

Lewin (1946) con sus estudios de intervención psicosocial, al que podría ponérsele la etiqueta de teórico-práctico, se situaría en una segunda generación de investigación-acción. Consideraba que la simple acumulación de hechos y datos no era suficiente para la construcción de teorías. Abogaba por profundizar en la aportación de datos empíricos antes que por la simple especulación en la construcción de teorías y describió la investigación-acción como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción.

Aunque nacida en los campos de la psicología y de la gestión pública, la investigación-acción se ha extendido y diversificado en varios sectores de la acción humana y en sus campos de estudio correspondientes, especialmente en el social, el psicológico y el de la educación. Así pues, “como señala Brock-Utne (1980), este tipo de investigación parte de la práctica, ocurre en contexto de cooperación con la práctica, y erradica intencionalmente la separación tradicional entre el investigador y el práctico, entre el científico y el profesor” (Escudero y González, 1984, 50).

El proceso de ciclos en espiral lewiniano nos lo exponen con acierto Kemmis y McTaggart (1988) afirmando que se trata de un proceso de peldaños en espiral, agrupándose cada uno de ellos en diferentes momentos de la acción: planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. El proceso se inicia con la búsqueda de un cambio que implique mejora. Una vez definida la preocupación se inicia el trabajo en grupo. Posteriormente, se divide el plan general en peldaños alcanzables con la intención de obtener no sólo la mejora sino la adecuada comprensión del proceso y sus resultados; es decir, auditaremos nuestros resultados para comprobar si los logros coinciden con los objetivos iniciales.



Fig. 2. **Triángulo de Lewin**

Muchas de las investigaciones desarrolladas en contextos escolares no originaban, lo que en palabras de Imbernón (2002), se considera el componente más importante que hay que tener en cuenta en la investigación educativa: el mejoramiento, la renovación, la innovación de las prácticas educativas por parte de quienes las analizan y/o de los y las que trabajan en las instituciones educativas y, por supuesto, la mejora de la realidad social. El investigador o teórico ya no podría considerarse como el experto marginado que acude a investigar algún tema cuidadosamente formulado y elegido por él y que luego trata de hallar los medios para comunicar a los profesores y profesoras las riquezas de su sabiduría y los logros obtenidos. En todo programa de investigación y, por tanto, de intervención en ámbitos formativos la meta ha de ser ayudar a identificar a los y las profesionales para posteriormente resolver los problemas reales (Becher, 1983).

Para Gimeno (1985, 71), “la investigación en la acción no es la búsqueda de soluciones mágicas a problemas concretos, sino la actitud científica imprescindible para el desarrollo de la propia ciencia de la enseñanza”. La investigación-acción se inscribe, pues, en una concepción a la vez de solidaridad y de comunidad de proyectos (Delorme, 1985).

Existen numerosos modelos o concepciones del proceso de investigación-acción. Sin embargo, todos son similares en estructura y proceso debido a que parten del modelo matriz lewiniano. Todos tratan de buscar soluciones a los problemas de la realidad cotidiana.

“El propósito de la investigación-acción, en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. La investigación-acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica. Esta investigación no tiene como meta fundamental la redacción de informes de investigación y otras publicaciones” (McKernan, 1999, 24).

Una de las características esenciales y definitorias de la investigación-acción es que las teorías no se validan “al margen” de la práctica y posteriormente son aplicadas al currículum. Son validadas en y mediante la práctica. Por ello, se entiende el currículum como una propuesta, una hipótesis que invita a una respuesta crítica a los profesionales de la enseñanza a través de la adopción de una postura investigadora y reflexiva en su trabajo. Con ello cada aula, cada entorno de trabajo se convierte en un espacio en el que someter a validación las hipótesis y propuestas del currículum planificado o prescrito y puesto en práctica. Todo ello en el marco de una comunidad crítica. Y es por eso por lo que podemos afirmar que la investigación-acción es un proceso científico autorreflexivo de los y las profesionales de la enseñanza con el objetivo final de mejorar la -su- práctica. En este sentido, “recordemos que aunque para los estudiosos es agradable rumiar cuestiones epistemológicas y debatir problemas normativos y metodológicos, el objetivo del saber académico en educación no es el conocimiento desinteresado –aun si semejante criatura existiera- sino la mejora de la escolaridad” (Eisner, 2002, 153). Es decir, el objetivo final de cualquier intervención en el ámbito formativo ha de ser la mejora de las condiciones de vida de sus destinatarios. Y refiriéndonos al ámbito presidiario, cobra una importancia vital la utilidad de los objetivos del proyecto de intervención para sus destinatarios. Si no perciben rápidamente el valor del programa para su quehacer cotidiano perderán el interés por participar en el mismo. Tiene algo de utilitarismo este posicionamiento pero la cárcel no es una institución en la que la desmotivación tenga encaje en el ámbito de las ofertas formativas. Hemos de engarzar convenientemente conocimiento teórico, práctica profesional e intereses de los destinatarios. Y la propuesta de la investigación acción nos ayuda a conseguir nuestro objetivo.

Este modelo de investigación y actuación, la investigación-acción, deshace la dinámica enfermiza tan ampliamente debatida entre teoría y práctica, entre conocimiento profesional y práctica profesional, entre academia y realidad escolar. Afirma en este sentido Carr (1993, 15):

“Una vez construido el lenguaje de la enseñanza como una forma ética de discurso, la división entre “conocimiento profesional” y “práctica profesional” empieza a desaparecer. Ya el conocimiento profesional no se concibe como un cuerpo de origen ajeno, constituido por conocimiento teórico ajeno a los valores, sino como un cuerpo aceptado de conocimientos cargados de valores, que los profesores utilizan para dar sentido a su práctica. Desde este punto de vista, los profesores perfeccionan su profesionalidad al reflexionar críticamente sobre su conocimiento tácito, en lugar de aplicar el conocimiento teórico producido por académicos expertos. La adquisición de conocimiento profesional y la mejora de la práctica profesional no puede separarse: los dos procesos están constituidos, respectivamente, el uno por el otro”.

En palabras de McKernan (1999, 25), “la investigación-acción es un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos en el que los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados”. Y, “en su forma desarrollada, ofrece a todos los participantes en la tarea de la educación un enfoque flexible para la mejora escolar a través de una acción y una reflexión críticamente informadas, apropiadas para las circunstancias y las limitaciones reales, complejas y a menudo desorientadoras, de la escuela moderna” (Kemmis y McTaggart, 1988, 12).

La investigación acción nos obliga –afortunadamente- a trabajar en grupo y, evidentemente, es más fácil equivocarse cuando se trabaja individualmente que cuando se hace en grupo. “El problema de la toma de decisiones de grupo respecto a la acción social, de manera que se pudiera tomar decisiones que no permitieran una recaída progresiva de la práctica en los viejos niveles de hábito y acción, era de importancia suprema para Lewin. Por tanto, se centró en las decisiones de grupo como medio de efectuar cambio social y cultural” (McKernan, 1999, 36-37). No olvidemos que para el modelo de Lewin es básica una visión de la investigación compuesta de ciclos de acción que incluyen el análisis, la identificación de hechos, la conceptualización, la planificación la puesta en práctica y la evaluación de la acción. Por tanto, hablamos de un modelo flexible con gran capacidad de adaptación a las demandas de la realidad,

incluso cuando se presentan una vez iniciado el proceso puesto que el mismo se nutre de las experiencias sucesivas.

La investigación-acción, sin embargo, no sólo tiene que ver con el “hacer”; también tiene que ver con el aprendizaje a través de la acción. Tiene que ver con la realización de cambios, la observación de sus consecuencias, su valoración crítica; y con la modificación de planes para proseguir la mejora a la luz de aquello que se ha aprendido mediante la observación” (Kemmis y McTaggart, 1988, 57). La función formativa del ejercicio práctico no puede ser obviada y la evaluación de los resultados se convierte, como no podría ser menos, en un valiosísimo ejercicio que nos aporta multitud de datos que permiten la mejora del proceso a través de nuestras propias prácticas. Y no olvidemos la función pedagógica del proceso en sí mismo.

Nos situamos bajo este contexto en un claro proceso de innovación educativa. Y la innovación educativa, que se genera a partir del modelo de investigación-acción, resulta mejor conceptualizada porque se desarrolla progresivamente. Los modelos de implantación del currículum por decreto se intentan desarrollar de forma instantánea, sin atender a los condicionamientos personales e institucionales. Esa suele ser una de las mayores causas de sus frecuentes fracasos. En palabras de Escudero y González (1984, 86), “la innovación educativa merece ser considerada como un proceso constructivo y no como una ejecución reproductiva...”. Y en la institución penitenciaria nos encontramos con un modelo de intervenciones educativo-formativas, culturales y deportivas que son impuestas sin contar con los destinatarios de las mismas. Inclusive, en ocasiones, forman parte de un modelo de actuación que es planificado externamente a la institución dando lugar a proyectos de intervención que no contemplan la posibilidad de readaptación y reformulación de sus objetivos en función de los resultados parciales que se vayan obteniendo. Este tipo de intervenciones están abocadas al fracaso.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa.

El fundamento para la investigación-acción descansa, inicialmente, sobre tres pilares (McKernan 1999, 25):

- “en primer lugar, que los participantes que experimenten el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas;
- en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce;
- y, en tercer lugar, que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas. Tomadas como una tríada, estas hipótesis muestran un fundamento en la forma de un modo de observación crítico-participativo de la investigación del profesional en ejercicio”.

Uno de los objetivos fundamentales de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos abstractos y alejados de la realidad. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Por tanto, la condición antecedente de la investigación-acción, es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Sin esta predisposición a un modelo de práctica autorreflexiva no existe posibilidad de iniciar el proceso. De ahí que la dimensión cualitativa de la enseñanza se manifiesta en el mismo ejercicio profesional más que en sus resultados; ejercicio profesional que conduciría a que los profesores no sólo se responsabilizarían de la realización práctica de una teoría pedagógica sino que también generarían esa teoría a partir de la práctica. Pasarían de meros espectadores del proceso a actores principales del mismo haciendo aflorar las incompetencias. Ello generará malestar (McDonald, 1973) y obligará al desarrollo profesional en la búsqueda de soluciones bien volviendo a la práctica previa o generando nuevas capacidades y estructuras.

El formador o formadora no se convierten en “autómatas” que se resignan a aplicar algo que viene dado desde otras instancias. Se le invita a participar en el diseño e implementación del modelo, siendo sus especificaciones un elemento clave de la construcción y ajuste del mismo. Se convierten, de este modo, en agentes activos que responden a problemas encontrados en su ejercicio profesional; de esta manera, comienzan a colaborar en el desarrollo del currículum al intentar mejorar su práctica. Y a través de este proceso se va gestando la construcción de un nuevo tipo de conocimiento educativo (Latorre, 2003).

Esta forma de investigación de campo naturalista persigue la comprensión y la descripción, siendo consciente del sacrificio de parte de la medición y predicción. Y se opta por este modelo por considerarlo más ecológico y, por tanto, más fiable para sernos útil en la realidad del “contexto concreto y específico” en el que poder someter a prueba nuestras hipótesis de trabajo en el ámbito de la realidad educativa.

“Al concentrar su atención en las realidades educativas, el investigador compartiría el mismo terreno del que se dedica a la práctica y del encargado de tomar decisiones. Al aprender a obtener sus resultados de un estudio no sólo de las semejanzas sino también de las diferencias entre un contexto y otro, se haría intérprete experto y autorizado del lenguaje de la experiencia. Para un agente de la innovación en el aula no puede existir desde luego mejor fórmula que ésta” (Becher, 1983, 90).

Porque cualquier idea educativa, al objeto de ser contrastada, ha de traducirse a una hipótesis que pueda ser comprobada en la práctica. Pero, en todo caso, el objetivo no persigue la aceptación sino, muy al contrario, la comprobación crítica —el papel del profesorado como investigador de su propia situación docente— que a la luz de los resultados obtenidos por la evaluación permita establecer mejoras⁵².

El profesorado necesita ser preparado para desarrollar su tarea profesional en un sistema educativo que es abierto y enormemente dinámico. Ello conllevará la formulación de diseños complejos que van a requerir una función activa. Por tanto, la profesionalidad del cuerpo docente no se centrará en la ejecución de destrezas concretas y fácilmente evaluables sino en comprobar hipótesis en la práctica, invitando al profesional a ponerlas en entredicho y someterlas a la práctica. Los profesionales de la enseñanza deben cuestionar constantemente lo que hacen y preguntarse el porqué de lo que ocurre en los contextos escolares de manera continuada. Y estos principios requieren una escuela abierta y flexible que “tolere” la innovación y el cambio, que esté abierta a la experimentación y a la verdadera capacidad de enseñar y aprender. En este sentido, Torres (2006, 122) nos expone que no debemos olvidar que:

“Una institución escolar flexible y abierta es un espacio donde todas las personas que allí se reúnen enseñan y aprenden; en el que la colaboración es la mejor muestra de que somos seres humanos corresponsables del destino de nuestra comunidad

⁵² Defendemos la mejora continua como objetivo prioritario de nuestra propuesta de trabajo.

y, en la medida en que vivimos en un mundo globalizado, del futuro del resto del planeta”.

Las instituciones dedicadas al ejercicio de la formación tienen la obligación moral de aceptar las aportaciones de los agentes que se ven implicados en su funcionamiento. Han de asumir un papel de humildad en el que reconocer que los modelos de actuación que en ella se aplican se verán influidos por multitud de agentes: profesorado –formadores-, alumnado, investigadores, progenitores, administraciones públicas y sociedad en general. Cada uno en la medida que le corresponda en las diferentes etapas educativas y atendiendo, como requisito fundamental, a la tarea de formar, cultural y moralmente, a las jóvenes y no tan jóvenes generaciones con la finalidad de construir ciudadanas y ciudadanos intelectualmente autónomos, solidarios y tolerantes. Y la institución penitenciaria no puede olvidar que el reto al que ha de enfrentarse en el siglo XXI es el de lograr convertirse –entre otras finalidades- en un centro de formación en el que sus usuarios y usuarias finalicen su estancia en el mismo teniendo un alto grado de autonomía, una personalidad solidaria y un nivel de tolerancia aceptable. Si logramos la consecución de estos objetivos habremos convertido la estancia en la cárcel en una etapa de la vida en la que no se habrá perdido el tiempo innecesariamente y, sobre todo, la citada permanencia en la institución privativa de libertad habrá tenido utilidad en el complejo momento de la obtención de la tan ansiada libertad. Si no preparamos para la libertad a los y las reclusas el ingreso futuro en presidio será una posibilidad. Nadie nace ciudadano porque la ciudadanía es un extenso proceso de aprendizaje que nunca finaliza (Rubio, 2007). Esto implica un cambio conceptual en el proceso de reforma del currículum y de la concepción de la relación entre currículum y enseñanza, entre currículum y formación (Elliot, 2005).

Como aspecto de una nueva pedagogía reflexiva, el currículum se encuentra siempre en proceso de llegar a ser. Se desarrolla en y a través del proceso pedagógico y la idea de desarrollar el currículum a través de la enseñanza presupone un concepto unificado de enseñanza como práctica reflexiva. Supone una construcción permanente sometida a mejora continua que tiene como finalidad atender a las necesidades de los destinatarios de la acción educativa: las alumnas y alumnos –los y las destinatarias del programa formativo-.

Los programas formativos referidos a los más variados ámbitos de intervención, a partir de este momento, ya no puede ser considerados como un cuerpo estático de contenidos predeterminados que reproducir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía tendrá que adoptar la forma de un proceso experimental de investigación curricular sometido a un continuo cambio. De ahí el carácter principal de la idea centrada en el concepto de profesores y profesoras en cuanto investigadores sobre el desarrollo del currículum (Elliot, 2005). No podrá producirse desarrollo del currículum sin desarrollo del cuerpo docente, lo que significa desarrollo de las capacidades reflexivas de las y los docentes como formadores de “otros y otras”.

Por tanto, si nuestro propósito es facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en los centros de formación, también debemos tratar la formación del profesorado, entendidos como formadores en sentido amplio, como práctica reflexiva. Lo uno sin lo otro no generaría un resultado coherente y los centros de formación del profesorado, universidades incluidas, tienen la obligación de responder a este reto. El trabajo de los profesionales de la enseñanza requiere que se haya aprendido a investigar y a trabajar en equipo; implica ser capaces de colaborar con compañeras y compañeros poniendo siempre a prueba sus modos de pensar y actuar - inclusive el nuestro-. Y este modelo de funcionamiento tiene que ser mostrado y enseñado convenientemente, no surge de la nada. Ha de servir para que otros y otras puedan adoptarlo aplicando las modificaciones que consideren oportunas.

Muchos autores conciben la investigación-acción como una estrategia a la cual asocian una función de formación de las personas implicadas, a la cual le otorgan una misión pedagógica transcendental. No hemos de olvidar que, como hemos planteado reiteradamente, es también una estrategia de investigación y de cambio social. Por tanto, siguiendo a Goyette y Lessard-Hébert (1988, 29): “la investigación-acción tiene cuatro finalidades o funciones atribuibles: 1) una función de construcción del conocimiento; 2) un papel crítico frente a la ciencia llamada tradicional; 3) una función de cambio social y 4) una función de formación”.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyan sus fines. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica sino también como cualidades específicas de las mismas prácticas generadoras de un modelo

de actuación. La investigación-acción educativa supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso. Un cambio que en la institución penitenciaria ha de servir para mejorar la calidad de vida de aquellos y aquellas que han visto privada su libertad: los destinatarios de nuestro programa de intervención.

Todo lo anteriormente expuesto nos conduce a un planteamiento que se fundamenta en hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje –de los procesos formativos– un sistema cíclico y colaborativo. Cualquier realidad formativa es enormemente compleja y las soluciones nunca podrán venir impuestas sin contar con la participación de “todos” los agentes implicados; además, someter los modelos aplicados a la práctica a procesos de evaluación nos llevará a generar unos métodos de trabajo enormemente productivos. Responder a las necesidades de nuestros “clientes” (alumnos, progenitores, responsables públicos y el conjunto de la sociedad) implica que colaboremos para obtener los fines y objetivos propuestos y, por supuesto, nos “obliga” a ser capaces de someter a revisión continua nuestras decisiones y sus implicaciones prácticas.

“Schön (1992) analiza las actividades profesionales prácticas que, como ocurre con la enseñanza, se caracterizan por ser de naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ellas conflictos de valor, y propone la reflexión en la acción como epistemología más adecuada para el estudio de las mismas. Se constituye en una categoría adecuada para estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales” (Latorre, 2003, 19).

La comunicación es una parte muy importante del proceso. Realmente, cuando nos referimos a la necesidad de implantar un modelo de actuación en el aula centrado en el docente como investigador, incidimos en la importancia de reflexionar acerca de la práctica y en la importancia de verbalizar la misma para poderla compartir con otros. Ese proceso de comunicación tiene carácter multidireccional y la búsqueda de intercambio genera un enriquecimiento que ayuda a la mejora de la práctica. Además, el proceso comunicativo implica la configuración de profesionales abiertos, tolerantes y solidarios. El propio proceso se convierte en programa formativo –tanto para el destinatario inicial como para el propio implementador del programa–.

Para los enseñantes que se dedican a la investigación-acción, la comunicación con otros investigadores y otras personas afectadas -otros enseñantes, padres y estudiantes- es esencial (Kemmis y McTaggart, 1988).

Situarse a la sombra de la ciencia educativa crítica implica a los enseñantes en la investigación, pero también implica a los alumnos y alumnas como receptores de la formación, a los progenitores, a la Administración y a otras instancias. Y la valoración final del éxito o fracaso vendrá dada por el nivel de mejora en las prácticas educativas reales y por la mejora en el nivel de comprensión de quienes intervienen en el proceso educativo ante las situaciones cotidianas. Ningún proceso escapa de la “evaluación formativa” –frente a la meramente informativa-. Este proceso evaluativo nos ayuda a perfeccionar la práctica y facilitará la obtención de un juicio profesional oportuno que vendrá dado gracias al aporte descriptivo de los resultados de la evaluación. Pero no podemos quedarnos en la mera descripción de los hechos observados, han de servirnos para prescribir al objeto de mejorar nuestras acciones.

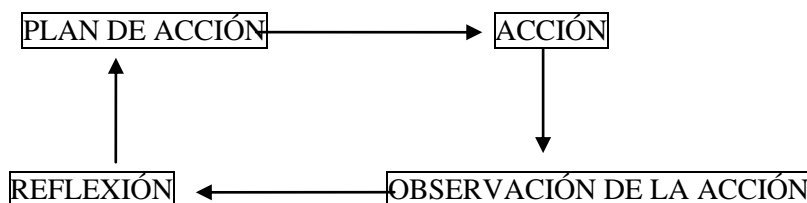


Fig. 3. **Ciclo de la investigación-acción** (Latorre, 2003, 21)

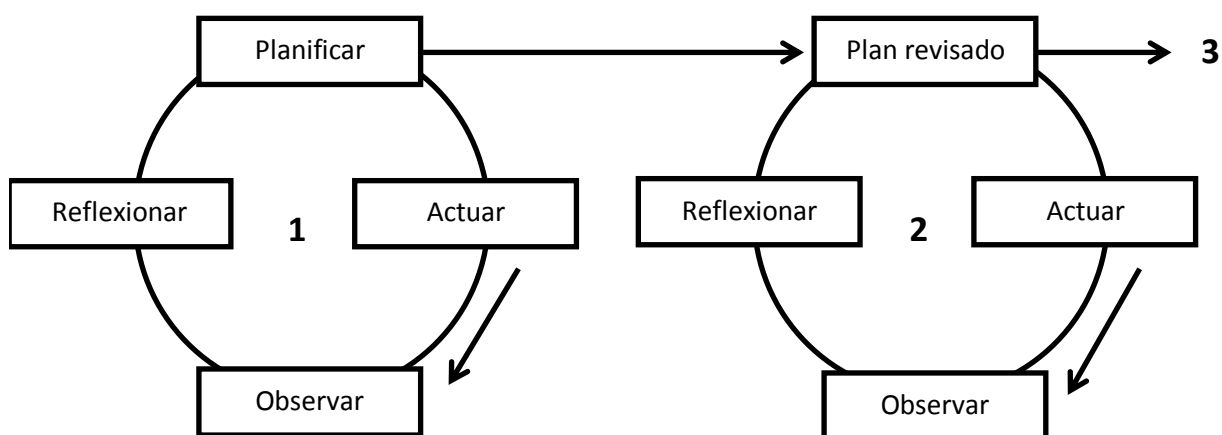


Fig. 4. **Espiral de ciclos de la investigación-acción** (Latorre, 2003, 32)

La investigación-acción requiere que veamos el proceso educativo, como proceso formativo que es, en un marco histórico y social concreto. Al centrarse en la mejora de las prácticas, de su comprensión y de su análisis situacional, nos plantea que la actividad educativa se da en un momento histórico concreto y, por tanto, se ve condicionada por el mismo. La investigación-acción implica relacionar las prácticas, los entendimientos y las situaciones entre sí, descubriendo correspondencias o ausencias de correspondencias entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones así como entre entendimientos y situaciones (Carr, 1988). La investigación-acción es un proceso social que implica al investigador activo a reconocer dicho carácter y le compromete a extender el proceso para que otros colaboren en las todas fases de la investigación-acción. En palabras de Carr (1988, 194), “el investigador activo se convierte en una persona con una visión más activista de su papel. El investigador activo intenta descubrir qué condiciones “objetivas” y “subjetivas” limitan las situaciones, y cómo podrían cambiar las unas y las otras”.

Tener una perspectiva clara de la sociedad y de las instituciones sociales en la que desenvolvemos nuestra práctica profesional cotidiana como realidad compleja sobre la que se asientan múltiples estructuras de poder es parte de nuestra labor y del ejercicio de autorreflexión que nos debemos exigir. Toda actuación ha de ser sometida al análisis moral y social y debe estar al servicio del interés general. El entorno marca nuestra manera de percibir, nuestra forma de relacionarnos y de interactuar. La “pretendida

asepsia” no tiene lugar cuando hemos de tomar una serie de decisiones acerca del alumnado, de los contenidos y un posicionamiento ante la sociedad; es decir, decisiones ideológicas. Es ineludible tomar partido y no hemos de olvidar que la pretendida o supuesta “neutralidad” es una forma de tomar partido propia de los modelos tecnicistas. Y los modelos tecnicistas sirven a unos intereses concretos, profundamente conservadores, que suelen venir impuestos por estructuras de poder ajenas a la profesionalidad exigida por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hemos de olvidar que toda investigación ha de responder a las situaciones problemáticas que se presentan en la realidad, incluso anticipándose a su aparición. Y la realidad de los procesos formativos es extremadamente compleja y se ve afectada por múltiples variables -algunas de las cuales son incontrolables e impredecibles-. La realidad no permite simplificaciones sino búsqueda de soluciones a través de un proceso dialéctico. Respecto a la función esencial que ha de perseguir la investigación acción – como una forma específica de investigación- nos hacemos eco de los planteamientos de Elliot (2005, 71):

“La investigación-acción constituye una forma de investigación que reconoce por completo la “realidad” a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto”.

Pero la autorreflexión a la que conduce el modelo de investigación acción no puede ser un fin en sí misma, ha de servir como elemento a través del cual observar y, posteriormente, transmitir las deficiencias que conducirán a la mejora. Hablamos de una autorreflexión compartida, de un proceso de puesta en común dirigido a mejorar y a producir mecanismos que posibiliten el enriquecimiento mutuo. Hablamos de un proceso profesional plenamente democrático encaminado a la mejora. En este proceso la suma de voluntades individuales ha de sostenerse sobre la base de una adecuada coordinación y elaboración de un proyecto común perfectamente planificado.

Las instituciones de enseñanza (en sus más variadas formas: escuela infantil, primaria, secundaria, universidades, centros de formación profesional, penitenciarías,

etc.) no deben vivir al margen de la sociedad. Sociedad que requiere de las mismas un rendimiento adecuado para poder mejorar las condiciones de vida de su ciudadanía. En sus más diversos niveles no son entes abstractos o carentes de objetivos. Una cosa es la reflexión crítica y otra, muy distinta, es la rentabilidad social⁵³ “0”. Ahora bien, la cuestión es quiénes han de proponer –que no imponer- los objetivos de las instituciones a la que nos referimos para evitar que la rentabilidad sea medida, bajo criterios meramente economicistas, como adecuación a las demandas del sistema productivo o como adecuación a criterios establecidos por grupos sociales, políticos o económicos de presión. Pero el cambio propuesto, que impulsará la innovación educativa, no escapará a la aparición de fuertes limitaciones e impedimentos.

A continuación, exponemos los “momentos” de la investigación-acción según Carr (1988) y las “actividades” implicadas en el ciclo de investigación-acción desde la óptica de Elliot (2005).

Tabla 1. *Los “momentos “de la investigación-acción (Carr, 1988, 197)*

	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
DISCURSO	4 Reflexión	1 Planificación
Entre participantes		
PRÁCTICA	3 Observación	2 Acción
En el contexto social		

Actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción (Elliot, 2005):

- 1.- Identificación y aclaración de la idea general.
- 2.- Reconocimiento y revisión.
 - a) Describir los hechos de la situación.

⁵³ Entendemos por “rentabilidad social”, la adecuación de los resultados que obtiene una institución de enseñanza medidos en función de los criterios que le han sido asignados por la sociedad –a través de la Administración Pública por medio del curriculum prescrito-. Reconocemos que históricamente las Administraciones han errado en la selección de los fines por asumir los requerimientos de instancias ajenas con intereses ocultos.

b) Explicar los hechos de la situación.

3.- Estructuración del plan general.

El plan general de acción debe contener los siguientes elementos:

3.1. Un enunciado revisado de la idea general.

3.2. Un enunciado de los factores que pretendemos cambiar o modificar.

3.3. Un enunciado de las negociaciones realizadas. Un enunciado de los recursos que necesitaremos para emprender los cursos de acción previstos, por ejemplo: materiales, aulas, aparatos, etc.

3.4. Un enunciado relativo al marco ético que regirá respecto al acceso y a la comunicación de la información.

4.- El desarrollo de las siguientes etapas de acción.

5.- Implementación de los siguientes pasos.

McKernan (1999) expone como Elliot (1978a) perfila las características distintivas del proceso de investigación-acción:

1. Examina problemas que resultan difíciles para profesionales en ejercicio.
2. Estos problemas se consideran resolubles.
3. Estos problemas requieren una solución práctica.
4. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria.
5. La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador.
6. La investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por “contar una historia” sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos.
7. El estudio de casos se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: profesores, niños, etc.

8. La investigación-acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes.
9. La investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes.
10. Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.

Por su parte Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas que siguen son una síntesis de su exposición. Como rasgos más destacados de la investigación-acción reseñamos los siguientes (Latorre, 2003):

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupos por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Porque otro de los graves problemas con el que nos podemos encontrar cuando un profesional no reflexiona acerca de su práctica es que da por sentado que está haciendo lo correcto y, por lo tanto, considera fuera de toda duda razonable su toma de posición y las “recetas” que emanan de su actividad diaria. Y en la realidad penitenciaria considerar que se está haciendo lo correcto sin someter a reflexión nuestra práctica diaria nos garantiza el fracaso –sea éste en mayor o menor grado-. Y lo más preocupante en las prisiones es considerar que la privación de libertad es el fin último de la condena.

Ahora bien, no conviene olvidar que nos movemos en el marco de unas instituciones⁵⁴ que, al igual que el resto de las instituciones sociales, se resiste al cambio –e incluso, en ocasiones, se opone al mismo-. No será difícil identificar los elementos resistentes al cambio pero la complejidad se presentará al intentar implementar mejoras que sustituyan lo viejo por nuevas formas de progreso. Estas resistencias –que forman parte de la realidad de nuestro proyecto de intervención- podrán ser superadas gracias a las aportaciones del modelo de investigación-acción.

Y, tal y como hemos planteado con anterioridad, uno de los elementos definitorio y distintivo del modelo de investigación-acción es que su propuesta de trabajo en grupo, de carácter colaborativo, involucra a “otras personas” en el proyecto: alumnado de cualquier edad e integrante de múltiples instituciones formativas, colegas profesionales del centro, grupo de validación, amiga o amigo crítico, progenitores, etc. En este sentido, tal y como afirma Elliot (1990, 211), “la participación del profesor en la investigación-acción es educativa en potencia”.

“A través de la reflexión deliberativa o investigación-acción, los profesores elaboran sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos a los que se enfrentan. Es más, a lo largo de este proceso pueden definir sus propios problemas a la

⁵⁴ La institución penitenciaria es muy poco permeable al cambio. Si algo parece funcionar bien no se cambiará para que no se generen efectos perniciosos. La pregunta ¿podría funcionar mejor? no se realiza.

luz de la autocomprensión de los papeles y tareas profesionales que desarrollan” (Elliot, 1990, 245).

Además, para McKernan (1999) la investigación-acción en el currículum tiene implicaciones de tres clases: “En primer lugar, puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas. En segundo lugar, puede aumentar la comprensión personal del investigador. En tercer lugar, puede servir para esclarecer el ambiente social del investigador, o el medio y las condiciones en que trabaja” (McKernan, 1999, 51).

Pero, como hemos indicado anteriormente, la investigación-acción no es un modelo monolítico y uniforme. A partir de 1970, prioritariamente en los países anglosajones, la investigación-acción se redescubrió y se le acuñó bajo el término de “investigación y desarrollo interactivos”. Esta perspectiva interactiva o colaborativa ha sido ampliamente respaldada. Es la búsqueda de colaboración en equipo, en la que “todos” participan en la planificación, puesta en práctica, análisis y comunicación de la investigación. Se reconoce un rango de igualdad a través del cual los miembros del equipo aportan “sus” destrezas y experiencias. Otro rasgo distintivo es el de poseer el carácter de propiciar hábitos de trabajo y conductas colaboradoras. En este sentido, la investigación-acción tan sólo existe cuando es realmente colaborativa (Kemmis y McTaggart, 1988), aunque es importante dejar claro que la investigación-acción en un grupo se consigue por medio de la acción inspeccionada críticamente de cada integrante del grupo. Pero esta cuestión no ha de hacernos olvidar que la investigación-acción es una acción de grupo porque surge de las preocupaciones compartidas en el seno del propio grupo en cuestión. Los integrantes de un grupo relatan sus preocupaciones, averiguan las opiniones de los demás, y buscan la posibilidad de hacer algo que ayude a la mejora. No debemos dejar de lado que hablamos de una empresa de grupo compartida en rango de igualdad. Es decir, se trata de crear un espacio de colaboración plenamente democrático.

En ese momento, si se llega a un acuerdo, adoptan lo que Kemmis y McTaggart (1988) denominan “preocupación temática”. “La preocupación temática define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. Los miembros del grupo planifican la acción conjunta, actúan y observan individual o colectivamente y reflexionan juntos. Reformulan más críticamente planes informados mientras el grupo

edifica conscientemente su propia comprensión y su propia historia” (Kemmis y McTaggart, 1988, 14).

La construcción y ejecución de un programa formativo ha de implicar y requiere de la participación de un grupo variado de actores. Cada uno participará en un ámbito y en un momento determinado para lograr el enriquecimiento del programa. Se trata de construir desde la práctica con la finalidad de producir un cambio para la mejora. Y en la institución penitenciaria la mejora implica lograr romper con las barreras que impiden apartarse de la violencia como forma de vida.

Pero antes de iniciar el ciclo de investigación es conveniente reflexionar sobre los nueve puntos que proponen McNiff (1966) y otros (Latorre, 2003, 40-41):

- Revisar nuestra práctica con la finalidad de mejorarla.
- Identificar un aspecto de nuestra práctica profesional que deseemos mejorar.
- Imaginar la solución elaborando un plan de acción para la mejora.
- Implementar el plan de acción y auditar su ejecución.
- Registrar lo que ocurre para evidenciar los cambios.
- Modificar el plan a la luz de los resultados y continuar con la acción.
- Controlar la acción a través de técnicas de recogida de datos, no dejando lugar para el azar.
- Reflexionar y evaluar los resultados que han supuesto mejora o no.
- Continuar así hasta lograr la mejora o cambio pretendido.

Y la forma general de la cuestión que adopta un grupo de investigación-acción al comienzo de un ciclo de investigación-acción se presenta de este modo:

“Nos proponemos hacer X con objeto de mejorar Y” (Kemmis y McTaggart, 1988, 26)

La cuestión implica un cierto nivel de conocimiento y comprensión compartida acerca de aquello que ocurre realmente en la realidad práctica del aula o el centro de formación; da por supuesto que es posible controlar de algún modo la mejora; y, lo que

es más importante, orienta una evolución de la comprensión, concertada con la mejora de la práctica a medida que la acción colectiva es puesta en práctica y se tamiza a través de la práctica.

“El elemento principal, la fuerza del movimiento, es la mejora de la práctica. Se contempla la práctica de la enseñanza como algo que se desarrolla en la clase. La práctica puede ser mejorada mediante el estudio sistemático y la reflexión. En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos” (Carr, 1993, 117-188).

5.1. La investigación acción emancipatoria. Una apuesta por el cambio efectivo

Dentro del marco general de la investigación acción existen diferentes propuestas de actuación. Nos situaremos dentro de la propuesta emancipatoria. A lo largo del presente epígrafe explicaremos nuestro posicionamiento y las consecuencias que se derivan del mismo.

La propuesta emancipatoria plantea liberar a los “actores educativos” de ataduras y represiones injustas, proponiendo que asuman mayores cotas de autonomía a través del trabajo comunitario y de la reflexión colectiva. En síntesis, se trata de dar poder a los grupos de investigación para que tomen decisiones, asumiendo sus responsabilidades profesionales y sociales. Pero, además, significa estar comprometidos con la transformación de la organización y práctica social.

La modalidad de investigación-acción que mejor incorpora los valores de una ciencia educativa crítica es la emancipatoria porque el grupo de practicantes asume la responsabilidad del desarrollo de la práctica. Hablamos, desde esta perspectiva, de un trabajo colectivo que expresa un compromiso común para el desarrollo de las prácticas educativas. Esto genera una toma en consideración de la práctica educativa como fenómeno social.

“Por tanto, el tipo de proceso de desarrollo del currículum que parte del modelo de investigación-acción, presupone la existencia de una profesión docente capaz de mejorar la calidad de la educación a través de una práctica pedagógica reflexiva. La idea de los docentes como profesionales sólo tiene sentido en un contexto en el que se considera la educación como una práctica social. Me atrevería a plantear que debe contemplarla como una práctica social activa, plenamente activa” (Elliot, 2005, 139).

Una visión de la educación como práctica social activa “exige” un profesorado como cuerpo profesional de formadores libre de ataduras que se desprenda de aquellos elementos que puedan coartar su acción siendo, por tanto, imprescindible generar un proceso de emancipación profesional. Entendiendo que la finalidad de la emancipación consiste en instituir la autonomía de los sujetos (Balibar, 2005). Y uno de los citados elementos llamados a ser superados es el de asumir que su función no ha de ser meramente técnica sino social, no ha de constituirse en una ocupación meramente reproductiva sino transformadora –cuestión en la que ya hemos insistido pero de vital importancia-. Se trata de modificar las formas de trabajar, el discurso, la organización y las relaciones de poder. La emancipación del profesorado, de los formadores es esencial para lograr el cambio efectivo. Emancipación que es, en primer lugar, una liberación mental porque propone vivir la profesión de otra manera (Carr, 1993), exigiendo un alto nivel de compromiso.

Tabla 2. *Las tres modalidades de investigación-acción según Carr y Kemmis* (Latorre, 2003, 31)

TIPOS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	DE	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	DEL RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
1. Técnica		Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo.	(de los prácticos que dependen del facilitador)
2. Práctica		Como (1). comprensión de los prácticos. transformación de su conciencia.	La Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión. La transformación de su	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria		Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición,	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los	Colaboración.

autodecepción, participantes).
coerción. Su crítica de
la sistematización
burocrática.
Transformación de la
organización y del
sistema educativo.

Pero, ¿cuál de las tres modalidades de investigación-acción –técnica, práctica y emancipadora- planteadas es más válida? No vamos a deslegitimar modalidad alguna de investigación-acción; sin embargo, la efectividad y traslación a la práctica educativa de los resultados de las investigaciones hará de juez implacable sobre la eficacia y eficiencia de cada propuesta. Y el compromiso social que asume la modalidad emancipatoria implica una aceptación del hecho educativo/formativo como fenómeno social. Modificar el sistema de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la totalidad de los sistemas formativos requiere, cuando menos, realizar un análisis de la estructuras sociales sobre las que se sustenta con la finalidad de encontrar las bases y el origen del conflicto. De manera contraria, la actuación sería acrítica y la función docente meramente mecánica o reproductiva.

¿Qué es la emancipación? “Para Stenhouse, la emancipación es la autonomía que reconocemos cuando evitamos el paternalismo y el rol de autoridad y nos obligamos a nosotros mismos a apelar al juicio” (McKernan, 1999, 61). Se trata de un tránsito que lleva de la pubertad a la edad adulta profesionalmente hablando y, aunque no sea cómodo reconocerlo, exige un alto nivel de esfuerzo personal y colectivo que puede no ser bien recibido por algunos sectores. Capacidad de asumir un nuevo rol que “obliga” a efectuar una elección que es de carácter ético y, por tanto, política.

En este sentido, “puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva dejen de utilizar la expresión “investigación-acción”, empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como “ciencia moral” (Elliot, 2005, 70).

Hablamos de una práctica reflexiva entendida como ciencia moral. La práctica reflexiva es consecuencia de un modelo de investigación (investigación-acción) que genera un tipo de comportamientos que podemos considerar éticamente correctos. Pero

esto no es más que una consideración, que argumentamos convenientemente, basada en la subjetividad de quienes optamos por este modelo. Pero nuestra subjetividad no nos deslegitima; muy al contrario, el reconocimiento de la subjetividad de nuestras acciones nos sitúa por encima de los defensores de otras formas de pensamiento y acción en el campo de la formación que se presentan como los detentadores del único conocimiento puro, plenamente científico y universalmente válido. La experiencia será quien nos marque el camino a seguir. Un enfoque correcto ha de oponerse tanto a la visión positivista de entender los problemas educativos prácticos como problemas científico-teóricos, como a la tendencia interpretativa de relacionar la comprensión teórica al registro descriptivo de los autoentendimientos de los practicantes (Carr, 1988). Se necesita desarrollar teorías acerca de la práctica educativa que enraícen en la experiencia y situaciones de quienes trabajan en la práctica de la educación, permitiéndoles enfrentarse a los problemas educacionales (Carr, 1988).

La investigación-acción emancipatoria es un proceso que da valor añadido a los participantes y les fortalece. Es un proceso que evita la desprofesionalización y, por tanto, el desánimo y la apatía profesional (Torres, 2006). Este fortalecimiento les ayuda a iniciar la actividad profesional que les llevará a desarrollar nuevas y más efectivas formas de educación. Se trata de generar una actividad profesional más racional, justa y democrática, llegando a instituir una comunidad autorreflexiva plena (Carr, 1988).

Partimos de una concepción de la institución educativa/formativa bajo la consideración de comunidad social. Institución que necesita de la participación de diferentes instancias personales e institucionales para su correcto funcionamiento. Y una parte importante de la citada organización es la que se centra en la elaboración de sus planes de estudios/intervención y la aplicabilidad práctica de los mismos. No contar con las necesidades e intereses de los destinatarios de los programas formativos ni con el cuerpo docente y su necesaria participación en los procesos de investigación –en el caso de estos últimos- hará que el proceso sea altamente improductivo. Y nuestra sociedad no puede permitirse el lujo de contar con un sistema formativo escasamente productivo aunque, en multitud ocasiones, no reflexione ni sea consciente de este hecho y de las consecuencias que se derivan de tal situación. Hablamos, como hemos indicado en otras partes del presente trabajo, de rentabilidad social - no meramente desde una perspectiva meramente economicista-.

Tabla 3. *Características de la investigación-acción emancipadora con relación a la Teoría Crítica* (Imbernón, 2002, 60)

TEORÍA CRÍTICA	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EMANCIPADORA
<ul style="list-style-type: none"> • Formación y divulgación de teoremas críticos. • Organización de la reflexión: En la que se apliquen los teoremas críticos o que prueben de una forma exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión llevados a cabo en determinados grupos, hacia los que se orientan dichos procesos. • Organización de la acción: La selección de las estrategias más adecuadas, las soluciones de las cuestiones prácticas y la dirección de la lucha política. 	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación-acción no utiliza la teoría para justificar la práctica, ni considera la práctica como teoría aplicada. Se trata, más bien, de una relación recíproca en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente independientes. • La investigación-acción emplea procesos de reflexión en grupo de comunidades con intereses comunes. • Se adopta la forma de puntos de vista auténticos para el práctico, tanto respecto a la teoría como a la práctica. • El facilitador puede ayudar a la organización, pero el poder determinar que la verdad reside en los prácticos, que son los árbitros finales de la autenticidad de los puntos de vista adquiridos. • La investigación-acción tiene como núcleo estratégico la acción, reconociendo la inevitable naturaleza de la acción social. • La investigación-acción reconoce el valor y el riesgo de la acción, y que la única implicación verdadera de la acción es la de los mismos actores. • La investigación-acción reconoce el poder de la acción cooperativa para iniciar el cambio social.

Pero, ¿Por qué los métodos de la investigación-acción emancipatoria son más eficaces a la hora de poner a prueba y mejorar las prácticas educativas? Según Carr (1988), la investigación-acción emancipatoria facilita un método que pone a prueba las prácticas educativas con la finalidad de mejorarlas y las fundamenta. Además, proporciona un método que permite indagar sobre la propia práctica para mejorarla, ayuda a mejorar la organización y ayuda a mejorar las relaciones con la comunidad de participantes.

Se considera el aprendizaje como la elaboración activa del significado y no como reproducción pasiva del mismo. Los resultados del proceso ya no se evalúan en relación con la mayor o menor coincidencia entre las entradas informativas y criterios predeterminados de salida, sino en términos de las cualidades personales que se

manifiestan. El desarrollo de la comprensión se estructura como la ampliación de las capacidades naturales de los y las estudiantes en relación con aquello que realmente tiene importancia en la vida. La finalidad de los aprendizajes se fija más en los procesos que en la memorización de contenidos que, posteriormente, han de repetirse. Se busca más la generación de estructuras de pensamiento que permitan la aplicación a nuevos contextos que la reproducción del pensamiento de “otros”. Lo memorístico deja paso a lo realmente “productivo”. Pero los sectores ultraconservadores de nuestra sociedad intentarán, por todos los medios, ridiculizar este tipo de propuestas por considerar que forman ciudadanos incapaces⁵⁵. Evidentemente, el concepto de capacidad que manejamos en nada se parece al defendido por quienes ven en el sistema educativo un mecanismo de reproducción social y legitimación de las profundas desigualdades de nuestra sociedad. Nuestra apuesta es la de la transformación y el cambio efectivo.

“La investigación-acción colaboradora busca, en la educación, la creación de grupos de sujetos conscientes comprometidos en cambiarse a sí mismos y, con ello, cambiar su trabajo educativo. Se pretende que las personas se hagan más conscientes y más críticas de su intervención” (Kemmis y McTarggat, 1988, 57). Y en la actualidad es más lógica y creíble la hipótesis de que las unidades de cambio se sitúen en esferas más inmediatas y bastante reducidas. Es decir, los espacios más efectivos para la promoción e implementación del cambio no son los ámbitos estatales, sino los representados por la unidad del centro de formación, aula, grupo de profesores y profesor (Escudero y González, 1984).

Las condiciones necesarias para convertir a las instituciones educativas o formativas en centros de investigación son: ampliar el tiempo dedicado a la formación, apoyo externo, mejores cursos de formación, adquisición de destrezas de investigación, recursos económicos, generar redes de colaboración y dotar de experiencia en investigación a los y las profesionales de la enseñanza.

Y los valores que se promueven en este entorno han de ser: libertad, autonomía, igualdad, democracia y profesionalismo. Valores frente a los que no puede permanecer impasible la institución penitenciaria si pretende cumplir su objetivo más importante: recuperar a los reclusos y reclusas para la vida en sociedad.

⁵⁵ “Ellos nunca feminizan el lenguaje y, por tanto, las ciudadanas quedan excluidas.

5.1.1. El modelo de Deakin del proceso de investigación-acción

Nos parece interesante presentar el modelo de investigación acción desarrollado en Australia de tipo emancipador informado en “The Action Research Reader” y en “The Action Research Planner”. Modelo de investigación acción de Deakin (McKernan, 1999, 46) –ver figura 5-

Rechazan la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas. Para ellos, la investigación-crítica permite a los profesionales de la enseñanza descubrir los significados interpretativos de sus acciones educativas y, fundamentalmente, organizar la acción para superar las limitaciones que se presenten. “Es una teoría crítica vinculada a la acción reconstructiva y es crítica de las teorías tanto positivistas como crítico-interpretativas en la medida en que son pasivas: tratan de explicar y no están vinculadas a la acción humana” (McKernan1999, 45). No se comprometen con impulsar el cambio efectivo.

Este modelo argumenta que la investigación-acción crítica emancipadora percibe los problemas del currículum como cargados de valores y preocupaciones morales, más que como puramente técnicos. Es un modelo que se aparta de la “tecnologización de la razón” (McKernan, 1999).

Se concibe el proceso como una serie de espirales reflexivas a través de las que se desarrolla un plan general, la acción y la propia reflexión sobre la acción, pasando luego a un plan nuevo que se revisa con acción, observación y más reflexión.

El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos y cada ciclo lo componen cuatro momentos (Latorre, 2003):

- La implementación de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo con la finalidad de mejorarlo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica que implique a la comunidad.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar de una manera organizada y sistemática.

- La reflexión en torno a esos efectos, siguiendo el esquema acción---reflexión, como plataforma para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior por medio de ciclos sucesivos.

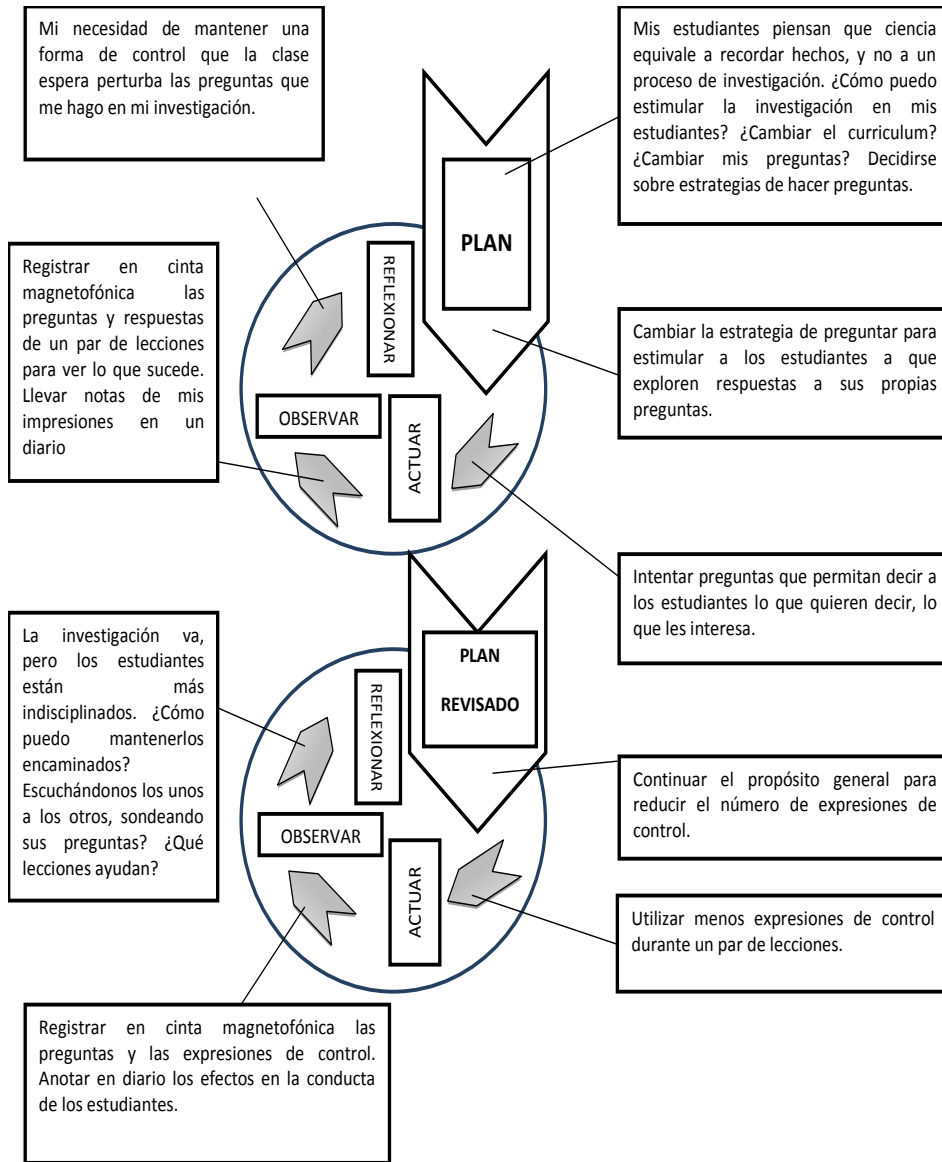


Fig. 5. Modelo de investigación acción de Deakin (McKernan, 1999, 46)

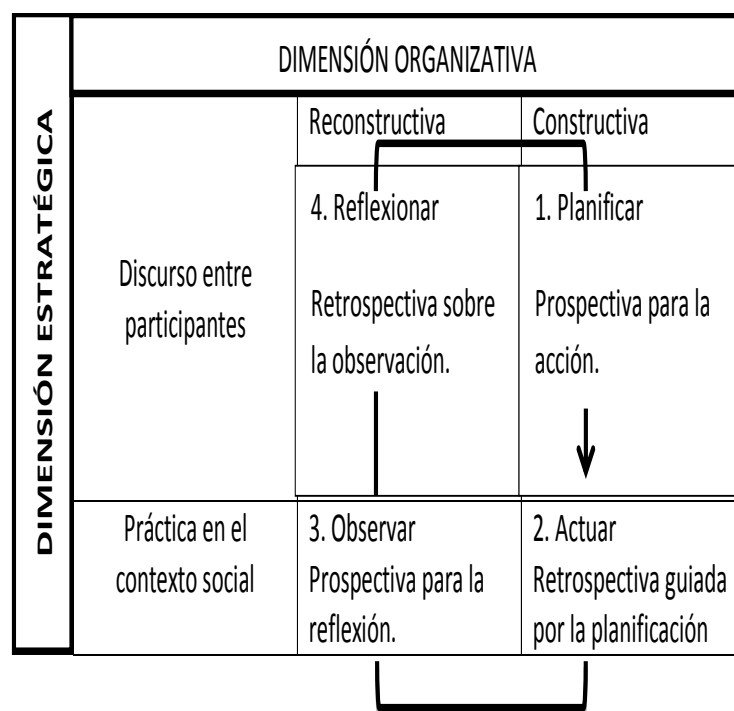


Fig. 6. **Los momentos de la investigación-acción según Kemmis** (Latorre, 2003, 36)

Es una propuesta en la que se el proceso de investigación da “poder político” a los participantes al objeto de conseguir formas más racionales, justas y democráticas de educación. De este modo, la creación de la teoría implica a todos los profesionales en el ejercicio de la acción y no únicamente a un puñado de “teóricos expertos” que investigan al margen de la realidad cotidiana. “Como puede apreciarse, se hace el énfasis en investigar a través de la práctica educativa cotidiana. Por tanto, reflexión y acción están íntimamente ligadas, de manera que no habrá que separar ambos momentos.” (Imbernón, 2002, 61)

5.1.2. El modelo de Elliot de investigación-acción

Toma como base el modelo cíclico de Lewin que se estructura en ciclos de acción reflexiva que se descomponen en una serie de pasos o momentos: elaboración del plan, puesta en acción y evaluación; revisión-rectificación del plan, puesta en práctica y evaluación; así de manera sucesiva.

En el modelo de Elliot aparecen las siguientes fases (Latorre, 2003):

- Se identifica de una idea general. Se efectúa una descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de la hipótesis de acción como secuencia de acciones que hay que acometer para modificar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca los siguientes aspectos: la revisión del problema inicial y las acciones específicas demandadas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:
 - La puesta en marcha del primer paso en la acción.
 - La evaluación.
 - La revisión del plan general.

Elliot hace algunas críticas al modelo lewiniano y remodela la espiral de actividades como muestra su propuesta de ciclos de la investigación-acción que a continuación se detalla (Latorre, 2003) –ver siguiente página-.

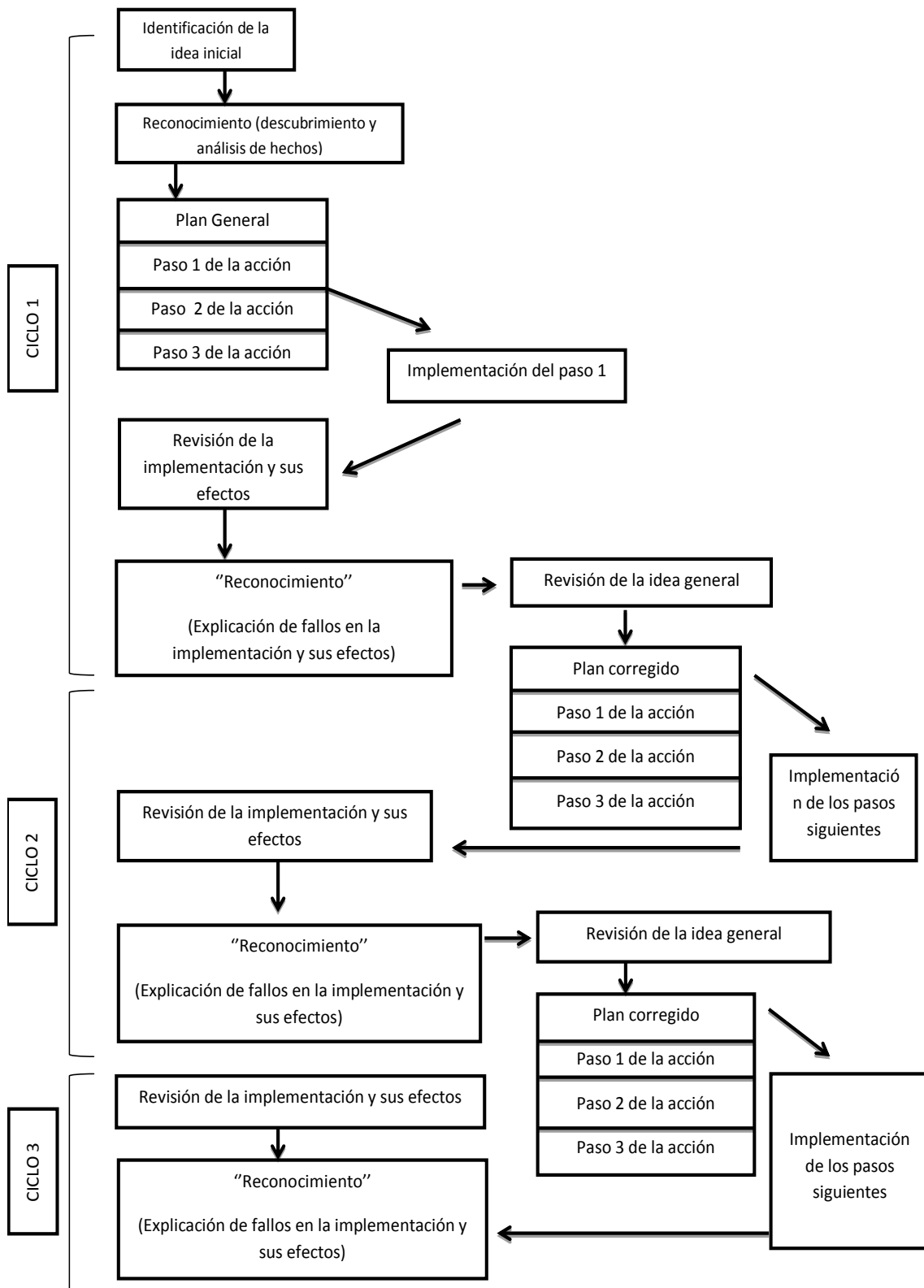


Fig. 7. **Ciclo de la investigación-acción según Elliot** (Latorre, 2003, 37)

CAPÍTULO 6. MÉTODO

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos optado por una metodología cualitativa: la etnografía. Explicaremos las razones de nuestra elección en el presente capítulo aunque conviene apuntar desde el inicio que la etnografía muestra condiciones enormemente propicias para superar las diferencias entre investigadores y practicantes, entre la teoría y la práctica (Woods, 1989). Era de nuestro interés encontrar una metodología de investigación que no se limitara a comprender los fenómenos sociales sino que tuviera capacidad de incidir en el ámbito de investigación para lograr la transformación (Alvariño, 1992).

La investigación cualitativa ha sido definida, a lo largo del tiempo, de diferentes maneras. “Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por tanto, es una investigación realizada en contextos naturales para recoger, dar sentido e interpretar lo acaecido en las relaciones del grupo que es objeto de estudio. Para ello, es necesaria la utilización de diferentes medios de recogida de información (Tójar, 2006).

Históricamente ha sido enfrentada a los métodos cuantitativos en una disputa excluyente. Esta es una cuestión frente a la que nos posicionaremos más adelante; en todo caso, reconocemos lo estéril del debate por cuanto la elección de métodos cuantitativos o cualitativos, al objeto desarrollar nuestra investigación. Es una opción que se toma en función de los objetivos e intereses del investigador o investigadora según los fines de la propia investigación. Y ambos métodos de investigación no han de ser presentados como excluyentes.

Tradicionalmente lo cuantitativo se consolidó, erróneamente según nuestro parecer, como criterio de cientificidad en las ciencias sociales. En este sentido, la obsesión de algunos representantes académicos del ámbito de las ciencias sociales, en general, y del campo educativo, en particular, de dotarse de un método científico que les equiparase, en rango de igualdad, al mundo de las certezas derivadas de las ciencias físico-matemáticas ha resultado una opción errónea. Si tal cosa existiera, nos referimos al método científico único y universalmente aceptado, hemos de interrogarnos acerca de su necesaria influencia sobre los métodos de investigación a utilizar por la investigación

social. Para nosotros, la complejidad y las particularidades de los fenómenos educativos o formativos hacen que la lógica y los ideales del método científico sean sólo aproximados (Bisquerra, 2004).

Pretender que la investigación de los procesos formativos se desarrolle en contextos “controlados” por las y los investigadores con la finalidad de obtener una serie de hallazgos que, posteriormente, puedan ser replicados significa situarse en una concepción inadecuada del objeto de estudio que aquí nos ocupa. La búsqueda de la generalización universal no cabe ante esta realidad⁵⁶, no puede ser el horizonte que oriente nuestras acciones y posteriores actuaciones. La homogeneidad y rigidez no son características que casen adecuadamente con un entorno, como es el formativo, profundamente heterogéneo, flexible y multipolar.

La sola idea de tener que debatir acerca de la posibilidad de generar un método de análisis científico común al total de disciplinas científicas existentes nos genera, cuando menos, cierto desasosiego. El que cierta tradición de pensamiento del mundo de las ciencias sociales siga comparándose e intentando emular a las ciencias físico-naturales, con la finalidad de intentar tomarlas como modelo, resulta una tarea ineficaz y carente de toda viabilidad. Hemos de imaginar la enorme complejidad que conlleva realizar un estudio acerca de los “ritmos de crecimiento en invernadero de la arveja⁵⁷ de la variedad “Negret” (de origen inglés) a diferentes niveles de temperatura con humedad constante”; sin embargo, el estudio de los fenómenos sociales se ve afectado por algunas variables difícilmente controlables. De este hecho deriva lo inadecuado de continuar con un debate –traslación del método científico de las ciencias físico naturales- de consecuencias inabarcables e intemporales.

Esta corriente de pensamiento coincide temporalmente con el desarrollo, a principios del siglo XX, de las teorías conductistas o behavioristas sobre el aprendizaje. Algunos teóricos de la educación vieron, por fin, la luz al final del túnel o eso creían. La posibilidad de poner cimientos “pretendidamente científicos” a las teorías pedagógicas permitiría la comprobación empírica de sus postulados, aunque quizás sería mejor decir de sus “pretendidas recetas”. La objetividad se abría paso para imponerse de manera

⁵⁶ La de los procesos formativos.

⁵⁷ Guisante en la variedad dialectal de castellano hablada en Canarias.

definitiva tras la triste agonía de la marcha por el desierto cultural y científico. Ya no sólo se podía investigar y experimentar sino que, además, la mejora de la realidad educativa se basaría en la generalización, acaso indiscriminada, de los resultados de numerosas investigaciones. Las maestras y maestros, los profesionales de la enseñanza –ya hemos indicado que el término por el que optamos es el de formadores- tendrían las recetas oportunas para aplicar en su práctica cotidiana. Sus problemas habituales, los del día a día, se resolverían gracias al maná caído del cielo. Incluso existía la creencia entre algunas y algunos “gurús” acerca de la posibilidad de poder desarrollar un programa informático con la finalidad de aportar al mundo de la enseñanza las soluciones a las problemáticas que se les presentaban en el aula. Establecer diagnósticos para aplicar el tratamiento adecuado era el fin último. El paraíso en la tierra, la resolución a todos los males. Afortunadamente, andaban algo perdidos.

Los dos modelos, o paradigmas utilizando la terminología de Kuhn (1978, 1981), de aproximación al estudio de la realidad social que se impusieron eran el “racionalista o cuantitativo” y el “naturalista o cualitativo”. Cada uno de ellos mantiene una concepción acerca de qué investigar, cómo investigar y sobre la finalidad de la investigación a desarrollar. Certeza frente a incertidumbre, intento de generalización frente a moderación en el uso de los resultados de investigación, objetividad frente a subjetividad. Lo cuantitativo se presenta como el culmen de la científicidad, presentando al investigador e investigadora como profesionales que actúan con los hechos sin que, entre otras cosas, sus concepciones, pensamientos, experiencias previas influyan en el ejercicio profesional de su actividad.

Pero, ¿es posible dejar de lado las concepciones previas cuando nos vemos cara a cara con el destinatario o destinatarios de nuestro programa de investigación? Nuestra respuesta es que resulta imposible huir de la subjetividad inherente a todo estudio social porque ello significaría renunciar a todo ideal emancipatorio. Reconocemos el “delito” de ser subjetivos y, además, hacemos pública nuestra subjetividad para que sea valorada y aceptada o rechazada. Porque la subjetividad siempre vendrá acompañada de la reflexividad. Por lo tanto, nos encontramos gozosos de la pluralidad metodológica existente en las ciencias sociales que nos ayuda a desarrollar nuestro objeto de estudio evitando corsés y cortapisas impuestas desde fuera. No equivoquemos nuestra postura con la asunción de una especie de posicionamiento anarquizante respecto a la

metodología de estudio; al contrario, es una garantía a la fidelidad del objeto de estudio que conlleva la imposibilidad de reproducir de manera acrítica los mecanismos que han generado unos resultados concretos. Afortunadamente, muy a pesar de las autoridades educativas y otras instancias sociales, la generalización del conocimiento pedagógico es muy limitada debido a que la realidad social, de la que forma parte, es completamente diferente de la realidad físico-natural porque está llena de significados y no sólo de hechos fácilmente cuantificables que es preciso comprender.

Ahora bien, ¿Puede delimitarse históricamente la aparición de los métodos cualitativos? Concretar en el tiempo y el espacio el nacimiento de la metodología cualitativa es una tarea de enorme complejidad que no podrá salvar, casi con toda seguridad, algún que otro olvido involuntario derivado de la polémica que un propósito como el mencionado genera. En palabras de Valles (2000, 22-23):

“La polémica parte del artículo de Jacob (1987), en el que se identifican (sin ánimo de exhaustividad) cinco tradiciones de investigación cualitativa” con los nombres de: psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación, antropología cognitiva e interacción simbólica. La clasificación de Jacob es contestada por Atkinson, Delamont y Hammersley (1989) señalando lo perjudicial que pueda resultar la elaboración de esquemas clasificatorios, que no harían sino echar más leña al fuego del debate entre escuelas o disciplinas.

Hamilton tercia en este asunto refiriéndose primeramente a la propuesta de Wolcott (1992), a favor de ofrecer (a los que se adentran por primera vez en el territorio de lo cualitativo) un repertorio pluralista de posturas existentes en la arena de la investigación cualitativa, y dejar que sean ellos mismos los que encuentren su posición. Hay en este punto de vista una visión de los investigadores surtiéndose de un mercado de ideas y prácticas que funden en su labor investigadora. Por ello, se dirá que las *tradiciones* sirven a modo de *preferencias*; y que no son algo que simplemente se herede de manera directa, sino algo que más bien se “compila” o “inventa” (Hamilton, 1994).

La visión de Jacob (1987) referente a las tradiciones de investigación y su gusto por “enfrascarlas” en recipientes aislados y perfectamente definidos casa perfectamente con la noción kuhniiana de “paradigma” o de “matriz disciplinaria” (Valles, 2000). Jacob identificó cinco prácticas en la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996) como hemos expuesto en la cita anterior. Otros investigadores han elaborado diferentes

clasificaciones referentes a las corrientes existentes en la investigación cualitativa. Esta idea formula una visión de las tradiciones de pensamiento o de investigación excesivamente cerrada que se sustenta sobre la idea de preservar divisiones herméticas (Vasilachis, 2006).

Pensamos que la aparición de las diferentes formas de investigación cualitativa (Stake, 1998) surgió sucesivamente influenciada por multitud de tradiciones de pensamiento. Intentar encontrar la génesis, evolución y desaparición de las diferentes corrientes no sirve a los propósitos ni, por tanto, es objeto de la investigación aquí presentada. Además, usar esa supuesta clasificación para adherirse a uno u otro modelo sólo será útil para lograr que la interpretación de la realidad, por parte del investigador, sea parcial e inexacta. Nos parece mucho más útil tratar de encontrar las características generales que une a las diferentes propuestas metodológicas de investigación cualitativa. En todo caso, experimentar/vivir, preguntar y examinar son las actividades básicas de las diferentes estrategias cualitativas. “A partir de estas raíces brotarán las diferentes “ramas” y “hojas” de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo” (Rodríguez et al., 1996). La investigación, basada en la metodología cualitativa, es la forma adecuada de encarar la indagación acerca de los motivos por los que un grupo humano o sus componentes a título individual se comporta de una manera determinada (Báez, 2009).

Una reflexión de la cuestión referente a la creencia acerca de si la investigación cualitativa ha de constreñirse o no al chaleco de los llamados paradigmas o tradiciones nos la expone Vasilachis (2006, 43):

“También para Seale (1999a: 476, 2002: 99) la práctica de la investigación debe ser concebida como relativamente autónoma de consideraciones abstractas y generales de orden filosófico, político o teórico. Más que optar por un paradigma, momento o escuela, los investigadores pueden, en la práctica, aprender valiosas lecciones de todos ellos, utilizándolos como recursos de pensamiento y para desarrollar su conciencia metodológica. La reflexión filosófica y metodológica constituye, pues, una parte integral de la práctica de investigación, aunque para que esta pueda llevarse a cabo no es necesario resolver previamente debates teóricos, epistemológicos o metodológicos (Seale, 1999b: 8-31)”.

Por lo tanto, nos encontraremos diferentes métodos de investigación adscritos a paradigmas a la manera de compartimentos estancos. Los objetivos de nuestro trabajo de investigación han de ser los que marquen el camino de nuestra elección. Y hemos de tomar tal decisión teniendo en cuenta la lógica interna de cada método de análisis evitando actuar de manera inconsistente o interesada. Esta decisión marcará el desarrollo de nuestro trabajo otorgándole credibilidad o negándosela.

Tabla 4. *Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa* (Bisquerra Alzina, 2004)

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
P. POSITIVISTA	Explicar, relacionar y predecir variables.	M. empírico-analítica. M. Cuantitativa.	* Experimental. * Cuasi-experimental. * Ex-post-facto.	Instrumentos (cuantificación de los datos): Tests, cuestionarios, escalas de medidas, observación sistemática.
P. INTERPRETATIVO	Comprender.	M. Humanístico-Interpretativa. M. Cualitativa.	* I. Etnográfica. * Estudio de casos. * Teoría fundamentada. * Investigación fenomenológica.	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información.
P. CRÍTICO	Cambiar, transformar.	M. Sociocrítica.	* Investigación-acción: participativa, colaborativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

Las metodologías, métodos y técnicas presentadas en el anterior cuadro no son analizados por nuestra parte a la manera de compartimentos estancos. Situarnos en el paradigma crítico no nos impide desarrollar un modelo de investigación-acción participativo (emancipador) que utilice como método de observación la etnografía.

Conviene recordar que la discusión entre lo cualitativo y lo cuantitativo respecto a la concepción y aproximación a la naturaleza se daba en la Grecia clásica. Aristóteles defendía una posición más pre-cualitativista (trato directo con las cosas) y Platón más

pre-cuantitativista (concepción más formalista y abstracta). Esto evidencia que no hablamos de una polémica reciente.

La utilización de métodos y técnicas cualitativas parten de nuestro realismo crítico (“una realidad ‘real’ pero sólo imperfectamente y probabilísticamente aprehensible”) y de la defensa de la comunicación sujeto-objeto (Valles, 2000). Pero no hemos de olvidar que investigar de forma cualitativa requiere de un proceso serio y riguroso a lo largo del cual se presentarán dudas e incertidumbres. No podemos caer en la trampa de la acción por la acción; se demandan formulaciones teóricas y planteamientos metodológicos adecuados. Hay que huir de los inicios de la investigación basada en métodos cualitativos. Etapa en la que la producción –cantidad- dejaba en segundo plano a los criterios de calidad y que hizo que la citada metodología cayera en descrédito por su dudoso valor teórico y práctico (Alvariño, 1998).

Para definir las diferentes orientaciones comprendidas bajo el término “investigación cualitativa” podemos afirmar que se trata de una actividad sistemática que no solo trata de comprender los fenómenos educativos y sociales sino que procura transformarlos. Y todo ello dirigido a descubrir y desarrollar un cuerpo organizado de conocimiento (Bisquerra, 2004)

Las diferentes formas o modalidades de investigación o metodologías cualitativas comparten:

- a) a nivel ontológico, la forma de comprender y definir la realidad social y natural como dinámica, global y edificada en un proceso de interacción con la misma.
- b) a nivel epistemológico, la forma de aproximación e inicio de estudio de la realidad por medio del que se establecen los criterios para determinar validez y bondad del conocimiento a través de una vía inductiva. Se parte de la realidad concreta para teorizar posteriormente y,
- c) a nivel metodológico, cuestiones referidas a la forma de investigación: técnicas de recogida y análisis de datos. Los diseños de investigación tendrán el carácter de emergentes puesto que se construyen a medida que el proceso de investigación avanza.

Ahora bien, una sociedad tan compleja como la nuestra requiere de métodos de explicación de la realidad complejos y multifactoriales que reconozcan la necesidad de múltiples perspectivas y estrategias de análisis en el estudio de la realidad social. En este sentido, aunque apostemos decididamente por sumarnos a los métodos cualitativos, no renunciamos a la utilización, en alguna fase de nuestra investigación, de métodos cuantitativos. Nunca ha de entenderse lo cualitativo en contraposición a lo cuantitativo. A lo que renunciamos declaradamente es a los intentos de generalización y, por tanto, de encapsulación que se intentan extraer de los datos que nos aportan. En contextos enormemente complejos caracterizados por su diversidad, hemos de apostar por métodos y técnicas menos estandarizados, flexibles y centrados en los grupos o personas objeto de estudio. Métodos y técnicas con capacidad de respuesta y adaptación a los entornos en los que desarrollamos nuestra investigación (Vasilachis, 2006).

La investigación cualitativa no persigue hallar homogeneidades, tan solo intenta encontrar la realidad para exponerla y, si fuera posible, provocar su transformación (Tójar, 2006). Este tipo de investigación se interesa por la vida de hombres y mujeres, por sus experiencias vitales, comportamientos y modos de vida circunscritos a sus hábitats naturales. Trata de comprender y explicar sin necesidad de plantearse previamente la “exigencia” de generalización.

Nuestra investigación se sitúa en la orilla de la investigación aplicada y está orientada a la toma de decisiones (Bisquerra, 2004). Nos interesa llegar a comprender en profundidad la realidad para poder explicarla convenientemente y, de este modo, poder señalar actuaciones al objeto de mejorarla sustancialmente. Comprender la realidad para transformarla. He aquí la verdadera dimensión emancipadora de la metodología cualitativa y su carácter de inmediatez, de mejora de resultados en un contexto y tiempo concretos. Entendemos por mejora de resultados principios de actuación que han sido debatidos convenientemente por la comunidad y aceptados colectivamente tras un profundo y reflexivo debate. Apostamos decididamente por llevar a cabo una investigación “desde dentro” (Bisquerra, 2004) con todas las implicaciones que tal decisión lleva aparejada.

Hemos optado por utilizar una metodología de investigación que nos permita participar e interactuar plenamente en la vida de la comunidad que sometemos a nuestro

análisis detallado. Nos interesa ver lo que pasa, escuchar lo que se dice para poder preguntar en cada momento acerca de los hechos acaecidos. Ello nos permitirá recopilar los datos necesarios que nos servirán para resolver los propósitos de nuestra investigación. Se trata de observar participando en donde la referencia “al otro” y el descubrimiento de sus formas de pensar y actuar se constituyen en nuestro objetivo prioritario. Incluso, en determinados momentos, habremos de posicionarnos al efecto de incorporar el “franqueo de fronteras”⁵⁸ a nuestra intervención.

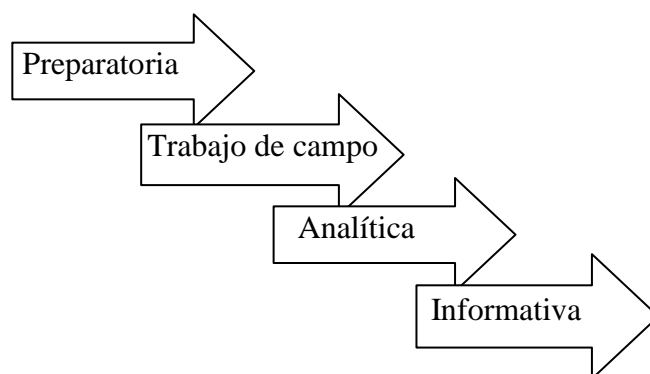


Fig. 8. *Proceso de investigación cualitativa* (Rodríguez et al., 1996)

Nos situamos en firme oposición a la tradición de pensamiento asentada sobre las bases del pensamiento positivista que, a la manera de dogma de fe, defiende una concepción del método científico, a aplicar en el campo de las ciencias sociales, que sigue el modelo de las ciencias naturales –particularmente el de la física-. Por tanto, huiremos de los dogmas sobre los que se asienta el pensamiento positivista (Hammersley y Atkinson, 1994): 1.- La ciencia natural, concebida en términos de la lógica del experimento, es el modelo de investigación. 2.- La consecución de leyes universales es objetivo de la investigación y 3.- El lenguaje de la observación es neutral.

La preocupación por los marcos teóricos desde el punto de vista de jurar fidelidad extrema a una perspectiva epistemológica ha sido analizada por diferentes autores.

⁵⁸ Es la capacidad de comunicarse con eficacia en el seno de un grupo objeto de estudio. Implica la participación activa, pudiendo verse afectada la intervención por este hecho. En todo caso, implica estar presente pero sin integrarse plenamente.

“...ahora dejamos el mundo de la teoría y entramos en el mundo de la práctica y del pragmatismo. No todas las cuestiones están basadas en la teoría (...) no es necesario jurar lealtad a ninguna perspectiva epistemológica para usar los métodos cualitativos. En verdad iría más allá (a riesgo de ser herético) y sugeriría que uno no necesita ni siquiera preocuparse de la teoría. Mientras que los estudiantes que escriben tesis y los académicos se preocuparán necesariamente por los marcos teóricos y la generación de teorías, hay un lado muy práctico de los métodos cualitativos que simplemente supone hacer preguntas sobre la gente y observar asuntos de interés en contextos reales en orden a resolver problemas, mejorar programas, o desarrollar políticas” (Patton, 1990: 89)” (Valles, 2000, 74).

La anterior cita no significa, en modo alguno, que en nuestra investigación obviemos prestar la máxima atención al diseño del programa y a la recogida de datos. La solidez de nuestro proyecto de investigación social depende de ello. Además, la investigación con técnicas cualitativas ha de estar sometida a un proceso de desarrollo previamente establecido y guiado⁵⁹ por normas claramente especificadas.

“La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. Proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: Definición del problema, Diseño de Trabajo, Recogida de Datos, Análisis de los Datos, validación e informe. Cada una de las técnicas principales cualitativas (la observación participante, la entrevista personal, la historia de la vida, el estudio de casos...) imprime un sello particular a cada una de las cinco fases, lo mismo que lo hace el experimento o el Surrey de masas. Aun así, es posible establecer un estilo cualitativo propio como resultado de aplicar a todo el proceso, en cada una de sus fases, una serie de ‘criterios’ o principios orientadores (más bien que normativos) que autores como Erickson (1986), Lincoln (1985), Van Maanen (1983), Schawrtz-Jacobs (1979), Taylor-Bogdan (1986), han intentado sistematizar” (Valles, 2000, 76).

El naturalismo opone al diseño tradicional o cuantitativo una forma de diseño que supone la posibilidad de re-construcción permanente durante el proceso de recogida de datos. Esta característica hace que pueda describirse el contexto objeto de estudio de manera mucho más completa. Por eso la fase de planificación del proyecto de

⁵⁹ No defenderemos, en modo alguno, la falta de rigor metodológico.

investigación ha de contemplar la flexibilidad como un elemento central. El acontecimiento objeto de estudio ha de aprehenderse junto al entorno en el que se produce.

Podemos considerar como características básicas de la investigación naturalista las siguientes (Rodríguez et al., 1996):

- Prolongado e intenso contacto con la situación objeto de estudio.
- Visión holística (sistemática, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio.
- El investigador ha de intentar capturar los datos “desde dentro”.
- Posibilidad de revisar datos y expresiones con los informantes.
- Explicar las formas en que las personas, en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Posibilidad de interpretaciones múltiples –unas más convincentes que otras-.
- El investigador o investigadora es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras.

Pero ¿cuáles son las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa? (Rodríguez et al., 1996):

1. La distinción entre la explicación (cuantitativo) y la comprensión (cualitativo) como propósito del proceso de indagación.
2. La distinción entre el papel personal (cualitativo) e impersonal (cuantitativo) que puede adoptar el investigador.
3. La distinción entre conocimiento descubierto (cuantitativo) y conocimiento construido (cualitativo).

Por tanto, el proceso de investigación cualitativa supone penetrar en la realidad cotidiana de la situación objeto de estudio, intentando descubrir la perspectiva de las personas cuyas acciones y comportamientos se analizan. Este proceso es interactivo, es

de ida y vuelta entre participantes e investigadora o investigador. Pero ¿cuáles son los rasgos más característicos de la investigación cualitativa? Nos apoyaremos en lo expresado por Vasilachis (2006) que, haciendo suya la propuesta de Maxwell (2004^a: 36), dice que son: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica. También alude a los cuatro rasgos de la investigación cualitativa planteados por Flick (1998: 5): a) La adecuación de los métodos y las teorías: se desea descubrir y no exclusivamente verificar. b) La perspectiva de los participantes y su diversidad: se analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas c) La reflexividad del investigador y de la investigación: las reflexiones del investigador se transforman en datos y d) La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.

La etnografía, desde mitad del siglo pasado, ha desarrollado un modelo alternativo de explicación que sirve a los fines de la investigación social. “Etnografía significa literalmente: descripción de un pueblo” (Angrosino, 2012, 19). Es muy importante clarificar que la etnografía no se ocupa de la investigación de las personas desde una perspectiva individual; se preocupa por el ser humano en sentido colectivo – de los grupos humanos-. Esta perspectiva alternativa recibe la denominación de “naturalismo”. Su propuesta radica en que el mundo social ha de estudiarse en su estado natural, evitando contaminaciones que distorsionen la percepción del hecho analizado que nos lleven a conclusiones erróneas. Rechaza, igualmente, la artificialidad del “laboratorio social” y de ciertos modelos de “entrevista formal” por considerar que huyen de la realidad natural en la que debe fijarse nuestra acción investigadora. Es por ello que los procedimientos que utilizemos en cada fase de nuestra acción investigadora han de ser utilizados en función del grado de respeto que aporten a la naturaleza de la realidad empírica que estudian. Por tanto, las especulaciones de salón (Angrosino, 2012) no son de nuestro interés ni preocupan a los investigadores naturalistas. Sólo en un estudio de campo se muestra la realidad de los diferentes grupos humanos. Aquí cobran toda su importancia la investigación de campo y la observación participante como estilo de investigación en el que se defiende un modelo de observación desde la menor distancia posible (Woods, 1989).

El naturalismo está influido por diferentes corrientes sociológicas y filosóficas - el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística y la etnometodología- (Hammersley y Atkinson, 1994). Estas diferentes tradiciones comparten que las relaciones causa-efecto no pueden explicar el mundo social e, igualmente, rechazan la pretendida reducción de los hechos sociales a la formulación de leyes universales.

Otro de los propósitos de la visión positivista es que todos los hechos que se dan en la realidad cotidiana pueden ser sujetos a medida o valoración numérica a través de métodos estandarizados. Para el naturalismo esta cuestión no tienen valor, considera que para comprender de manera efectiva el comportamiento de los grupos humanos, hemos de aproximarnos a los mismos para tener acceso a los significados que guían sus acciones cotidianas. No se trata tanto de medir como de comprender. Los modelos de investigación que intenta reducir y simplificar la realidad compleja y variada de los grupos sociales no los consideramos adecuados porque promueven la generación de una falsa percepción. Dentro del modelo naturalista, el investigador se integra en el proceso de investigación teniendo una constante vigilancia epistemológica que le permita analizar el porqué de la interpretación que desarrolla (Beltrán, 1994).

Y optar por una metodología cualitativa nos ayudará a recoger la información necesaria del fenómeno objeto de estudio porque nos permite comprender los significados sociales de los comportamientos humanos sobre los que trabajamos. Y la comprensión de la cultura que investigamos -sea la de un grupo profesional, social, étnico o escolar- implica que aprendamos y, por tanto, entendamos plenamente la cultura que estamos sometiendo a estudio.

Hemos de situarnos al margen contrario, y por tanto enfrentados, de la tradición de pensamiento que, para entender el mundo social, utiliza métodos artificiales con el propósito de “aislar” el objeto de estudio de todo fenómeno contaminante. Todo lo contrario, el valor de nuestra investigación radica en descubrir el comportamiento de un grupo determinado en el seno de su comunidad intentando no interferir en la realidad. Lo contrario sería reducir la investigación social a un tipo de experimento en el que la comunidad o persona objeto de estudio modificaría sustancialmente su forma de comportamiento, aportándonos datos profundamente distorsionados.

Sin embargo, no defenderemos, en modo alguno, la realización de “etnografías relámpago” (Sandín, 2003). Nos referimos a observaciones realizadas durante cortos espacios de tiempo con la finalidad de generar informaciones descriptivas. El tiempo adecuado para desarrollar un proceso de investigación incidirá de manera muy directa en una adecuada reflexión y, por tanto, en un conocimiento más profundo de la realidad objeto de estudio. Pero no debe entenderse el concepto tiempo como equivalente a intervención que se alarga indefinidamente sino en el sentido de la adecuada temporalización para el objeto de estudio.

No estamos amparando la perspectiva que se posiciona del lado de las técnicas cualitativas de investigación frente a las cuantitativas desde un posicionamiento excluyente. Consideramos que pueden ser complementarias. Sin embargo, nos oponemos firmemente a la tradición de pensamiento que pretende aplicar el método de las ciencias naturales al estudio de los fenómenos sociales al objeto de poder establecer leyes universales que proporcionen generalizaciones. Este intento de conseguir un status de igualdad en la comunidad científica no nos merece interés alguno. El propósito del investigador social ha de ser el de analizar en profundidad para entender el objeto de su estudio plenamente y, posteriormente, compartir con su comunidad de referencia los resultados de su investigación con la intención de obtener “validez ecológica”.

No compartimos la obcecación de los diseños convencionales de investigación por tratar de eliminar la necesidad de que exista interacción entre el investigador y los sujetos investigados con la finalidad de aumentar la objetividad de los resultados. Parece ser que la inacción no tiene efectos sobre los resultados de cierto tipo de estudios cuando, realmente, es una forma de tomar partido, es una forma de acción. La necesidad de interacción entre investigador o investigadora y colectivo investigado es un objetivo básico en todo proceso de investigación cuya filosofía sea transformadora. Si lo único que se pretende es describir, para pasar a engrosar los inmensos fondos bibliográficos existentes, no nos apetecería lo más mínimo participar. Tratamos de realizar un estudio aplicado que se ve enormemente influido por el contexto en el que se desarrolla y por sus participantes. En palabras de Walker (1989):

“Rara vez reclaman resultados generalizables, aunque sí pueden traer consecuencias de cara a otras circunstancias distintas a las del contexto en que se realizó la investigación. Proporcionan una base de generalización a otras circunstancias y

situaciones pero no hacen generalizaciones a partir de estudios particulares a enunciados de carácter teórico”.

No es de nuestro agrado utilizar el término “generalización”, nos decantamos por utilizar el de “transferibilidad”⁶⁰ de resultados. Entendemos que la utilización de métodos cualitativos de investigación aporta resultados que para ser aplicados en otros contextos requieren de las adaptaciones pertinentes, factor que impide hablar de generalización⁶¹.

Todo estudio cualitativo viene dado por un interrogante o pregunta propia o sugerida acerca de una problemática real y abarcable. A partir de ese momento podremos diseñar un plan de actuación con sus etapas y tareas claramente definidas. Sin un interrogante previo la definición del proyecto es mera ilusión. Hemos de concebir la idea a investigar para convertirla en investigable, valorando si realmente lo es. Ahora bien, no perdamos más tiempo del necesario para obtener una base de conocimiento, a través de la búsqueda de las lecturas oportunas, porque ello nos llevaría a perder el tiempo y a obtener un caudal de contenidos inabarcable. Por tanto, el problema de investigación ha de poseer una amplitud asumible y estar convenientemente focalizado aunque sin renunciar a reestructuraciones a desarrollar fruto de la realidad sometida a análisis. Todo esto sin olvidar que diseñar significa tomar decisiones y hacer públicas las razones de nuestras elecciones.

Pasamos a exponer las secuencia de fases y tareas en el diseño y realización de un estudio cualitativo (Valles, 2000).

1. “Fase de reflexión.
 - 1.1. Identificación del tema y preguntas a investigar.
 - 1.2. Identificación de perspectivas paradigmáticas.
2. Fase de planeamiento.
 - 2.1. Selección de un contexto.

⁶⁰ Posibilidad de utilizar, con las pertinentes adaptaciones, los resultados obtenidos en una investigación a otros contextos –transferibilidad de resultados-.

⁶¹ Concepto que entendemos más cercano a la realidad de las ciencias físico-naturales.

- 2.2. Selección de una estrategia (incluida la triangulación⁶² metodológica).
- 2.3. Preparación del investigador.
- 2.4. Escritura del proyecto.
3. Fase de entrada.
 - 3.1. Selección de informantes y casos.
 - 3.2. Realización primeras entrevistas y observaciones.
4. Fase de recogida productiva y análisis preliminar.
5. Fase de salida del campo y análisis intenso.
6. Fase de escritura”.

La generalización de nuestros resultados, al modo positivista, no es un tema que nos preocupe tal y como hemos venido indicando de manera reiterada. En las ciencias naturales es un factor que históricamente ha presentado pocos inconvenientes aunque, bien es cierto, que tampoco ha sido problemático para las mismas explicar la realidad de manera equivocada durante decenas de años e incluso siglos. Les ha bastado con cambiar de paradigma, reconocer que el modelo explicativo de la realidad era erróneo y comenzar a presentar la realidad de las cosas de manera distinta hasta que se demuestre que existe una forma mejor de hacerlo. Usando el lenguaje coloquial de los jóvenes “no se comen el coco” a la manera de los científicos sociales. Por ejemplo, la Física actual explica la realidad a través de una serie de convenciones que pueden, en algún momento, cambiar –y de hecho ha sucedido históricamente-. Y no pasa nada.

Ahora bien, hay que reconocer que el estudio de las realidades de las ciencias naturales y la consecuente generalización de sus resultados presentan pocos problemas. La realidad social y los procesos de investigación de la misma se ven altamente influenciados por el contexto. En este sentido, los procedimientos del naturalismo pueden tener dificultades desde al punto de vista de su validez ecológica. Los efectos que puede generar la existencia del observador que participa activamente y de los ciclos temporales de la investigación han de ser controlados al propósito de no distorsionar los

⁶² Nos decantaremos por utilizar igualmente lo que denominaremos cuadrangulación (concepto tomado de McKernan).

datos obtenidos del proceso. Al respecto de la validez de los resultados obtenidos en una investigación de este tipo y de la transferibilidad de las conclusiones hemos de reconocer que dependerá de los contextos futuros de aplicación. Y el modelo etnográfico se nos presenta como una posibilidad enormemente rica y flexible que se adapta a nuestras pretensiones. Por ello la transferibilidad “parcial o completa” de los resultados, lejos de ser un problema, se constituye en una virtud del modelo etnográfico que permite la posibilidad de adaptar las aportaciones de una investigación a “otros” contextos de actuación. Frente a la generalización opondremos el concepto de “transferibilidad” como más adecuado a nuestra realidad.

El problema ético de la validez de nuestra investigación, de una investigación que se asiente sobre los cimientos del método etnográfico se resuelve buscando criterios de validez alternativos al del modelo positivista al que se han adscrito los métodos cuantitativos.

Porque el naturalismo nos permite, además de exigirnos, aproximarnos al mundo social huyendo de la imposición de los métodos de las ciencias físicas. Esto nos libera para optar por un método claramente emancipador y no aceptar imposiciones que sometan nuestra actuación a estrechos moldes que impidan presentar la realidad desde la visión de quienes están en situación de desventaja social. Para el naturalismo la investigación es exploración y búsqueda activa para contribuir a la transformación.

Se acusará al naturalismo, en general, y al método etnográfico, en particular, de “relativismo” con la evidente repercusión que ello produce en los resultados de sus investigaciones. La eliminación de los efectos del investigador sobre los datos implica la separación entre ciencia y sentido común y entre las actividades del investigador y del investigado. Se trataría de negar al carácter reflexivo de la investigación social. Pero, nos guste o no, somos parte de la realidad social que sometemos a estudio. Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial (Hammersley y Atkinson, 1994). Afortunadamente, no podemos aislarnos del mundo social para someterlo a análisis y estudiarlo, tenemos la obligación de integrarnos plenamente en el mismo.

En el diseño de investigación cualitativo se le da mucha importancia al investigador o investigadora. Se inicia el proceso a través del reconocimiento del

condicionamiento socio-histórico que tiene todo investigador e investigadora, así como las circunstancias éticas y políticas que rodean al proceso. Si nos ponemos de acuerdo acerca de estas afirmaciones significa que todo resultado de una investigación educativa tiene el carácter de provisional y adaptado a un contexto determinado. De esta manera, es fundamental el correcto ejercicio profesional del acto de investigar con la finalidad de poder obtener un alto grado de transferibilidad que sirva para que otros y otras profesionales puedan mejorar su práctica –formativa en este caso-.

Nuestro objeto de estudio ha de ser enfrentado con el conocimiento que poseemos, aun reconociendo la parcialidad y temporalidad del mismo. La observación sistemática puede presentar dudas, puede plantear interrogantes acerca de la influencia sobre el objeto de estudio por parte de la presencia del investigador o investigadora en el espacio sobre el cual se realiza su acción profesional. Sin embargo, las referidas cuestiones son elementos inherentes a nuestra actividad y parte de nuestro trabajo implica reconocerlas como factores positivos o negativos y, si fuera necesario, poner en funcionamiento los mecanismos adecuados para solventar las “supuestas” distorsiones que se derivaran de la realidad descrita. No olvidemos que en el desarrollo de la vida cotidiana aplicamos continuamente un método de investigación “naturalista” para resolver las actuaciones del día a día aunque no seamos conscientes de ello. Puede que no sea excesivamente científico, al modo tradicional, pero es tremendamente práctico.

No buscamos únicamente con nuestra investigación verificar hipótesis por medio de la comparación de casos. Las predicciones no son nuestra finalidad. Buscamos la obtención de mecanismos de actuación que, adecuadamente contextualizados, puedan servir de apoyo para la práctica en todo tipo de procesos formativos. No perseguimos la elaboración de leyes universales ni la “invención” de estrategias o programas de aplicación directa con la finalidad de obtener una serie de resultados previamente estandarizados. Tampoco es nuestra intención encontrar un mecanismo de diagnóstico de los “problemas” que nos aporte recetas solucionadoras de los mismos, a la manera de un complejo sistema de inteligencia artificial, que pudiera sustituir el componente humano. Nos parece un propósito descabellado y carente de toda utilidad práctica por cuanto la multiplicidad de variables que se dan en el ámbito social lo harían inviable y claramente inútil.

La investigación cualitativa implica “observación participante” porque toda investigación social que pretenda entender comprensivamente la realidad lleva aparejada la participación en el mundo social y, por supuesto, reflexionar acerca de la misma participación. La tarea, el objetivo a conseguir es la descripción cultural para, posteriormente, poder prescribir y observar los efectos de la aplicación de nuestra propuesta. No olvidemos que deseamos desarrollar y verificar nuestras teorías a la luz de los resultados prácticos. Hablamos de una forma de pensar más que de una colección de estrategias técnicas (Vasilachis, 2006) y, por tanto, de un modo de acercamiento a la indagación.

Los métodos cualitativos se interesan más por profundizar en los hechos que por conseguir un número elevado de manifestaciones conforme al objeto de estudio. Comprender y describir para poder explicar son la base de su “modo de hacer”.

Hablamos de un tipo de investigación dirigida al estudio de grupos sociales restringidos. Pero ha de entenderse que, más allá de los resultados, las formas de investigación cualitativas pretenden transmitir un proceso o procedimiento de actuación, dotar de una serie de instrumentos de prueba que permitan aplicar lo expuesto, con las consiguientes readaptaciones, a otros grupos humanos similares al del objeto de estudio inicial.

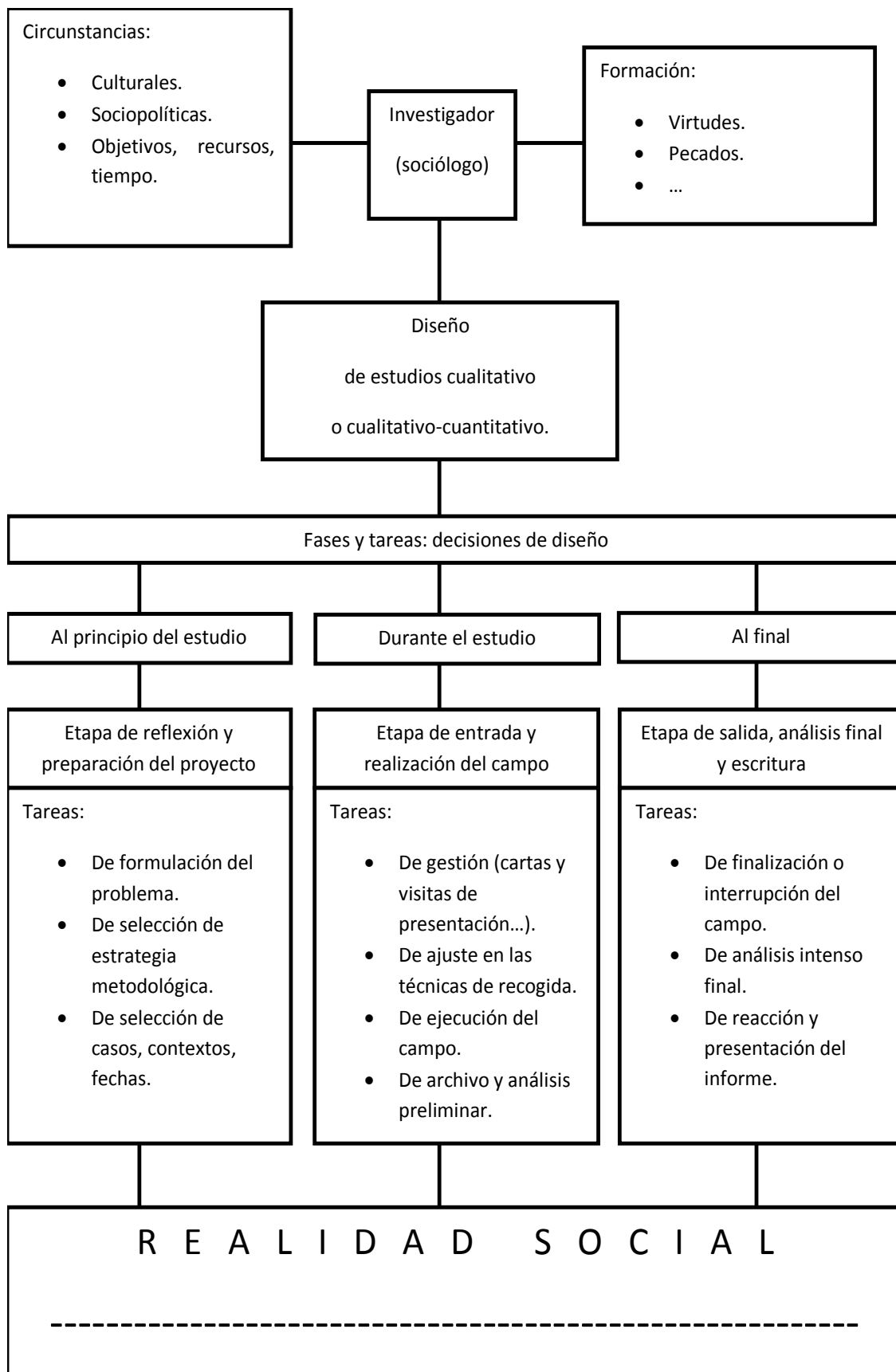


Fig. 9. **El diseño en la investigación cualitativa** (Valles, 2000, 82)

Para poder iniciar una metodología de investigación de este tipo necesitamos, al menos:

1. La disposición de profesionales que deseen participar plenamente y que estén abiertos a examinar de manera crítica sus prácticas, y
2. La disposición de hacer partícipe a los destinatarios del proceso de investigación como miembros de un grupo humano –colectivo-.
3. Un hecho susceptible de ser investigado.
4. La capacidad de generar un método de investigación plenamente informado.

Una comunidad participativa y plenamente informada ayudará a la consecución de unos logros adecuados en base a lo propuesto previamente.

Respecto al problema de cómo evaluar la investigación cualitativa presentaremos criterios que ayuden a superar las cuestiones que sobre la legitimidad de este tipo de investigación se esgrimen. Las dudas acerca de la credibilidad de las investigaciones cualitativas y sus resultados surgen de la supuesta debilidad aportada por el uso de las entrevistas y/o protocolos de observación. Se afirma que seleccionar aquellos protocolos de observación o entrevistas que son considerados por el investigador o investigadora como “útiles” a los fines del proceso de investigación no pueden resolver el problema de la inteligibilidad (Flick, 2004). Sin embargo, diferimos de este criterio, expresado por Flick, que afirma que el procedimiento de la “plausibilización selectiva” no puede resolver adecuadamente el problema de la inteligibilidad.

Lo que no es planteable, desde nuestra óptica, es la aplicación de métodos clásicos de evaluación de la investigación basados en los criterios tradicionales de validez y fiabilidad propios de la investigación cuantitativa. La investigación cualitativa posee unas características propias y peculiares que determinan el uso de criterios alternativos. Hay que utilizar nuevos criterios adecuados al método cualitativo que tengan en cuenta las peculiaridades de este tipo de investigación. Flick (2004, 245-246)

nos aporta luz a este encendido debate una reflexión de indudable trascendencia que nos permite ver con nitidez la existencia de unos criterios alternativos:

“Lincoln y Guba (1985) propagan la confiabilidad, la credibilidad, la seguridad, la transferibilidad y la confirmabilidad como criterios para la investigación cualitativa. El primero de estos criterios se considera el principal. Los autores citan cinco estrategias para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa:

- Actividades para incrementar la probabilidad de que se produzcan resultados creíbles por un “compromiso prolongado” y una “observación persistente” en el campo y la triangulación de métodos, investigadores y datos diferentes;
- La “reunión de información a los iguales”: reuniones regulares con otras personas que no estén implicadas en la investigación para revelar los puntos ciegos propios y analizar hipótesis de trabajo y resultados con ellos;
- El análisis de casos negativos en el sentido de la inducción analítica;
- Conveniencia de los términos de referencia de las interpretaciones y su evaluación;
- Los “controles por los miembros” en el sentido de validación comunicativa de los datos y las interpretaciones con miembros de los campos de estudio”.

La seguridad del procedimiento podría controlarse mediante la utilización de un procedimiento de auditoría (Flick, 2004), basado en el procedimiento de las auditorías en el terreno financiero. Se trata de certificar, por agentes externos, la seguridad del proceso desarrollado a través de la implantación de una metodología de tipo cualitativo. La credibilidad del proceso y los resultados de la investigación queda refrendada por la elaboración de un procedimiento que integra una serie de procedimientos que garantizan la fiabilidad.

Tabla 5. *Características generales de la investigación cualitativa* (Bisquerra Alzina, 2004, 277)

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
* Es inductiva.	*Es un arte.	*Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.
* Perspectiva holística.	*Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.	*Se desarrolla en contextos naturales.
* Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.	*El yo (propio investigador) como instrumento.	*Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.
* Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.	*Carácter interpretativo.	*Focaliza en contextos de forma holística.
*Suspensión del propio juicio.	*Atención a lo concreto, al caso particular.	*El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).
*Valoración de todas las perspectivas.		*Naturaleza emergente.
* Métodos humanistas.		*Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.
*Énfasis en la validez.		*Fundamentalmente interpretativa.
*Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.		

¿Cuáles son las características comunes que podemos entresacar de las propuestas de los autores citados para extraer las características de la investigación cualitativa? Este tipo de investigación entiende la realidad de forma global y no parcial o como una adición de partes; se propone someter a estudio contextos específicos y se atiende a lo concreto; plantea observar el contexto de forma natural desde una perspectiva interactiva en la que la flexibilidad sea un patrón común y el lenguaje –lo que se dice y hace- se convierte en un elemento desatacado del proceso. Igualmente, el investigador asume una posición plenamente activa como integrante del propio proceso de investigación huyendo de los procedimientos estandarizados y de las explicaciones parciales que no tienen en cuenta las dimensiones sociales y culturales. Frente al tratamiento basado en el diagnóstico individual se opone el análisis socio-cultural de grupo o comunidad con propuestas de intervención colectivas que basan su acción en la

colaboración plena. La atención debe centrarse en el entorno de los acontecimientos sin optar por reconstrucciones artificiales que degenerarían los efectos de las acciones reales.

“Para LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según LeCompte (1995) significa “lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado” (Rodríguez et al., 1996, 34).

La investigación cualitativa, a través de sus métodos de intervención en la realidad refleja, describe e interpreta los hechos con la finalidad de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, partiendo del significado de las personas o grupos que la integran (Bisquerra, 2004). Y la investigación que se produce es rigurosa porque se construye un conocimiento desde el estudio de un contexto concreto por medio de procedimientos que garantizan que las descripciones e interpretaciones del hecho estudiado sean correctas; es decir, que representan las características del grupo objeto de la investigación. Pero no olvidemos que intentar aplicar las características propias de la evaluación cuantitativa a la metodología cualitativa es un grave error porque cada una de ellas posee su propia coherencia interna y su propio rigor científico.

Afortunadamente, la comunidad científica asume la pluralidad metodológica y entiende que la investigación cualitativa posee mecanismos propios (técnicas y procedimientos) que garantizan la “verdad” del conocimiento que genera y, por tanto, su científicidad.

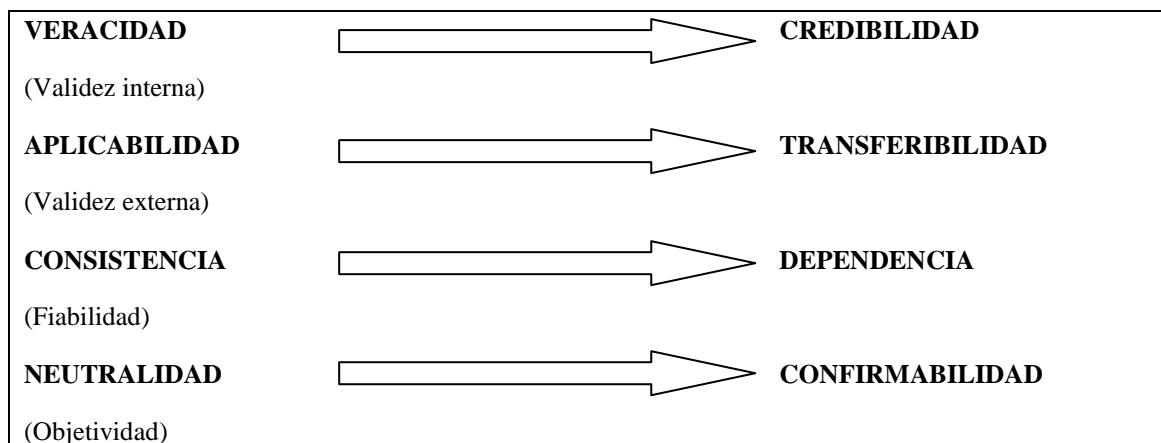


Fig. 10. *Criterios regulativos y metodológicos de investigación* (Bisquerra, 2004)

Tabla 6. *Técnicas para asegurar la científicidad* (Bisquerra, 2004, 277)

CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
*Observación persistente.	* Muestreo teórico.	*Identificación del status y rol del investigador.	*Descripciones de baja inferencia.
*Triangulación.	* Descripción exhaustiva.	*Descripciones minuciosas de los informantes.	*Comprobaciones de los participantes.
*Recogida de material referencial.	*Recogida abundante de datos.	*Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos.	*Recogida de datos mecánica.
*Comprobaciones con los participantes.		*Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.	*Triangulación.
		*Réplica paso a paso.	*Explicar posicionamiento del investigador.
		*Métodos solapados.	

Deseamos finalizar el presente apartado realizando una cita referida a la seriedad que se necesita para iniciar un proceso de investigación expuesta por García (1992, 13):

“La fascinación que la investigación cualitativa ha producido en muchos investigadores del campo de la didáctica ha llevado a éstos a recomendar a la comunidad de investigadores (profesores incluidos) su conocimiento y utilización, puesto que a través de ella los investigadores iban a poder conocer y estudiar mejor el lenguaje y la realidad de la práctica. La seducción en este caso ha resultado fácil puesto

que los argumentos que se han venido utilizando convencían de la necesidad de dar un giro tanto de método como de concepción. Muchos se han lanzado a recorrer los bosques y disfrutar de las nuevas vistas que la investigación cualitativa prometía y se han dado cuenta de que fascinados por el olor, el color, la frescura de este nuevo paraíso habían olvidado que también para caminar se necesita calzado, brújula, planos, vestimenta, etc.”

Quien piense que optar por una metodología cualitativa, para enfrentarse a los propósitos de una investigación concreta, supone rebajar las exigencias que todo proceso investigador requiere se equivoca radicalmente. Lo cualitativo exige un alto nivel de rigor y profesionalidad e implica seleccionar unas estrategias, procedimientos y técnicas de intervención claramente definidas de antemano y que, en todo momento, puedan ser sometidas a los controles oportunos para que su viabilidad y coherencia interna sean evaluadas convenientemente.

6.1. La etnografía como método

Una clara conceptualización del término etnografía y de los rasgos por los que se caracteriza nos es aportada por Tójar (2006, 93): “En la definición más simple, la etnografía es la descripción de una cultura concreta. Para Spradley (1979) la cultura es sencillamente lo que ha sido aprendido o producido por un grupo humano”.

Complementamos la anteriormente expuesto definiendo a la etnografía como el estudio descriptivo, realizado desde la observación participante, (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales (Aguirre, 1995). El análisis puede tratar sobre una región, comunidad o grupo humano que constituyan una entidad claramente definida y delimitada, cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos (Pérez, 2002).

“La etnografía es un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Y sobre la base de la unidad elegida Spradley (1980) clasificará la etnografía en macro –unidad de análisis compleja- o micro –interés por una situación muy concreta y afectada por pocas unidades humanas-“ (Rodríguez et al., 1996). En las primeras décadas del siglo pasado, los sociólogos de la universidad de Chicago utilizaron los métodos de investigación etnográficos de los antropólogos para

el estudio de grupos sociales. En este sentido, la autoridad de la “Escuela de Chicago” influyó en campos tan diversos como la comunicación de masas, la salud pública, los negocios y la educación.

La investigación etnográfica implica trabajo de campo a través de la observación participante. “Este momento comprende desde una instancia inicial, preparatoria, pasando por el ingreso al campo y el despliegue de la observación participante hasta la finalización de la misma y la salida del campo” (Vasilachis, 2006, 122). Y todo análisis cualitativo ha de ser acompañado de una descripción muy detallada del entorno estudiado, de lo que sucede. Se trata de generar una descripción densa (Gibbs, 2012) para lograr explicar lo que sucede e implementar estrategias de cambio efectivo.

A pesar de la diversidad de enfoques, podemos destacar algunos rasgos comunes o principios básicos de los diferentes modelos de etnografía (Angrosino, 2012):

- Se buscan patrones de comportamiento de un grupo humano por medio de la observación sistemática y de otros métodos que nos aportan los datos necesarios para extraer conclusiones. El objetivo es lograr obtener una visión general del fenómeno objeto de estudio.
- Todos los enfoques observan la importancia en la manera en que se entra en el emplazamiento de campo y al modo en que se desarrolla el marco de relaciones con las personas que componen el grupo que va a ser objeto de estudio.

En nuestra investigación nos decantamos por la “etnología activa” que realiza un diagnóstico del grupo o comunidad objeto de estudio y, posteriormente, lo aporta a la comunidad estudiada para que lo utilice en la resolución de problemas. Hablamos de un trabajo de campo o proceso y de la elaboración posterior de un estudio monográfico o producto. En cuanto a la polémica referida a la cuestión de si la etnografía es un paradigma de investigación naturalista o un método de investigación social, no tomaremos partido en la cuestión puesto que, para los fines de nuestra investigación, nos servirá a nuestros propósitos como método y técnica de observación.

Tójar (2006, 93) nos expone las características de la etnografía como método de investigación:

“Según Atkinson y Hammersley (1994), la etnografía se caracteriza por:

- Actitud exploradora de la naturaleza de los fenómenos sociales en lugar de una más verificadora o comprobadora.
- Construcción de categorías *ad hoc*, lo que implica el uso de datos primarios no estructurados.
- Preferencia por un número pequeño de casos (incluso uno sólo) para estudiarlos en profundidad, en lugar de muchos que implicarían una atención más superficial.
- Tendencia interpretativa de los significados y funciones de las acciones humanas”.

El holismo, la contextualización y la reflexividad son otras de las características de la etnografía (Sandoval, 1996). La comprensión global del fenómeno frente a generar un conocimiento fragmentado del mismo es propia del holismo. La contextualización se refiere a la investigación de un contexto cultural concreto, o marco de referencia, en el que se desarrolla el fenómeno objeto de estudio. Por último, la reflexividad favorece el análisis reflexivo de las personas, incluido el investigador, sobre sus ideas previas, emociones y acciones.

No podemos dejar de destacar la importancia de la necesidad del uso de la observación directa y de la permanencia durante espacios de tiempo amplios en contacto con el fenómeno de estudio y el uso de datos e informaciones. Todo ello inserto en un marco previamente definido.

El método etnográfico se diferencia de otras formas de realizar investigación en ciencia social para Angrosino (2012, 35-36) en:

- “Es un método de *campo* (se realiza en los entornos en que viven de hecho las personas reales, más que en laboratorios donde el investigador controle los elementos de los comportamientos que se han de observar o medir).
- Es *personalizado* (lo llevan a cabo investigadores que están en contacto cara a cara con las personas a las que estudian y que, de esta manera, son participantes y observadores de la vida que estudian).

- Es *multifactorial* (se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, para triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en que se alcanzó; véase también FLICK, 2007b, para un análisis de esta cuestión).
- Requiere un compromiso a *largo plazo* (es decir, lo practican investigadores que pretenden interactuar con las personas a las que estudian durante un amplio período de tiempo, aunque el marco temporal exacto puede variar de varias semanas a un año o más).
- Es *inductivo* (se lleva a cabo de tal manera que utiliza una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías explicativas, en lugar de estructurarse para someter a prueba hipótesis derivadas de las teorías o modelos existentes).
- Es *dialógico* (lo practican investigadores cuyas conclusiones e interpretaciones pueden comentarlas las personas que son objeto de estudio, incluso mientras esas conclusiones o interpretaciones están en proceso de elaboración).
- Es *integral* (se realiza para producir el retrato más completo posible del grupo estudiado)".

La etnografía no surge de la nada, se fundamentan epistemológicamente sobre la base de diversas corrientes filosóficas. Las concepciones filosóficas y corrientes en las que se fundamenta la etnología son las orientaciones neomarxistas de la Escuela de Frankfurt, la interacción simbólica de la escuela de Chicago, la sociología del conocimiento, el análisis del discurso de las universidades y centros de estudios británicos y las teorías curriculares de la educación para la liberación de Paulo Freire (1969, 1970). En los últimos años, también han influido sobre la etnografía los movimientos feministas y los estudios sobre la mujer (Pérez, 2002).

No nos planteamos si la etnografía es o no un paradigma alternativo a la investigación experimental de laboratorio que utiliza encuestas u otras fuentes documentales. Para nosotros es un método que sirve a los objetivos de nuestra investigación, que forma parte de nuestro acto de investigación; método que contiene

grandes ventajas y que, posiblemente, pudiera tener alguna desventaja. En todo caso, siempre habrá algún crítico o crítica dispuesta a exponernos las “maldades” de nuestra elección y estaremos dispuestos a escucharle atentamente. En este contexto, la observación participante en el marco de nuestra investigación “no es en sí misma un método de investigación, es el contexto de comportamiento, a partir del cual un etnógrafo utiliza técnicas definidas para recoger datos” (Angrosino, 2012, 38). Respecto al interrogante acerca del grado de implicación que ha de asumir el investigador en este proceso existen numerosos posicionamientos: observador completo, observador-como-participante, investigador participante-como-observador o investigador como participante completo (Angrosino, 2012). El etnógrafo no sólo ha de acomodarse a diferentes roles sino que ha de tener la facultad de modificar su rol (Goetz y LeCompte, 1988).

La etnografía es un método enormemente flexible que posibilita, con cierta facilidad, el que pueda modificarse la estrategia e inclusive la orientación de la investigación en curso. Es decir, en el diseño previo al trabajo de campo puede ser que hayamos previsto unas circunstancias que luego, en función de situaciones cambiantes y fruto de la comprobación, pueden llevarnos a reestructurar la idea original. Este factor no invalida ni bloquea el ejercicio iniciado porque está recogido en su esencia. Otro elemento definitorio de la etnografía es el que se refiere a su carácter multifacético, que le proporciona la base de la cuadrangulación (McKernan, 1999) para que las fuentes de información recibidas, a través de diferentes medios de recogida de datos, puedan ser comparadas de manera sistemática.

Los estudios etnográficos suelen desarrollar sus investigaciones en contextos pequeños y utilizan la observación participante como estrategia de actuación prioritaria en la recogida de datos. Evidentemente, la observación participante viene acompañada por la utilización de diferentes técnicas y es un medio a través del cual el investigador o investigadora participan plenamente de la situación que pretenden observar. Pero no ha de olvidarse ejercer un cierto distanciamiento que le ayude a no perder la perspectiva del objeto de estudio, impidiendo con ello posibles contaminaciones no deseadas. Pero no podemos confundir observación participante con observación en la vida cotidiana; puesto que la primera de ellas se caracteriza por ser sistemática y formal (Angrosino,

2012). Hablamos de una observación frecuente y estable sobre personas o situaciones para responder a preguntas acerca de la naturaleza de grupos humanos.

“La investigación etnográfica se caracteriza por ser generativa, inductiva, constructivista y subjetiva” (Pérez, 2002, 20). Pero no es observar por observar de manera indiscriminada. Previamente hay que seleccionar y delimitar un objeto o tema y desarrollar una estrategia organizada, conscientemente orientada y voluntaria. Asimismo, ante la feroz crítica que, desde algunos sectores pretendidamente “cientificistas”, se ha hecho al respecto del alto grado de participación de las investigadoras o investigadores a través del uso del método etnográfico, cabría señalar lo que nos expone Shaw (2003, 163):

“Peter Reason ha formulado una de las argumentaciones más sólidas de la indagación participativa. Rechaza las visiones positivista y moderna del mundo alegando que separan al conocedor de lo conocido. Partiendo de la base de que <<una metodología participativa>> debe descansar en una visión del mundo participativa, está <<muy convencido>> de que <<el propósito de la indagación humana no es tanto la búsqueda de la verdad como curar la alienación [...] que caracteriza a la experiencia humana>> (Reason, 1994a, págs. 1, 10). Comparte con Heron la creencia en que << sólo podemos hacer una auténtica investigación *con* las personas si nos implicamos con ellas *como* personas, como sujetos y, por consiguiente, como coinvestigadores>> (1994a, pág. 10)”.

En este sentido, conviene aclarar que es necesario para el éxito de nuestra investigación que poseamos la capacidad de comunicarnos con eficacia con el grupo objeto de estudio. Esta capacidad de comunicarse eficazmente se denomina “franqueo de fronteras” (Goetz y LeCompte, 1988). “Puesto que los etnógrafos casi siempre estudian grupos cuyas culturas difieren de las suyas, las destrezas del franqueo de fronteras son decisivas para el éxito de un proyecto de investigación” (Goetz y LeCompte, 1988, 118). Pero franquear fronteras no puede ser sinónimo de manipulación de la realidad.

Aunque todavía el volumen de los estudios etnográficos en los ámbitos de la formación no es muy importante, cada vez un mayor número de profesionales comprenden la amplitud y riqueza que aportan al análisis de los hechos educativos, por cuanto sitúan lo acaecido en parámetros sociales más amplios. Además, su finalidad

principal es la de colaborar en la mejora de las prácticas educativas huyendo de la mera descripción carente de todo carácter prescriptivo-orientador. Y es que presenta el fenómeno educativo/formativo como un hecho integrado y condicionado por un medio sociocultural y económico más amplio. Todo ello facilitará la toma de decisiones de los y las profesionales de la enseñanza por cuanto les aporta un caudal de información que, tras las oportunas reconstrucciones y adaptaciones, les servirá como apoyo en el ejercicio de su práctica cotidiana y, por tanto, de posibilidad de mejora.

Pero ¿cuáles son los requisitos de una buena etnografía? Como requisitos necesitamos de la observación directa, permanencia suficiente en el escenario objeto de estudio, contar con un volumen suficiente de datos registrados, dotar de carácter evolutivo al estudio, utilizar diferentes instrumentos de recogida de datos, usar la cuantificación cuando sea necesario, holismo selectivo y contextualización (Rodríguez et al., 1996).

Ahora bien, ¿qué papel ha de jugar el etnógrafo? Ha de evitar que su actividad investigadora menoscabe la identidad, la dignidad, la libertad de quien contribuye con su proceso de investigación haciendo que la indagación sea posible (Vasilachis, 2006).

El investigador cualitativo, el etnógrafo no debe disolverse en la nueva cultura (Tójar, 2006) y convertirse en “uno más”. Se tiene que situar en otro nivel para poder visualizar y comprender aquello que investiga. El investigador no ha de olvidar que al finalizar el proceso debe comunicar fielmente sus descubrimientos, sus planteamientos y cuál ha sido el proceso para llegar a ellos, deberá mostrar sus interpretaciones, que han de ser consensuadas con las que tienen los propios protagonistas del contexto investigado. Si bien es cierto y a pesar de lo expuesto, nos vamos a encontrar ante dos posiciones o posturas a la hora de encarar el trabajo de campo: “emic” y “etic”. En palabras de Tójar (2006, 156):

“La posición emic, que le sitúa en la perspectiva de la persona o del grupo investigado. Se trata de una perspectiva comprensiva, que comparte las valoraciones, las maneras de concebir el mundo desde dentro del contexto de estudio. La perspectiva etic, es la que sitúa al investigador en un estado de reflexión distante, que le permite analizar críticamente las diversas opiniones y datos registrados en diversos escenarios de contexto de investigación. La investigación cualitativa más clásica indica que ambas

perspectivas han de ser complementarias, si bien algunas posiciones alternativas, más comprometidas con los contextos de estudio, han dejado de insistir en estas dos posturas. No hablan de las dos posturas porque priorizan sólo una de ellas, la emic”.

Para nuestra investigación, el problema objeto de estudio nos obliga a una observación directa y comprensiva –“emic”- y el proceso que utilizaremos para la validación de datos será el de la cuadrangulación (McKernan, 1999) no dejando de lado la importancia de la comunicación –proceso relacional- y de la flexibilidad propia a toda investigación de corte cualitativo. Porque no hemos de olvidar que investigamos no sólo para describir, comprender o interpretar la realidad sino, prioritariamente, para transformarla identificando potencialidades de cambio en las personas o grupos sociales.

“Los teóricos críticos han venido a favorecer un estilo de investigación etnográfica que es dialógico, dialectal y colaborativo” (Angrosino, 201, 32). Es dialógico porque no se dan relaciones de poder entre el entrevistador y el grupo objeto de estudio ya que la conversación es de ida y vuelta. Es dialectal porque no hay imposiciones exteriores. La realidad surge de la concurrencia de multitud de opiniones, creencias, valores y comportamientos heterogéneos. Por ello, no hablamos de sujetos experimentales (al modo que lo hace la psicología). “En efecto, en algunas formas de investigación crítica (particularmente la conocida como investigación-acción participativa), se intenta por todos los medios implicar a los medios de la comunidad como compañeros activos en el diseño y puesta en práctica de la investigación” (Angrosino, 2012, 32). Se trata de investigar para transformar.

6.1.1. La antropología-acción

Durante una etapa prolongada, la corriente de pensamiento imperante consideró que el científico social era un mero generador o, en todo caso, solucionador de problemas teóricos y que cualquier roce con la realidad práctica suponía contaminación de los resultados de su investigación. La teoría y la práctica eran realidades claramente jerarquizadas: la práctica al servicio de la teoría. Tax (1992) defendía esta posición; sin embargo, modificó sus planteamientos iniciales y dio un giro a la perspectiva que otorgaba al investigador y a la figura denominada por él como administrador. Se decanta por una actividad que persiga el equilibrio entre ambas instancias y da la

denominación de “antropología-acción” a su posicionamiento. Redefine el papel de la antropología como ciencia social, afirmando:

“Por definición, la antropología acción es una actividad en la que el antropólogo tiene dos fines que se coordinan entre sí, ninguno de los cuales podrá ser relegado a una posición inferior. El antropólogo quiere ayudar a un grupo de personas en la solución de un problema y *además* quiere aprender algo en el proceso. Por ello no concibe a las personas involucradas como un medio para avanzar su propio conocimiento; tampoco afirma que su actividad se reduzca a sólo aplicar la ciencia para la solución de los problemas de esas personas” (Tax, 1992, 29).

La antropología-acción huye de la utilización de los sujetos objeto de su investigación al igual que del uso, indebido a todas luces, de los mismos para la glorificación de quien investiga. Y la finalidad última de toda investigación ha de ser la mejora en la calidad de vida del grupo humano que se investiga. “Por eso la investigación de una comunidad es justificable sólo en la medida en que los resultados le sean inminentemente útiles y aventajen ampliamente las molestias que le causemos” (Tax, 1992, 30). La simple observación no contiene valor intrínseco en sí misma. Ni siquiera el papel de observador participante por parte del investigador ha de ser considerado como su finalidad. Influir en la mejora, utilizando el franqueo de fronteras si fuera necesario, se constituye en un elemento central de su intervención o tarea investigadora.

La filosofía de trabajo de la antropología-acción coincide con la que defiende la teoría crítica de la enseñanza y el modelo de investigación-acción. Todas ellas participan de un posicionamiento ético en el tratamiento del grupo investigado que ha de perseguir, primordialmente, un cambio efectivo que mejore sustancialmente las condiciones de vida del mismo. Por ello, la comunidad investigada se convierte en el objeto del proceso. Este y no otro será el referente de nuestra actuación.

Es nuestro propósito realizar una intervención de carácter grupal. Otros programas de intervención en el ámbito carcelario se fundamentan en un tipo de intervención individualizada, o quizás sería más preciso denominar individualista, y no producen un óptimo resultado por cuanto tratan un problema social desde una perspectiva errónea. El trabajo en grupo que nos permite la etnografía sirve a los

objetivos de nuestra propuesta de actuación por cuanto nos permite intervenir en un contexto concreto sobre un grupo determinado.

Aunque inicialmente el programa sobre el que se asienta nuestra propuesta formativa no fue diseñado para el trabajo con personas adultas, permite la generalización ecológica por cuanto hay similitudes entre los contextos. El programa original se aplicó en contextos urbanos (suburbios de Milán y Copenhague –entre otros-) en los que el uso de la violencia era cotidiano (delincuencia, drogas, etc.) y en los que la variedad de procedencia cultural era notable.

Aceptamos como un reto el cambio de población al que va dirigido el programa de intervención. De los procesos de negociación con los reclusos surgirá la adaptación a sus necesidades. Más que un reto contemplamos una gran oportunidad para poner a prueba la generalización ecológica del programa original.

6.2. Criterios para el control de calidad de los procedimientos y resultados de la investigación

Para someter a evaluación el procedimiento y resultados de la investigación cualitativa, Flick (2004, 236) propone “desarrollar ‘nuevos criterios’ adecuados al método que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa porque se han desarrollado a partir de uno de sus antecedentes teóricos específicos y tienen en cuenta la peculiaridad del proceso de investigación cualitativa”. En la investigación etnográfica no suele ser objeto de preocupación la cuestión referente a la fiabilidad porque replicar lo realizado no es posible al ciento por ciento. Pero la observación sistemática nos aporta la posibilidad de aplicar a nuevos contextos los resultados de nuestra investigación y obtener resultados comparables. Sin embargo, no hemos de caer en el error de considerar el comportamiento humano sujeto a leyes de carácter universal que puedan analizarse, describirse y regularse de manera objetiva (Angrosino, 2012).

Considerando los últimos avances en la elaboración de criterios alternativos, para reemplazar criterios como validez y fiabilidad, se pueden distinguir enfoques como la cuadrangulación y la inducción analítica.

McKernan (1999) ha propuesto la cuadrangulación que es al mismo tiempo un método para recoger datos y un modo de fiscalizarlos, de manera que los actores claves

en el entorno de investigación puedan observarlos por medio de diversos enfoques de investigación. Esta visión comparte algunos rasgos con la “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton y la “triangulación” utilizada por Elliot.

“La cuadrangulación se puede concebir como una caja de cuatro lados o un cuadrilátero, como el que se encuentra en el diseño arquitectónico de muchas antiguas universidades europeas: el primer lado o pared representa al investigador externo y al profesor-investigador estudiando un relato de vídeo de la acción; el segundo lado implica al investigador externo y a los alumnos investigadores mientras debaten la acción sin su profesor; el tercer lado representa la proyección del vídeo para otros profesionales prácticos en la escuela o el proyecto, con el profesor-investigador explicando lo que ha sucedido y lo que ha aprendido sobre la resolución de su problema de currículo; por último, el cuadrilátero se completa con la cuarta pared: la presentación de todos los datos –la cinta de vídeo, las notas de campo, los memorandos, las directrices de curso del proyecto, los documentos, etc.- y el análisis de todos esos “datos de caso”. El propósito es hacer una valoración minuciosa del problema, comprometiendo a todos los que tienen un rol en el proceso de evaluación” (McKernan, 1999, 210).

La inducción analítica se orienta especialmente a examinar las teorías y el conocimiento, analizando e integrando los casos.

Respecto a los criterios evaluativos de las investigaciones cualitativas frente a los aportados por la tradición positivista o postpositivista, nos expone Valles (2000, 58):

“Dentro del paradigma del constructivismo, Guba y Lincoln son conocidos por sus propuestas de criterios evaluativos alternativos a los utilizados desde posiciones positivistas, postpositivistas. Por ejemplo, en lugar de validez hablan de confiabilidad (trustworthiness); y, en sustitución de los criterios convencionales de validez interna y externa, proponen criterios y técnicas de credibilidad y transferibilidad, respectivamente. No obstante, a pesar de estas y otras propuestas, los autores reconocen que “el problema de los criterios de calidad en el constructivismo no está sin embargo resuelto, y se necesita crítica ulterior” (1994: 114)”.

En todo caso, existen una serie de medios para lograr la validez tan necesaria ante la comunidad científica (Angrosino, 2012): trabajar con observadores múltiples o

equipos, seguir el método de la inducción analítica y a la hora de redactar los resultados, utilizar técnicas de verosimilitud (narración coherente y lógica).

CRECIBILIDAD (validez interna)

La credibilidad en un estudio cualitativo viene dada por el uso que se da a un conjunto de recursos técnicos (Valles, 2000): duración de la observación, nivel de participación en el contexto objeto de estudio, registro de cuadernos de campo, triangulación (Stake, 1998), cuadrangulación, diarios de investigación, documentación escrita y visual y discusiones con colegas. Es lo que en los estudios cuantitativos recibe el nombre de validez interna. Y los hallazgos contradictorios, que pudieran derivarse de los citados recursos técnicos, no han de ser vistos como un elemento negativo ni concebidos como una contrariedad sino como un recurso positivo (Barbour, 2013).

Hace referencia al valor de verdad de la evaluación, a la consistencia de las descripciones e interpretaciones de la realidad ofrecidas por los evaluadores, a si hemos empleado los métodos adecuados para reconstruir y reflejar lo que ocurre en el escenario con respecto al tema en estudio y si esos métodos han sido utilizados de la forma adecuada en los momentos oportunos. Tenemos que preguntarnos si hemos medido, observado y reflejado lo que en efecto creemos haber medido, observado y reflejado.

Consiste en que los resultados se ajusten a la realidad objeto de estudio a través de que el investigador o investigadora prolongue en el tiempo su análisis en la realidad natural. La observación persistente ayudará en este sentido pero siempre con una finalidad razonada, huyendo del “estar por estar”.

Consideramos que el tipo de investigación que se plantea posee una fuerte validez interna por cuanto se apoya en el principio básico de la verificación intersubjetiva. Y una de las condiciones básicas de esta modalidad de investigación es que la totalidad del proceso ha de ser realizado por todos los miembros del colectivo o grupo objeto de investigación, lo cual supone establecer las bases para el consenso. Y la única posibilidad de validez que se puede defender con honestidad es el posible acuerdo intersubjetivo, puesto que la neutralidad del conocimiento científico es un mito que no se sostiene ya de forma alguna.

TRANSFERIBILIDAD (validez externa)

La transferibilidad significa si el conocimiento generado por nuestro estudio es factible de ser aplicado a otras realidades o contextos con características similares. Para lograr saber si es posible transferir nuestro proyecto de investigación a otras realidades, hemos de ofrecer toda la documentación de la que nos hemos dotado al efecto de poder ser analizada por otros investigadores e investigadoras o profesionales de la enseñanza y, con las pertinentes adaptaciones, someterla a su realidad cotidiana.

Esta parte de todo proyecto naturalista posee una enorme función educativa por cuanto implica compartir, criticar, someter a prueba y, por supuesto, aprender del conocimiento elaborado y del que se está construyendo. Implica adoptar una actitud profesional claramente colaborativa en rango de igualdad que, a largo plazo, significa un proceso de auditoría externa de nuestra propuesta.

Los naturalistas evitan realizar generalizaciones por cuanto los fenómenos sociales dependen del contexto en el que se producen. Cada organización o cada programa están enmarcados en un contexto determinado que es concreto e irrepetible. Por eso lo que persigue la evaluación de carácter cualitativo es que sea el lector quien decida o no transferir los resultados de esta evaluación al contexto de su propia situación. En palabras de Santos (1992, 162):

“Así pues, la responsabilidad de la generalización o posibilidad de ‘aprovechar’ las investigaciones cualitativas, pasa del investigador al lector. Es este último el que, una vez conocido, analizado y valorado el estudio, habrá de decidir la parte o aspectos de aquél que son válidos para su caso particular. Se produce lo que McCutcheon (1981) denomina ‘asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones’”.

Los indicadores para comprobar que es correcta la transferibilidad que se está haciendo serían según Santos (1990):

- La similitud del contexto al que se va a transferir la experiencia.
- La abundancia de los datos descriptivos especificados con el fin de poder contrastar la similitud del contexto.

- Las afinidades legales de los programas, sobre todo en un contexto de autonomías como el del Estado español o de otros territorios con diferencias culturales acusadas.
- El paralelismo de los planteamientos ideológicos que marcan la perspectiva de los procesos y estrategias metodológicas. De poco serviría la transferencia si en su aplicación modificamos el punto de vista y cambiamos los presupuestos de la interpretación.

DEPENDENCIA (fiabilidad)

La dependencia alude a la consistencia de datos y, por tanto, a su permanencia y solidez a lo largo del tiempo. No se basa en percepciones o creencias sino en realidades tangibles.

Si otro evaluador repitiese el estudio, en el mismo escenario, con las mismas personas, ¿llegaría a idénticos comportamientos? La posibilidad de réplica de un estudio etnográfico implica la similitud de los datos obtenidos por diferentes investigadores. Pero la estabilidad de los datos no implica en modo alguno que se puedan obtener idénticos resultados si se replicara la investigación. Los fenómenos sociales se ven afectados por una multiplicidad de elementos que no pueden ser controlados. “Como decía Heráclito, no podemos bañarnos dos veces en el mismo río” (Santos, 1992, 161).

Los métodos de revisión posibles serían: el control del estudio, que otros evaluadores puedan examinar los procesos de recogida de datos, cómo fueron analizados éstos y cómo y en qué se basan las descripciones, interpretaciones y conclusiones, y así poder decidir autónomamente sobre la calidad de dicho estudio. Para ello, sería necesario registrar abundantes anotaciones, en el diario del evaluador, pormenorizando el proceso y el desarrollo de la evaluación.

CONFIRMABILIDAD (objetividad)

¿Hasta qué punto los resultados de nuestra investigación representan las expectativas, preferencias, intereses o ideas propias, en detrimento de la realidad explorada?

La confirmabilidad se refiere a presentar las diferentes informaciones de la manera más consensuada posible. Se establece claramente la subjetividad del investigador o investigadora –su posicionamiento- y se contrastará la información por medio de diferentes técnicas como, por ejemplo, la cuadrangulación.

El observador participante no es neutral y descomprometido en su investigación, influye y es influido por el ambiente (Woods y Hammersley, 1977), de hecho en la praxis es irrealizable alcanzar la neutralidad total y ni siquiera es factible ni éticamente correcto asumirla teóricamente. Los investigadores naturalistas conscientes del problema y de la imposibilidad de eliminar la ‘subjetividad’ del investigador, dirigen y concentran los esfuerzos en el campo de los datos.

En las evaluaciones cualitativas hay que garantizar la confirmabilidad de los datos y de los descubrimientos mediante métodos diversos como la reflexión metodológica; la triangulación y cuadrangulación de personas y métodos; la autocrítica sistemática sobre las propias concepciones teóricas, sobre la propia posición respecto al tema de estudio, sobre el propio concepto respecto a la función y alcance de la ciencia, e incluso, sobre la propia ideología y pensamiento social; compartir y contrastar estos autoanálisis con otros colegas y personas expertas e interesadas en el tema; llevar un diario de la evaluación en el que se van anotando las dudas, los altibajos, los fracasos, los éxitos y las reflexiones.

Por tanto, los criterios para el control de calidad de la investigación son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Estos son los elementos que servirán para conocer y decidir la similitud y adecuación de un estudio específico con la situación y contexto al que se pretende transferir.

CAPÍTULO 7. CONSTRUCTIVISMO

Nuestra investigación toma como referencia la propuesta del constructivismo como teoría del aprendizaje. Construimos nuestro conocimiento en interacción con el entorno, con quienes nos rodean. Y este hecho nos obliga, si queremos obtener unos resultados efectivos, a construir el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de las teorías y conocimientos que posee cada persona. Explicaremos esta cuestión a lo largo del presente epígrafe.

El término “constructivismo” hace referencia a la construcción que realiza una persona, a través de su actividad mental, para lograr la realización de sus aprendizajes. Por tanto, estamos hablando del aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento (Barberá, 2002). Proceso que incluye a la formación, a través de agentes externos, como medio de ayuda imprescindible en el citado proceso. Por eso se establece que el sujeto cognoscente (Delval, 1997) es quien construye el conocimiento. Ahora bien, “los otros” pueden facilitar el proceso de construcción que conlleva la adquisición de conocimientos, sin olvidar que hemos de diferenciar claramente la construcción del conocimiento realizada por el propio sujeto en su interior de los factores externos que facilitan o no la citada construcción. El constructivismo se opone al empirismo y al innatismo como formas inadecuadas de explicación de adquisición del conocimiento⁶³. En este sentido, el constructivismo adopta una posición integracionista que tiene en cuenta los factores tanto internos como externos. Y pone en valor lo que aporta el alumno o alumna –a cualquier edad- al entrar en el aula y enfrentarse a un nuevo conocimiento. En el centro de esta discusión hay que aceptar el determinante papel que tiene lo antiguo –lo adquirido previamente-. Al enfrentarnos a cualquier tipo de conocimiento, y sin atender a limitaciones de edad, siempre llevamos con nosotros un bagaje previo, unas concepciones que hemos adquirido a lo largo de nuestra experiencia vital. Fruto de ello, contraponemos permanentemente a los nuevos conocimientos que se nos aportan los saberes adquiridos en nuestra vida cotidiana. Y todo ello influirá de manera determinante en nuestro desarrollo intelectual (Tolchinsky, 1997).

⁶³ El empirismo sostiene que el conocimiento supone única y exclusivamente una elaboración por parte del sujeto. El innatismo establece este proceso como el resultado de la emergencia de estructuras preformadas inscritas en el código genético.

Si para el asociacionismo, nuestro conocimiento es sólo reflejo de estructuras innatas y aprender es actualizar lo que desde siempre, sin saberlo, hemos sabido; para el empirismo, nuestro conocimiento es sólo el reflejo de la estructura del ambiente y aprender es reproducir la información que recibimos.

El Constructivismo como teoría del aprendizaje se encuadra en el denominado paradigma de la reestructuración frente al paradigma asociacionista (Pozo, 1989). En el campo de estudio pedagógico, se denomina constructivismo a la corriente que sostiene que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental de la persona, que se desarrolla de manera interna conforme el sujeto interactúa con su entorno. Asociacionismo, empirismo y constructivismo analizan la conformación del conocimiento y el aprendizaje desde perspectivas diferentes.

“Si para el asociacionismo, nuestro conocimiento es sólo reflejo de estructuras innatas y aprender es actualizar lo que desde siempre, sin saberlo, hemos sabido, para el empirismo, nuestro conocimiento es sólo el reflejo de la estructura del ambiente y aprender es reproducir la información que recibimos. En cambio, para el constructivismo el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos” (Pozo, 1999, 60).

Para nosotros, situarnos en un debate excluyente acerca de la adquisición memorística o constructiva de los aprendizajes en los ámbitos formativos no tiene sentido. Es evidente que en muchos momentos de los procesos formativos puede haber aprendizajes memorísticos. “Pero el aprendizaje memorístico va perdiendo importancia gradualmente a medida que el niño adquiere más conocimientos, ya que al aumentar éstos se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material” (Pozo, 1994, 212). Lo que si defendemos es que, generalmente, el aprendizaje significativo es más eficaz que el aprendizaje memorístico. Conviene puntualizar que “Al reducir todo el aprendizaje a desarrollo o, lo que es lo mismo, todos los aprendizajes a adquisiciones espontáneas y necesarias, PIAGET está defendiendo un cierto individualismo <<rousseauiano>>, minimizando la importancia no sólo de los aprendizajes asociativos sino también de los procesos de instrucción” (Pozo, 1994, 191).

No podemos considerar el aprendizaje como una acumulación de asociaciones entre estímulos y respuestas porque el ser humano no sólo responde a los estímulos que se le presentan sino que puede actuar sobre ellos para transformarlos. Se trata de construir nuestro propio conocimiento desde la interacción con la realidad a partir de nuestras ideas previas o, lo que es lo mismo, optar por una enseñanza que procure un aprendizaje significativo. Y para ello es fundamental la plena disposición para aprender.

La teoría constructivista ha pasado de estar, casi en exclusiva, centrada en una orientación que trataba el aprendizaje como hecho individual –muy cercana al asociacionismo- a otra fuertemente inclinada a considerar las dimensiones sociales del mismo y a poner de manifiesto la importancia de los procesos colaboradores en el acto de aprender. El constructivismo social, en el ámbito educativo y de la teoría del aprendizaje, consideran que el ser humano aprende bajo el influjo de una situación dada en el seno de una comunidad concreta que le condiciona claramente⁶⁴. Los trabajos de Piaget, Bruner y Vygotsky –zona de desarrollo próximo⁶⁵- son esenciales en este sentido. No olvidemos la frase de Vygotsky referida a la importancia de la mediación en el aprendizaje humano: “El hecho central sobre nuestra psicología es el hecho de la mediación” (Vygotsky, 1979, 166). “El constructivismo social ha insistido en que el mundo estructurado para los humanos es en gran medida un mundo social, y que esto tiene consecuencias fundamentales para la descripción y la comprensión del conocimiento y la cognición” (Richardson, 2001, 187). “En este modelo, los humanos se desarrollaron para adaptarse al mundo por medio de la cooperación social y, por lo tanto, desde el mismo momento del nacimiento, <<encontraron>> su mundo por medio de y con otras personas, en una forma cultural definida” (Richardson, 2001, 189). Esta

⁶⁴ Para K. Richardson (RICHARDSON, 2001)...en contraste con la ampulosidad del aprendizaje de las matemáticas en las escuelas, estudios sobre las matemáticas cotidianas (por ej., Lave, 1988), entre niños de incluso diez años, vendedores callejeros de Brasil (Nunes y otros, 1993), muestran que <<las relaciones cuantitativas se organizan de forma inventiva y eficaz en las situaciones cotidianas, independientemente de las pasadas biografías escolares en las solución de los problemas>> (Lave, 1994, p. 318). En consecuencia, muchos autores han contrastado la facilidad con la que el aprendizaje tiene lugar en los contextos culturales con las dilatadas dificultades en el aprendizaje escolar (Bruner, 1985; Tharpe y Gallimore, 1991; Wood, 1991). Se alega que, puesto que el aprendizaje <<naturalista>> se produce en un contexto social, funde los aspectos del desarrollo de motivación-necesidad y técnico-operativo.

⁶⁵ Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

es una concepción del desarrollo que implica que se produce desde el exterior hacia el interior.

Para el constructivismo social, el mejor ambiente de aprendizaje es aquel en el que se produce una interacción dinámica entre enseñantes o formadores, investigadores e investigadoras, alumnado y actividades propuestas o sugeridas. Este tipo de ambiente proporciona a las alumnas y alumnos la posibilidad de “crear” su propio conocimiento, su propia verdad a través de un proceso plenamente interactivo. Pero para que ello sea del todo posible es preciso optar por un planteamiento curricular abierto y flexible opuesto a la tradición cerrada y rígida.

El aprendizaje no consiste en un proceso de mera copia o fiel reflejo de aquellos contenidos que se presentan en el aula. Nos situamos ante un proceso de construcción o reconstrucción (Barberá, 2002) en el que las alumnas y alumnos participan de manera activa. El verdadero aprendizaje será el fruto de una comunicación multidireccional entre los participantes del acto formativo. En este sentido, el profesor o formador constructivista se constituye en mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, es una persona reflexiva que actúa de manera crítica, consciente de sus propias ideas que somete al escrutinio de los demás, abierto a cambios y a cualquier innovación, promotor de aprendizajes significativos, facilitador del conocimiento, capaz de prestar ayuda pedagógica respondiendo a las especificidades de sus alumnos y, en último término, su meta es lograr la autonomía y formación autodidacta –hasta el punto en que sea posible– de sus alumnas y alumnos.

“Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la imagen del profesor como orientador o guía. Pero caer en la cuenta de que los conocimientos que deben construir los alumnos en la escuela están ya en gran medida elaborados a nivel social obliga, a su vez, a corregir, o al menos a matizar, esta imagen, puesto que en realidad se trata de un orientador o un guía cuya misión consiste en *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados” (Barberá, 2002, 21).

Pero esta concepción del profesor y profesora (formadores) mediadores ha sido, y sigue siendo en la actualidad, muy criticada por sectores conservadores de los ámbitos

educativos, sociales e, igualmente, por cierta investigación pedagógica del ámbito académico. Al respecto de esta polémica, nos recuerda Vygotsky (1979, 132):

“...-en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema-, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Esta <<verdad>> era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que puedan hacer por sí solos”.

No olvidemos que lo que un ser humano es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí mismo. Y esto no implica una “degeneración” del aprendizaje ni de la adquisición del conocimiento. En este sentido, existe una visión dinámica del constructivismo que incide respecto a que lo realmente importante es la interacción que se produce entre el objeto y el sujeto. La incidencia de la enseñanza –de cualquier tipo de enseñanza- sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva de quien recibe la formación (Barberá, 2002).

Los principios del constructivismo social expuestos por Ernest (1991) son (Sánchez Cerezo, 1983):

- El conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto cognitivo.
- Las teorías personales que resultan de la organización experimental del mundo, deben calzar las restricciones expuestas por la realidad física y social.
- Esto se logra a través de un ciclo de Teoría-Predicción-Prueba-Error-Rectificación-Teoría.
- Esto da paso a las teorías socialmente aceptadas del mundo y los patrones sociales así como las reglas del uso del lenguaje.

- El constructivismo social es la reflexión que hacen aquellos que están en la posición de enseñar a los demás, como ellos enseñan, y la información que muestran a los otros.

El paradigma de la reestructuración implica que los seres humanos construimos nuestras ideas conceptuales o representaciones sociales sobre la realidad de una forma que podríamos denominar “espontánea”. Para ello seguimos procesos cognitivos y afectivos de menor o mayor complejidad que implican la elaboración autónoma e interna de nuestro propio sistema explicativo de un concepto o de un conjunto de conceptos, así como de valores y funciones sociales haciendo énfasis en la “comprensión” frente a la mera “recepción pasiva y memorización de los conocimientos”. “Reunidos bajo la vaga etiqueta del “constructivismo” (Driver, 1986; Driver y Oldham, 1986), estos estudios coinciden en encontrar en el alumnado fuertes ideas, generalmente implícitas, sobre los fenómenos científicos que suelen ser contrarias a los conceptos científicos que se les pretende transmitir” (Pozo, 1989, 242). Los alumnos y alumnas reciben diariamente una gran cantidad de información a través de diversos medios (internet, medios de comunicación, familiares, amigos, revistas, etc.), llegando a estar saturados con la consiguiente imposibilidad de estructurar convenientemente el citado caudal informativo. En todo caso, las teorías acerca del aprendizaje han de tener en cuenta esta realidad. Al respecto expone Vygotsky (1979, 130):

“Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética escolar, que sólo los psicólogos miopes podrían ignorar”.

“En todo caso, el aprendizaje por asociación y por reestructuración no se excluyen sino que, al contrario, se necesitan el uno al otro” (Pozo, 1994, 206) porque, en la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actúan de forma complementaria. Pero no es conveniente olvidar que “aprender implica cambiar los

conocimientos y las conductas anteriores” (Pozo, 1999, 76) y, por tanto, desaprender – reestructurar-. .

¿Qué hemos de hacer para que se produzcan nuevos aprendizajes y descubrir lo que “el alumnado –como receptor de conocimiento- ya sabe”? En primer lugar, hemos de utilizar estrategias de enseñanza que permitan a los receptores de la formación tomar conciencia y expresar (por diferentes procedimientos o técnicas) sus ideas conceptuales y sus sentimientos y presentarles “información” que genere un “conflicto cognitivo” – en la investigación que aquí nos ocupa “conflicto socio-cognitivo” (Pozo, 1999)-. Es decir, el alumnado debe poder percibir que existe una incompatibilidad entre sus ideas o representaciones y la nueva información que reciben, lo cual genera procesos que les obligan a construir nuevos conocimientos más elaborados y evolucionados. En esta generación de conflictos es muy importante la labor de los iguales y las iguales así como la interacción personal con el profesorado. No hemos de olvidar, por tanto, que el conocimiento personal está cargado de significados y, en este sentido, nos expone Porlán (1993, 58-59):

“Para el enfoque constructivista y activo, el conocimiento cotidiano está cargado de significados personales que hay que respetar y valorar epistemológicamente. La noción de *esquemas alternativos* (a los científicos) (Driver y Easley, 1978) abunda en esta misma idea. Ya no estamos ante un único modelo conceptual de referencia (el científico), frente al que sólo cabe la apropiación o la ignorancia, estamos ante una epistemología que, recogiendo las mejores aportaciones de los nuevos filósofos de la ciencia, de los psicólogos y de otros pensadores, defiende la construcción personal e idiosincrática del conocimiento y sugiere la imagen metafórica del *hombre como científico* (Kelly, 1955) para resaltar el hecho inevitable, y deseable, de que los individuos generan concepciones singulares y diversas para los fenómenos de su experiencia (Gilbert y Watts, 1983)”.

“El aprendizaje de conceptos científicos no consiste en reemplazar unas ideas cualesquiera por otras científicamente aceptadas, sino que en el aprendizaje existe una cierta conexión genética entre la teoría espontánea del alumno y la teoría científica que se pretende transmitir” (Pozo, 1989, 243). En este sentido, las transformaciones serán continuas, pudiendo provocar algunas de ellas situaciones de crisis. Las personas actuamos en nuestra vida cotidiana como los científicos; es decir, usamos estrategias de

investigación natural que conllevan la elaboración, consciente o inconsciente, de un método.

“...al igual que el científico dispone de teorías que comprueba con datos a partir de la generación de hipótesis, la realización de experimentos y el registro de resultados, la persona dispone de un sistema de constructos o teorías personales que comprueba con la experiencia generando expectativas, realizando acciones y registrando consecuencias. Sin embargo, ambos difieren en el objeto de su actividad: para el científico saber si su teoría es científicamente adecuada, para la persona saber si su teoría personal es útil y funciona en la vida cotidiana” (Porlán, 1993, 60).

Este punto de vista coloca a los profesionales de la enseñanza en una posición muy diferente a la que ocupan en el aula tradicional. Se necesitan formadoras y formadores que estén continuamente alerta y que tengan en cuenta siempre el pensamiento de cada alumna y alumno.

Los destinatarios de la formación deben poder comprobar la superioridad de las nuevas ideas o teorías presentándoles situaciones que supongan un reto cognitivo para sus sistemas explicativos (Pozo, 1989). Se trata de hacerles superar el papel de agentes pasivos, que acumulan información en su interior dada por el o la docente, para constituirse en transformadores activos del conocimiento (Porlán, 1993). De la preocupación centrada en la enseñanza y el profesor ha de pasarse, sin olvidar lo anterior, al interés por el alumnado y el aprendizaje que genere esquemas alternativos de pensamiento. Los postulados de este enfoque son (Porlán, 1993):

1.- Los seres humanos siempre tenemos opiniones y puntos de vista acerca de una gran cantidad de temas científicos desde edad temprana y antes del aprendizaje formal de la ciencia a través de las instituciones educativas.

2.- Los puntos de vista acerca de la realidad que interpretamos son casi siempre diferentes de las visiones de los científicos. Frecuentemente son mal conocidos por las y los formadores, aun cuando sean prácticos y útiles para sus portadores.

3.- Las concepciones que tenemos los seres humanos pueden perdurar sin influencias y sin ser influenciadas por la enseñanza de las ciencias. Sencillamente, la obstinación a asimilar nuevas visiones puede imponerse.

Ahora bien, el constructivismo siempre ha tenido limitaciones importantes a la hora de trabajar aspectos no cognitivos como son los sentimientos, por eso hemos sugerido la introducción de actividades de trabajo con los sentimientos –por medio de juego de roles y otras técnicas- que proceden de los afectos a lo cognitivo y no a la inversa. Por ejemplo, una persona que ha recibido o está sufriendo violencia puede no ser capaz de verbalizarla, por miedo o por bloqueos cognitivos, pero si les presentamos la posibilidad de realizar algunas actividades como la de “alzar y mecer” puede expresar su rechazo o el miedo al contacto físico no deseado.

No conviene olvidar que el aprendizaje constructivista –frente a la asociación- produce, generalmente, aprendizajes más estables y perdurables que ocasionan estructuras que, a largo plazo, son más difíciles de cambiar. “Las ventajas del aprendizaje constructivo (cambios más estables y duraderos) se convierten en desventajas (cambios más difíciles de lograr), con lo que la opción de uno u otro dependerá no tanto de consideraciones teóricas, como las que venimos haciendo, como de las demandas concretas de cada situación de aprendizaje y las condiciones en que se pueden llevar a cabo” (Pozo, 1999, 78).

Muchos autores abrazan los postulados del modelo constructivista. Entre ellos Pozo sigue defendiendo la vigencia del “constructivismo como nueva cultura educativa” (Pozo, 2003), dada la complejidad de fuentes informativas. Así, ‘aprender a aprender’ ha de constituirse en una de las demandas básicas que debe satisfacer el sistema educativo. No pretendemos afirmar que sea una decisión de cómoda ejecución. Aplicar métodos pedagógicos que utilicen la propuesta de aprendizaje constructivista requiere de una “reforma drástica” de los modelos formativos vigentes y de la función profesional del profesorado así como del diseño de las instituciones formativas. Lo verdaderamente importante, al objeto de generar un aprendizaje realmente significativo, es producir un “conflicto cognitivo” entre los destinatarios de los diferentes programas formativos al objeto de provocarles una actitud de búsqueda activa que les ayude a superar sus concepciones espontáneas a través de un “cambio conceptual” (Pozo, 1994) -que implica el aprendizaje por reestructuración-. En este sentido, expone Pozo (1994, 252):

“De ser así, quedaría claro que la condición más importante para que se produzca una reestructuración teórica es disponer de una teoría alternativa que pueda

entrar en conflicto con la que ya se posee. Es obvio que la elaboración o la creación de nuevas teorías están al alcance sólo de unas pocas personas y no puede esperarse que los estudiantes normales sean con frecuencia capaces de generar por sí mismos, y de modo espontáneo, concepciones alternativas que resulten más coherentes y eficaces que las que ya poseen. Por ello es función de la instrucción proporcionar al alumno esas nuevas teorías. Pero al hacerlo es necesario respetar el proceso de aprendizaje del alumno, de acuerdo con el modelo propuesto, de modo que los conflictos surjan en los momentos adecuados y de la forma más idónea para su mejor resolución. De esta forma, como sostenía Vygotsky (1934) el aprendizaje y la instrucción son dos procesos inseparables. Especialmente cuando hablamos del aprendizaje de conceptos, debemos analizarlo siempre en relación con los contextos de instrucción formal e informal en que se produce. Sólo así podremos comprender las complejas interacciones entre asociación y reestructuración en el aprendizaje humano”.

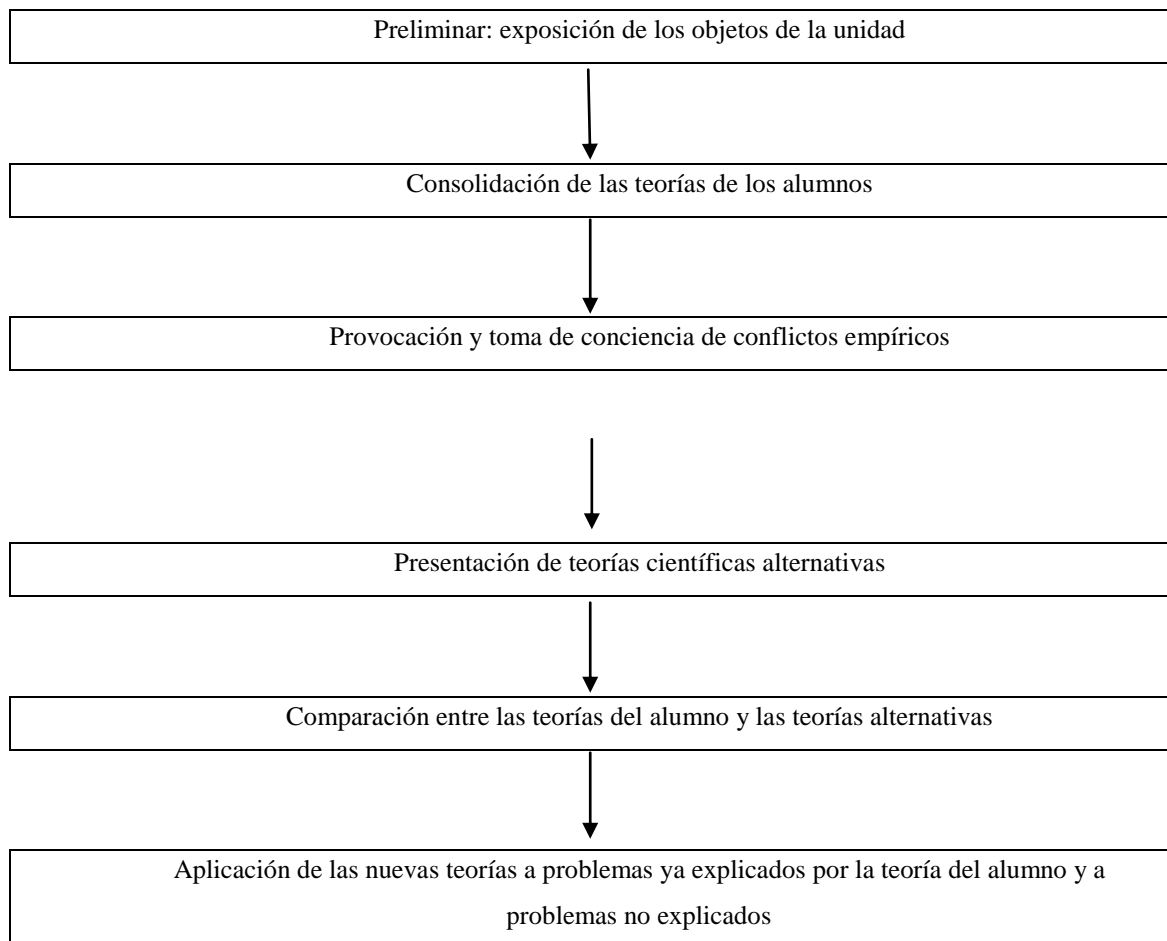


Fig. 11. **Modelo de instrucción diseñado para promover el cambio conceptual** (Pozo, 1994, 252)

Ahora bien, las alternativas didácticas que podamos ofertar a los y las profesionales de la enseñanza o que ellos y ellas mismas puedan “construir” han de reconocer, como punto de partida, que no existe un tipo de práctica eficaz exclusivo para cualquier aprendizaje.

“Muchos maestros con voluntad de mejorar su práctica docente e instruccional se lanzan a la búsqueda de una <<alternativa didáctica>>, el Santo Grial del aprendizaje, un método que asegure que sus alumnos aprenden lo que es debido. Yo no creo que exista tal tesoro oculto. Más bien hay muchos tipos distintos de práctica, cuyo éxito dependerá de las metas del aprendizaje y de los procesos que puedan poner en marcha los aprendices” (Pozo, 1999, 115).

En nuestra investigación crearemos o fomentaremos situaciones de conflicto socio-cognitivo para cuya resolución hayan de modificarse las actitudes inapropiadas. No se trata de presentar los conocimientos como verdades inmutables y acabadas sino de ayudar a construir un punto de vista que le ayude a conformar sus actitudes. Y toda actitud está compuesta por tres aspectos: afectivo, cognitivo y conductual- que han de mantener un equilibrio adecuado. Los tipos de conflicto que generaremos para inducir el cambio son (Pozo, 1999):

1.- Entre las propias actitudes y el grupo de referencia. Será más fácil cambiar nuestras actitudes cuando nuestro grupo de referencia mantiene actitudes diferentes a la nuestra –presión grupal-.

2.- Entre las actitudes del aprendiz y su propia conducta –disonancia cognitiva-. Cuando mi conducta no se ajusta a mis creencias y preferencias. Este hecho me llevará, casi con total seguridad, a reestructurar mis actitudes para ajustarlas a mi conducta.

3.- Entre actitud y conocimiento social. Cuando una información externa llega a influir en mi actitud y, por tanto, en mi hábito.

Hemos de puntualizar, en todo caso, que el constructivismo es un magnífico punto de partida pero no de llegada (Carretero y Limón, 1997). No basta con tener en cuenta los conocimientos previos de los destinatarios de un programa formativo, generar conflictos cognitivos y pensar que de esta actuación se resolverán los problemas educativos a los que nos enfrentamos. La realidad es muy compleja y la gestión de conflictos y sus soluciones siempre serán parciales. Ahora bien, de lo que no tenemos la

menor duda es que se hace indispensable utilizar el conocimiento previo que tiene cada alumna y alumno, aunque sea erróneo, para presentarle el nuevo conocimiento. Esta posición de partida es mucho más ecológica que la tradicional-conservadora tan tristemente extendida⁶⁶ y genera una mejor disposición de los y las discentes ante el aprendizaje. Evidentemente, optar por esta concepción supone invertir más tiempo, esfuerzo y enfrentarse a fuertes resistencias. Pero comprender es mucho más complejo que aceptar pasivamente. Y no defendemos una concepción del aprendizaje que excluya el aprendizaje memorístico al cual no podemos renunciar por ser un complemento indispensable –pero en su justa medida-.

Defender un posicionamiento de este tipo supone apostar decididamente por comprender e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidos como formación, de acuerdo con los siguientes principios (Luque, Ortega y Cubero, 1997, 334-335):

1. “Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales se ponen en juego las capacidades – ampliándolas-.
2. Lo que se construye a través de los procesos de formación son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales.
3. El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción.
4. El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia.
5. La construcción del conocimiento es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades formativas de cada persona.
6. Hay muchas maneras de aprender, pero el modo de aprender no cuestiona los supuestos epistemológicos básicos.

⁶⁶ Entendemos por posición tradicional-conservadora aquella que se ha sustentado y se sustenta sobre la base de considerar que el alumno (siempre se excluye en esta tradición el término femenino) es un recipiente vacío que hay que rellenar.

7. Se aprende lo que se comprende⁶⁷.
8. El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia”.

La enseñanza no puede circunscribirse a ser únicamente un proceso de acomodación o adaptación de las estructuras mentales al conocimiento dado. Ha de constituirse en un proceso dialéctico en el que se reconstruyan los conocimientos personales a través de la experiencia. “La mente se adapta con en vez de adaptarse a las estructuras del conocimiento (Elliot, 2005, 239). En este sentido, la enseñanza no puede ser entendida como una acción orientada a controlar y determinar causalmente las consecuencias o resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha de ser una actividad que tenga por finalidad capacitar a través de la generación de un proceso dialéctico entre el conocimiento aportado y las estructuras de conocimiento individuales. Lo importante es el proceso y no el producto del aprendizaje (Elliot, 2005).

Nuestra intervención en el ámbito penitenciario ha de tener en cuenta los elementos básicos que nos propone el constructivismo. Los seres humanos modificamos nuestras actitudes y, por tanto, nuestra manera de pensar a través del conflicto cognitivo, por medio de la presentación de ejemplos cotidianos y saberes que nos hagan poner en entredicho nuestros conocimientos, creencias o actitudes. Tratar de imponer una forma de ser o pensar, aparte de ser ilegítimo, provocará un rechazo inmediato. Sólo desde el respeto y el pacto se podrá intentar que se genere un replanteamiento de las “formas de pensar”. El cambio dependerá de múltiples factores y, en todo caso, difícilmente podremos realizar un seguimiento de por vida del grupo investigado para poder certificar que se han mantenido en el tiempo los propósitos de nuestra investigación. Pero sí podremos lograr un cambio efectivo a través de la puesta en entredicho de las concepciones individuales que se tienen acerca del uso de la violencia como forma de vida.

⁶⁷ Nos referimos a “aprendizaje significativo”.

El reconocimiento de lo que somos y el convencimiento de la necesidad de cambiar suponen un primer paso de indudable trascendencia. La aplicación de nuestro programa de intervención nos dirá si logramos el cambio efectivo.

CAPÍTULO 8. PROBLEMA Y OBJETIVOS

Tal y como apuntamos en la introducción del presente trabajo de investigación, el antecedente de nuestra intervención es el programa “Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género” - esta guía fue el resultado del proyecto “Educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz” (2002-2005)-. El citado programa, fundamentado en el modelo de investigación-acción crítico emancipador, se desarrolló a través de un programa de cooperación entre profesoras y profesores de educación primaria y secundaria de España, Alemania, Dinamarca, Italia y México coordinados por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la facultad de Educación de la universidad de La Laguna. Se contó, igualmente, con la participación del Kinderschutzzentrum de Oldenburg (Alemania), la investigadora Janne Heigard de Dinamarca, el Centro Iniziativa Democrática degli Insegnanti CIDI de Milán (Italia), el Grupo Educativo Interdisciplinario en Sexualidad Humana y Atención a la Discapacidad GEISHAD de México D. F. (México), el Centro de Estudios para la Diversidad de la Universidad de La Laguna y el Instituto de Sexología de Málaga (España). Se trabajó con alumnado procedente de más de treinta países. La mencionada línea de investigación se ha basado en varios trabajos de investigación e intervención educativa desarrollados desde 1995 (el proyecto Ariane y el proyecto Dafne), implementados durante varios cursos académicos en diversos centros educativos de enseñanza secundaria de varios países europeos con contextos socio-culturales y económicos diferentes.

El proyecto “Masculinidades y calidad de vida. Un programa formativo que promueve un nuevo modelo de relaciones en el ámbito carcelario” se ha planteado como objetivos el diseño, implementación y evaluación de un programa de investigación-acción para la prevención de la violencia que genere una concienciación de las diversas formas de expresión de la violencia y contribuya a su reducción en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Los objetivos de nuestra intervención son:

- 1.- Hacer conscientes a los destinatarios del programa de los aspectos negativos de usar –y convivir con- formas diversas de violencia.
- 2.- Dotar de contenido el significado de “calidad de vida” para el presente y el futuro.

3.- Proponer conceptos alternativos de masculinidad desde una perspectiva crítica.

4.- Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana desarrollando habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación -favoreciendo la resolución de conflictos a través de la negociación-.

En el ámbito carcelario, un primer antecedente -basado en los proyectos de investigación anteriormente citados- se experimentó en la cárcel de Alahurín de la Torre (Málaga). No tenemos datos acerca de la citada experiencia por cuanto los resultados de la misma no han sido publicados y tampoco encontramos referencias de intervenciones de este tipo. Intervenciones en el ámbito al que nos referimos, el carcelario, basadas en un programa de intervención que trabaje los aspectos que incluye nuestra propuesta no tenemos conocimiento que hayan sido desarrolladas en nuestro entorno. Los trabajos de investigación realizados desde el año 2000 hasta la actualidad se han referido en exclusiva a programas de intervención terapéutica individuales o a mediciones de conducta.

Tras varias reuniones preparatorias con el subdirector de tratamiento del centro penitenciario Tenerife 2, el programa comienza formalmente el día 12 de marzo de 2012 con la presencia de dos grupos que se organizan voluntariamente. El primero compuesto por treinta internos y el segundo por quince internos (al iniciar las sesiones de trabajo se reducen parcialmente los asistentes –los datos se presentan en la Tabla 7 y 8-). Como punto de partida decidimos no saber los delitos que habían cometido, aunque conocíamos la existencia de reclusos condenados por delito de violencia de género sin saber su identidad. No obstante, hemos utilizado una metodología –tal y como explicamos en el epígrafe correspondiente- que incorpora “el franqueo de fronteras” y la inmersión cultural porque la mera observación se convierte en una herramienta inadecuada (Tax, 1990)⁶⁸.

Como profesionales de la Pedagogía, nos planteábamos estar libres de prejuicios que pudieran generarnos saber los delitos que habían cometido. No se realizaron lecturas científicas previas sobre la situación que podríamos vivir en la realidad

⁶⁸ Tax, S. (1990). “Antropología-Acción”. En M^o Cristina Salazar (Ed.), La investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollo (pp. 27-36). Popular

carcelaria para estar exentos de contaminación en la medida de lo posible. Preferíamos la incertidumbre y la inseguridad a una falsa certeza; así como a la reproducción de estereotipos sociales.

Optar por desarrollar el referido programa en un ámbito externo a las instituciones educativas formales y tomando como referente a personas adultas viene dado por la enorme flexibilidad que presenta el modelo de actuación referido. La finalidad de nuestra actuación persigue, en última instancia, el reconocimiento de la ineficacia del uso de la violencia como instrumento adecuado de resolución de problemas. El recurso a la violencia nunca genera una calidad de vida aceptable; sólo produce malestar, miedo, reproche, depresión y desestructuración social y familiar. Si somos capaces de anticipar los efectos de nuestras acciones, esencialmente de nuestras malas acciones, podremos construir en vez de destruir. Esa ha de ser la finalidad de nuestro quehacer cotidiano: generar una cultura de paz, una forma de vida fundamentada en el diálogo, la tolerancia y el respeto mutuo.

Somos conscientes del riesgo que supone intervenir en un contexto, como el carcelario, que puede parecer ajeno al campo de la Pedagogía. Nuestro propósito es demostrar que nuestra formación multidisciplinar es la más adecuada para actuar profesionalmente en la citada realidad. Muchos y muchas se opondrán y afirmarán que se trata de una injerencia inaceptable. Otros y otras, desde el campo de conocimiento pedagógico, seguirán defendiendo una concepción anticuada y arcaica, amparando los ámbitos tradicionales de estudio de la ciencia pedagógica. A unos y a otras hemos de aclararles que iniciamos un camino de largo recorrido y no pretendemos apearnos en la primera parada.

Tal y como hemos expresado al inicio de este epígrafe, hasta el momento no tenemos constancia del desarrollo con éxito intervenciones con una duración de 40 horas continuadas con los mismos grupos de hombres. Recordemos en este sentido que desconfiamos de ciertos “tratamientos” que abusan de teorías androcéntricas difícilmente demostrables como la teoría del perfil del agresor o las afirmaciones basadas en que una persona que haya sido testigo de violencia en la infancia la va a reproducir cuando sea adulto. La violencia no es solamente una respuesta individual sino fundamentalmente una respuesta colectiva, culturalmente legitimada por los grupos

de poder, por lo que consideramos que las intervenciones individuales de carácter supuestamente terapéutico carecen de fundamento científico.

CAPÍTULO 9. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO Y GRUPOS DE TRABAJO

El centro penitenciario “Tenerife 2” está ubicado en el municipio de “El Rosario” (Tenerife. Islas Canarias), situado en el área metropolitana de la isla de Tenerife. Es un entorno rural agradable cuya actividad principal es la agrícola. La climatología es extrema, con veranos calurosos e inviernos fríos y lluviosos. Fue construido en el año 1989 y consta de 771 celdas más 95 complementarias. La superficie de la parcela es de 129.969,00 m² y la superficie construida de 34.539,00 m². Esta cárcel alberga aproximadamente a 1.000 reclusos ubicados en siete módulos destinados a población masculina y uno para población femenina. Cabe destacar que, inicialmente, se diseñó para atender a 750 personas. Recordemos en este punto que la LOGP (Ley Orgánica General Penitenciaria) hace una apuesta decidida por la celda individual. Cuestión, esta última, que no se cumple en el sistema penitenciario español. El número de funcionarios, en los diferentes servicios de atención a los internos, es de aproximadamente 400 personas.

El entorno físico es agradable porque el acceso al recinto carcelario no es inmediato. La zona administrativa está separada de los módulos en los que habitan los internos. Para acceder a ellos hay que pasar por un puente peatonal elevado sobre un barranco de difícil acceso. Tras superar diferentes controles de acceso, llegamos a un patio central de control en el que se encuentran diferentes zonas de trabajo, la biblioteca y la capilla. Es en ese punto donde nos encontramos la primera “burbuja” (denominación que dan los presos a los cubículos en los que se sitúan los funcionarios y funcionarias para controlarlos -son recintos ampliamente acristalados-). Una vez que superamos este último control, ingresamos propiamente en el recinto penitenciario en el que desarrollan su vida los condenados y presos preventivos. La zona existente entre los diferentes módulos carcelarios, en los que duermen y comen, está ajardinada y tiene un mantenimiento más que aceptable. Sin embargo, hay varias cuestiones que nos llaman poderosamente la atención: la falta de una gama amplia de colores y la ausencia de un horizonte visual amplio –reconocemos que este último factor es de difícil solución en un recinto privativo de libertad-.

Una vez conocido parte del recinto penitenciario procedemos a ingresar en un módulo de los siete existentes en la zona destinada a hombres. Accedemos al módulo cuatro -4- y las cosas cambian radicalmente. Las preconcepciones, derivadas muy probablemente del mundo del cine y de la literatura, que tenemos de la realidad que hemos creado en nuestra mente acerca del espacio carcelario concuerdan de manera muy ajustada con lo que podemos observar. Un patio cuadrangular de color gris en el que los presos se congregan formando grupos muy definidos. Los cuerpos musculados y tatuados se exhiben al sol o, sería más propio decir, se muestran a los demás en una especie de ejercicio consistente en marcar “mi territorio”. Es un código que claramente se sitúa en el ámbito de un tipo de relaciones marcadas por el ejercicio de la violencia. Al citado patio de forma cuadrangular asoman el comedor, la zona de celdas y las diferentes aulas destinadas a desarrollar parte de la formación. El ambiente es gris y sórdido. La suciedad puede ser una percepción subjetiva, dado el relativo abandono en el aseo personal y la vestimenta de los internos, pero existe ante nuestros ojos. Posteriormente, iremos al módulo siete -7- que es una unidad terapéutica educativa (UTE) y las sensaciones son distintas. El patio es muy similar pero el aspecto más aseado y arreglado de los reclusos nos hace percibir más limpieza y orden. Es en este módulo en el que accedemos a una celda para percibir por un instante las sensaciones que se generan al estar en un espacio tan reducido. La sensación de agobio nos ahoga y se manifiesta la falta de intimidad que debe producirse al convivir con otra persona en un espacio tan reducido.

En síntesis, hemos accedido a una realidad desconocida para nosotros en la que el espacio físico se nos presenta como un elemento de indudable transcendencia. Una realidad limitativa que marca y define claramente el día a día de los usuarios de esta prisión. No hemos de olvidar que el grupo humano destinatario de la aplicación del programa es el que marca la dinámica de su desarrollo. Y el referido grupo humano está inserto en un contexto físico y jurídico que le condiciona en el día a día.

La investigación se marca como objetivo poner a prueba el programa formativo presentado en el epígrafe denominado “Programa de intervención”. Para ello se decide trabajar con dos grupos de reclusos. Se comenta a las autoridades penitenciarias nuestro interés en incluir algunos condenados por violencia de género pero no se habla de número ni se limita la conformación de cada grupo. La voluntariedad en la asistencia

forma parte de la esencia del proyecto. Optamos por un procedimiento de muestreo basado en criterios (Goetz y LeCompte, 1988) partiendo del límite espacial (Báez, 2009) que supone intervenir en un recinto penitenciario. Los criterios que intencionadamente hemos planteado son: hombres de distinta procedencia cultural, condena por delitos diversos, diversidad de edades, inclusión de presos condenados por delitos de violencia de género y voluntariedad para formar parte de los grupos. Estos han sido los procedimientos para la selección.

Es importante destacar que en momento alguno nos informamos de la tipología delictiva por la que los reclusos fueron condenados. Huimos de generar concepciones previas o prejuicios acerca de los usuarios del programa y del posible perfil que a priori pudiéramos imaginar. El formar parte de los grupos de trabajo ha sido un acto voluntario y nunca marcado por obligatoriedad o coacción alguna. Las edades varían en un amplio intervalo; sin embargo, el grupo “B” coordinado por el Dr. Barragán presentaba una edad media más joven que el grupo “A” coordinado por este doctorando.

El grupo “A” inicia su actividad con diecisiete componentes. Sus integrantes proceden de diferentes módulos y han de ser reclutados para acudir a las sesiones del programa. Durante el desarrollo de nuestra actividad llegan a participar un total de veinte y cuatro internos. Dos reclusos quedan en libertad a lo largo del desarrollo del trabajo pero han seguido con regularidad las sesiones, tres acuden a una sola sesión y no regresan más, otros tres abandonan (uno de ellos lo hace tras denegarle las autoridades judiciales el tercer grado y otro consideramos que debido al incidente descrito en la 8ª sesión desarrollada el 4 de abril). A lo largo de la implementación del programa, en su fase final, se incorporan tres internos –durante la segunda semana de mayo-. Lo hacen debido a las informaciones que le aportan compañeros de patio asistentes al programa y, afortunadamente, la incorporación al grupo se hace sin mayores contratiempos y en ningún caso se rompe la cohesión de grupo.

Tabla 7. *Tipología delictiva grupo A*

Tipología delictiva	Número de reclusos
Lesiones	3
Homicidio	1
Abusos sexuales	1
Amenazas ámbito familiar	1
Quebrantamiento, robo y amenazas	1
Robo, agresión sexual en grado de tentativa	1
Amenazas y quebrantamiento	3
Malos tratos, contra la administración de justicia, lesiones	1
Robo y malos tratos ámbito familiar	1
Maltrato familiar y quebrantamiento	1
Coacciones leves	1
Contra derechos ciudadanos extranjeros, homicidio imprudente	1
NCD (no consta delito –preventivo-)	6
CSP (contra la salud pública)	2

El grupo “B” inicia su actividad con quince componentes. Sus integrantes pertenecen en su totalidad al módulo 7 (es una UTE –unidad terapéutica educativa- en la que rigen unas normas de funcionamiento muy estrictas aceptadas por los internos). El reclutamiento para acudir a las sesiones del programa se realiza por la megafonía del módulo ya que no tienen que desplazarse de otros módulos como ocurre en el caso del grupo “A”. Durante el desarrollo de nuestra actividad llegan a participar un total de diez y siete internos. Varios reclusos quedan en libertad a lo largo del desarrollo del trabajo

pero han seguido con regularidad las sesiones y otros son expulsados del módulo al detectarse en las analíticas consumo de estupefacientes.

Tabla 8. *Tipología delictiva grupo B*

Tipología delictiva	Número de reclusos
Malos tratos en el ámbito familiar	1
Robo y lesiones	2
Atentado, lesiones y daños	1
Incendio	1
Violencia habitual en el ámbito familiar	1
Incendio forestal	1
Robo	4
CSP (contra la salud pública)	5
NCD (No consta delito –preventivo-)	1

CAPÍTULO 10. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

“La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento” (Kemmis y McTaggart, 1988, 16).

La propuesta expuesta por Latorre en su obra “La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa” nos parece muy adecuada (Latorre, 2003). Pasamos a presentarla de manera sintética.

10.1. El plan de acción.

El proceso de investigación, que tiene el propósito de mejorar o modificar algún aspecto de la práctica profesional, se inicia con una idea general (hipótesis de partida). Tenemos identificado un problema y proponemos una actuación en la práctica para superarlo.

El plan es acción organizada (Kemmis y McTaggart, 1988) y, por definición, debe predecir la acción: debe mirar hacia el futuro. El plan general ha de ser lo bastante flexible como para adaptarse a los efectos imprevistos y a las limitaciones anteriormente impredecibles.

Dentro del plan de acción podemos considerar, al menos, tres aspectos (Latorre, 2003):

- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis de acción o acción estratégica.

Todo proyecto de investigación surge de un problema detectado en nuestra práctica profesional que deseamos resolver y que es susceptible de ser resuelto.

“En esta etapa es más importante crear una lista de temas a partir de la cual se pueda trabajar. Una vez que tengamos la lista, el paso siguiente es evaluar la utilidad, viabilidad y/o la importancia de cada tema concreto” (Hopkins, 1989, 64).

La pregunta que nos hacemos es: ¿puedo mejorar este aspecto de mi práctica profesional? Pero la cuestión en particular no tiene que estar perfectamente formulada desde un principio como si fuera algo inmutable, no susceptible de revisión. Puede ser matizada y reconducida a lo largo del proceso porque el proceso de investigación, en sí mismo y sus resultados parciales, puede hacer que la tengamos que reconstruir a la luz de los resultados de nuestra indagación.

El problema seleccionado para su estudio sistemático no sólo ha de tener interés para el investigador sino que, además, ha de ser abarcable –que no escape al control- y tiene que causar una mejora sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del proceso formativo. “Es mejor escoger, al principio, temas relativamente limitados y de pequeña escala. Por varias razones. Es importante edificar sobre el éxito y un proyecto a pequeña escala realizado satisfactoriamente en un corto espacio de tiempo es alentador y da seguridad” (Hopkins, 1989, 64-65). Al elegir un tema para investigar en la práctica formativa, hay que asegurarse, al menos al principio, que sea viable, concreto e interesante por sí mismo (Hopkins, 1989).

Detectado y diagnosticado el problema, hemos de realizar una extensa revisión documental acerca del mismo y de las acciones que deseamos implementar para solucionarlo.

Ya nos encontramos en disposición de diseñar el plan de actuación o acción, de proponer las acciones que implementaremos en nuestra actuación para mejorar la práctica profesional que desarrollamos. El éxito o fracaso de nuestro proyecto dependerá, en gran medida, de la adecuada formulación del plan de acción que irá acompañado de la enunciación de las hipótesis de acción.

La acción.

La ejecución práctica del plan de acción es un momento estratégico del proceso descrito. Marcará, el desarrollo del mismo, la adecuación de lo planificado con la realidad y la evaluación del proceso nos indicarán si son necesarias medidas correctoras

para encauzar el curso de la acción. Las características de la acción nos las definen Kemmis y McTaggart (1988, 17-18):

“La acción es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente. La acción está guiada por la planificación en el sentido de que mira hacia atrás para planificar su racionalidad. Pero la acción críticamente informada no está completamente controlada por sus planes. En lo esencial, es arriesgada. Tiene lugar en el tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas y materiales reales (algunas de las cuales surgen repentina e impredeciblemente a consecuencia de cambios en la vida social y política dentro del marco de acción). En consecuencia, los planes de acción deben poseer siempre una cualidad tentativa y provisional; deben ser flexibles y abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias”.

No hemos de olvidar que en el modelo de investigación-acción, la investigación se pone al servicio de la acción porque esa y no otra es su función.

“La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos” (Latorre, 2003, 47).

Es una acción observada porque los agentes educativos intentan recoger datos acerca de su acción para poder analizarla a fondo y valorarla convenientemente para proseguir con la misma y, si fuera necesario, producir los cambios necesarios en el curso de la misma.

La acción es un proceso plenamente consciente y está sometido a control. Se enfrenta a multitud de riesgos que vienen dados, entre otros, por limitaciones materiales-presupuestarias, políticas y sociales. Por lo tanto, diseñar un plan de acción requiere tener en cuenta que puede ser necesario someterlo a cambios en pleno proceso de implementación.

No conviene olvidar que la acción ha de ser controlada en todo momento y sometida a un minucioso registro de los datos que demuestren que la práctica está mejorando o, si fuera el caso, que nuestras actuaciones no mejoran la acción en la dirección o medida pretendida.

La observación de la acción.

La observación tiene la función de documentar los efectos, tanto positivos como negativos, de la acción críticamente informada. “Una observación cuidadosa es necesaria porque la acción se verá siempre recortada por limitaciones de la realidad, y no siempre se conocerá anticipadamente la existencia de todas esas limitaciones” (Kemmis y McTaggart, 1988, 18).

Es necesario proporcionar una guía para supervisar la acción y los procedimientos para realizar la correcta documentación del proceso de investigación. Hay que saber cómo recoger los datos y gestionarlos. No olvidemos que no se trata de una simple recogida de datos porque habrá que reflexionar acerca de ellos para, más tarde, someterlos a evaluación al objeto de poder explicar correctamente lo ocurrido.

La observación de la acción lleva a:

- Autoobservar su acción. Se necesitará identificar las intenciones y motivaciones antes de la acción y las subsiguientes reflexiones durante la acción.
- Supervisar la acción de otras personas. Como investigador en la acción se intentará persuadir a otras personas a que se involucren en su proyecto de investigación.
- Supervisar conversaciones críticas sobre la investigación. Las conversaciones críticas desarrolladas con otras personas durante el proceso de investigación generan información que puede ser útil para recoger datos sobre el proceso.

No olvidemos que para evaluar la investigación hay que considerar si la mejora que perseguimos ha tenido lugar como efecto de las acciones propuestas. Si no existe evidencia razonable de ello, será extremadamente complejo demostrar que lo que ha ocurrido se debe a la relación causa-efecto perseguida.

¿Cómo recoger la información? Observar los efectos de la acción o solicitar a otros que lo hagan –incluidos los destinatarios de un programa formativo–, preguntar a

otras personas implicadas en la investigación o analizar el material de referencia (vídeo, audio, fotografías, pruebas escritas, etc.).

La recogida de datos es un momento clave en la fase de observación del ciclo investigación-acción. Las técnicas de recogida de datos o de información son muy variadas.

El criterio utilizado en la clasificación que presentamos a continuación se fundamenta en el grado de implicación o interacción del investigador con la realidad. Las técnicas se han agrupado en tres categorías o tipos: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales. Las estrategias y los medios audiovisuales son las técnicas más utilizadas en la investigación-acción.

Tabla 9. *Técnicas de recogida de información (Latorre, 2003)*

INSTRUMENTOS	ESTRATEGIAS	MEDIOS
(LÁPIZ Y PAPEL)	(INTERACTIVAS)	AUDIOVISUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Tests. • Pruebas objetivas. • Escalas. • Cuestionario. • Observación sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista. • Observación participante. • Análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo. • Fotograffa. • Magnetófono. • Diapositivas.

La reflexión.

“La reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes” (Kemmis y McTaggart, 1988, 19).

La reflexión, en la investigación-acción, se convierte en la fase con la que se cierra el ciclo y ello da paso a la producción del informe y posiblemente, si fuera necesario a la luz de los resultados prácticos, al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. “La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio” (Latorre, 2003, 82).

El propósito final de la reflexión o análisis de datos es el de obtener pruebas evidentes de los efectos o consecuencias del plan de acción diseñado e implementado al objeto de provocar unos resultados previamente determinados. Esta es una tarea que demanda del investigador un alto grado de creatividad y capacidad organizativa.

No conviene olvidar que nos enfrentamos a un proceso de análisis cualitativo que no nos aporta un único modo estandarizado de análisis de datos. Hemos de generar nuestras propias pautas de trabajo para crear un modelo propio basado en nuestra experiencia.

“Tras el proceso descrito podemos redactar el “informe de investigación”. Un informe de investigación vertido en el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación-acción” (Elliot, 1990, 25). Por lo tanto, hay que describir y explicar lo sucedido en el lenguaje de los participantes en el proyecto, en el lenguaje de los profesionales de la educación: en un lenguaje práctico y comprensible.

¿Y cuál es la validez de los informes de investigación derivados de este proceso? Elliot dice al respecto (1990, 181):

“Con respecto a la validez de un informe de investigación-acción hemos de distinguir su validez interna y su validez externa. Un informe puede ser considerado internamente válido si el autor demuestra que los cambios señalados en su análisis de un problema constituye una mejora. Por tanto, un informe de este tipo ha de contener no sólo el análisis de un problema, sino la evaluación de la acción emprendida. Un informe puede considerarse externamente válido si las intuiciones que presenta pueden generalizarse más allá de la situación o situaciones estudiadas. Un informe puede ser interna pero no externamente válido, o sea, puede ser considerado “verdadero”, pero completamente singular”.

Debemos distinguir dos tipos de informes que pueden surgir de la investigación-acción. El primero consiste en un estudio de casos o análisis de ejemplos particulares. El segundo es un análisis comparativo de cierto número de casos que trata de señalar y explicar las semejanzas y las diferencias que se aprecian entre los diversos ejemplos (Elliot, 1990).

La investigación-acción no persigue la generalización entendida en sentido clásico y, por tanto, no presupone que sus descubrimientos sean generalizables. “El tipo de acto docente que constituye una forma determinada de construcción puede variar de clase a clase. No obstante, mediante el estudio comparativo de casos es posible identificar situaciones semejantes y, por tanto, los problemas docentes pueden ser compartidos por diversos profesores” (Elliot, 1990, 208). Elliot incidirá al respecto de la cuestión mencionada, llegando a afirmar:

“A diferencia de la generalización típica de la investigación proceso-producto, las de investigación-acción sólo pueden validarse a través de la autocomprensión de los profesores que trabajan en un aula determinada. La investigación-acción no prescribe reglas que rijan las formas que los profesores han de utilizar para facilitar el desarrollo de la comprensión de los alumnos, pero proporciona una orientación general, en forma de hipótesis, a los docentes que quieran ampliar su comprensión de las particulares situaciones en cuyo seno enseñan” (Elliot, 1990, 209).

La obsesión por producir un conocimiento “generalizable” ha ido perdiendo fuerza con el paso de los años y se han adoptado nuevos modelos de investigación, como el que nos ocupa, que apuestan por métodos más ecológicos que atiendan a las realidades contextualizadas en su espacio y tiempo. Eisner (2002, 152) nos clarifica el estado de la cuestión al precisar que:

“No olvidemos que la construcción de generalizaciones, antes concebida como propiedad exclusiva del análisis estadístico, hoy se concibe igualmente en otras formas. William Blake comentó una vez que el universo reside en un grano de arena. La aparición de nuevos paradigmas para la investigación educativa ha llevado a desarrollar métodos de investigación que no existían hace veinticinco años. Los métodos cualitativos, como se los denomina, no se limitan a la etnografía. Los docentes, a quienes se atribuye un conocimiento interno de la escolaridad, emprenden hoy la investigación para la acción. Los paradigmas de investigación emergentes proporcionan

una rica gama de métodos para una comprensión más equilibrada de lo que es y puede ser la escuela”.

Y la aparición de nuevos paradigmas, de nuevas maneras de explicar los fenómenos sociales que son objeto de nuestro estudio lleva aparejada la inmensa oportunidad que nos brinda la “sana competencia”. No hay nada peor para el conocimiento social que la imposición de una manera de entender y, por lo tanto, de investigar la realidad que nos envuelve. Lejos de enriquecer, este factor empobrece nuestra capacidad y nos resta oportunidades de poder optar en función de nuestros criterios y fines. Eisner (2002), en su obra “La escuela que necesitamos. Ensayos personales”, realiza un análisis acerca de la introducción de paradigmas alternativos y expresa:

“Por definición, la introducción de paradigmas alternativos para la investigación socava la creencia tácita, pero muy difundida, de que hay un solo modo confiable de conocer, algo vagamente llamado “método científico”. Adquirir una conciencia crítica del método o el conocimiento es improbable cuando existe un paradigma tan dominante que no tiene competidores. Lo que está muy generalizado no suele examinarse. Cuando las alternativas se suprimen o no están disponibles, tendemos a aceptar lo que es aceptado. Cuando esto ocurre, estamos en una mala posición para conocer lo que tenemos. Desde esta perspectiva, la aparición de paradigmas alternativos suministra plataformas para examinar los supuestos no examinados; de hecho, su presencia nos obliga a mostrar nuestra posición, a defenderla y, por lo tanto, a entenderla mejor” (Eisner, 2002, 154).

“Los nuevos paradigmas han modificado nuestra concepción de las fuentes de la acción, y empezamos a reconocer que los objetivos no siempre pueden especificarse; algunos son incluso difíciles de articular” (Eisner, 2002, 164).

La investigación-acción es un proceso dinámico en el que los cuatro momentos que la constituyen, plan de acción, acción, observación y reflexión, no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en espiral que se enriquecen mutuamente. Y en nuestra realidad de investigación no podemos permitirnos disquisiciones teórico-filosóficas. Hemos de actuar conforme a unos criterios claramente prefijados aun reconociendo la existencia de variables

claramente no controlables, hecho que no puede servir de instrumento justificativo para realizar una actuación basada en la intuición o en la “chapuza” metodológica.

10.1.1. Desarrollo de la investigación acción

Fase I: Entrada

Estadio 1: Toma de contacto con el centro y presentación del proyecto

Conviene incidir en las características que definen a toda institución penitenciaria como elemento previo al desarrollo del presente epígrafe. La institución referida obliga a desarrollar un triple proceso de negociación para implementar el programa de intervención. Se ha de negociar con el Ministerio del Interior, a través de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, con la dirección del centro penitenciario y con los reclusos. La cárcel impone presentar el programa previamente y limita el margen de maniobra que surge de demandas o necesidades no previstas. Nunca pudimos imaginar el control tan riguroso que existe para desarrollar un programa formativo en el ámbito carcelario. Todo, incluidos los materiales de apoyo, está sometido a la autorización previa pertinente. Entendemos que la seguridad y el mantenimiento del orden son la máxima prioridad pero es una realidad que coarta.

Tras la decisión de aplicar el programa de intervención de prevención de violencia en un entorno penitenciario iniciamos los contactos con las autoridades del centro Tenerife 2. Los contactos iniciales con los responsables del centro penitenciario “Tenerife 2” se desarrollaron en el mes de diciembre de 2012. Se mantuvo una llamada telefónica con el responsable de la Unidad de Actuación de Personas Adultas de la prisión “Tenerife 2”, al objeto de plantearle la posibilidad de desarrollar una investigación, para la realización de la presente tesis doctoral, en la citada institución. El objetivo consistía en implementar un programa de prevención de violencia. Se negocia fecha para desarrollar el primer contacto “in situ” a lo que se nos comunica que, por razones competenciales y operativas, acudirá el Subdirector de Tratamiento de la institución carcelaria.

En el día de la primera toma de contacto con los responsables del centro penitenciario “Tenerife 2” coincidimos, Fernando Barragán y este doctorando, en la puerta de acceso principal al mismo con el director de la prisión. Nos presentamos y

mantenemos una conversación muy cordial en la que nos expone la mayor predisposición para que nuestros objetivos puedan llevarse a cabo con total éxito. La sensación que nos produce este encuentro casual es de máxima cordialidad. Accedemos al interior del módulo destinado al trabajo administrativo y mantenemos una reunión, con el subdirector de tratamiento y el responsable de la unidad de actuación de personas adultas (UPA), en la que exponemos los objetivos y la filosofía de nuestra investigación. El clima en el que se desarrolla la misma es magnífico y se observa, desde un inicio, que la disponibilidad frente a nuestros propósitos es altamente positiva.

Se nos propone que apliquemos el programa de prevención de violencia a los presos condenados por delitos de violencia de género y al colectivo, pequeño en número, radicado en el módulo de aislamiento. Concretamente a cuatro reclusos con un alto grado de conflictividad.

Nos comentan que debemos solicitar por escrito, dirigido a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias –dependiente del Ministerio del Interior-, el permiso oportuno para acceder al centro penitenciario “Tenerife 2”, adjuntando una memoria descriptiva de los objetivos de nuestra investigación así como la temporalidad de la misma y un curriculum vitae tanto del doctorando como del director de la tesis doctoral.

Finalizamos la reunión bajo un clima de máxima colaboración y quedamos emplazados para enviar el documento solicitado a la mayor brevedad posible.

Tras haber transcurrido tres días, me persono el centro penitenciario y hago entrega del escrito requerido. El 22 de febrero se me comunica que ha llegado la autorización del Ministerio del Interior, a través de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, para poder iniciar la investigación y se nos insta a que recojamos el referido escrito.

Se requiere una nueva reunión con el subdirector de tratamiento y el responsable de la unidad de atención de personas adultas al objeto de cerrar las condiciones de la investigación en lo referente a días de intervención, número de grupos de investigación y horario de trabajo.

El 5 de marzo de 2012, iniciamos la primera reunión de trabajo con el subdirector de tratamiento de la prisión “Tenerife 2” y el responsable de la unidad de

atención de personas adultas. Previamente, de manera casual, coincidimos con el director del centro que amablemente nos acompaña al punto de encuentro habilitado para desarrollar la jornada de trabajo. Proponemos que los grupos con los que se va a trabajar sean heterogéneos en edad y, prioritariamente, penados por delitos de violencia de género; no obstante, se nos puntualiza que aunque haya presos condenados por otros delitos es muy probable que hayan tenido en la vida cotidiana episodios de violencia de género –la experiencia les lleva a concluir esta hipótesis-. Se nos plantea trabajar con los reclusos de los módulos 4 y 5 (cada uno de estos módulos cuenta, aproximadamente, con 120 penados).

Explicamos el procedimiento que seguiremos en la primera sesión en la que se negociará con los presos las condiciones del trabajo. Esta sesión será una presentación a los reclusos de nuestra investigación, ofertándoles participar en ella. Nos proponen efectuarla en el salón de actos a lo que accedemos gustosamente. Se nos recomienda que busquemos algún estímulo que les persuada a dar el paso de aceptar el reto (un sorteo de alguna prenda o material deportivo que se entregará al final de la investigación). Las autoridades de la prisión buscarán algún estímulo para aquellos reclusos que acepten participar en nuestra propuesta.

Convenimos constituir dos grupos de un máximo de cuarenta personas cada uno de ellos para desarrollar la investigación. En cuanto a los horarios, llegamos al acuerdo de desarrollar la investigación los lunes y miércoles de 16.30 a 18.45 horas. Y se estima oportuno que sean algunos reclusos elegidos por los funcionarios competentes quienes elaboren las listas de aquellos que estén interesados en participar.

El 7 de marzo, en la jornada de mañana, tomamos contacto con el primer grupo de reclusos. Se aprovecha una jornada de trabajo en el aula de trabajo de la Unidad de Atención de Personas Adultas. Acuden a la convocatoria 26 reclusos del módulo 4 en el que están alojados los presos de mayor peligrosidad y con conductas más violentas. Sin embargo, es de destacar que los integrantes del aula formativa que acuden a nuestra exposición son aquellos que siguen con regularidad las acciones formativas que se ofertan en el centro penitenciario.

Presentamos el proyecto “Masculinidad y calidad de vida” a grandes rasgos y se les exponen los objetivos del mismo. Se observa una gran expectación inicial y algunos

comportamientos que reflejan un alto nivel de problemas de atención. Durante la exposición hay algunas interrupciones para tomar la palabra y para corregirse entre ellos e incluso hay intentos de imponer cierto “pretendido liderazgo”. En general, la exposición transcurre sin grandes contratiempos. No obstante, se deja muy claro que nuestra acción es plenamente voluntaria y tiene como filosofía de trabajo la de lograr mejorar la calidad de vida de los integrantes del colectivo. Uno de los integrantes del grupo nos solicita que, al finalizar el curso, les aportemos un certificado de la Universidad de La Laguna. Cuestión a la que accedemos. Ante la llegada tardía de un miembro del grupo y su petición para que repitiéramos lo expuesto se le contesta que no es posible por cuanto ha llegado tarde. En todo caso, se le invita a acudir a la sesión de tarde con otro grupo de reclusos. Terminada la exposición, el grupo nos agradeció nuestros propósitos. Se encarga la confección de la lista de interesados en participar al recluso conocido como “El percha”.

Al finalizar la exposición, varios grupos se acercaron y mantuvimos conversaciones acerca del proyecto y de su realidad cotidiana. Hemos de reconocer que el recibimiento fue bueno y el clima adecuado. Sin embargo, no hay que descartar la posibilidad de algunos comportamientos iniciales encaminados a ganarse nuestra confianza. Cuestión que hemos de tener muy presente desde el inicio de nuestra intervención.

Aprovechamos el mediodía para almorzar y comentamos impresiones de la sesión de trabajo de la mañana.

En la sesión de tarde, nos reunimos con dos grupos. Nos acompaña el Subdirector de Tratamiento de “Tenerife 2”. El primero de ellos está integrado, en su inmensa mayoría, por penados de delitos de violencia de género. El clima inicial es de mayor desconfianza que el grupo de mañana. Ante la llegada de los primeros asistentes se inicia una conversación informal en la que muestran su crítica por lo que ellos denominan la “dictadura feminista”. Incluso, uno de los penados hace, en varias ocasiones, alusión a la fecha de cumplimiento de condena y su cercanía y, en un tono desafiante, expone el que le hará la vida imposible a su expareja. Sin embargo, al percibir que le escuchamos atentamente y no le perdemos la mirada ni emitimos reproche alguno, va suavizando sus comentarios. El grupo rechaza el maltrato a la mujer

pero dicen, con pleno convencimiento, ser las víctimas de un sistema socio-judicial que les persigue por el mero hecho de ser hombres. Nos limitamos a escuchar sin adoptar una posición de rechazo o enmienda. Esperamos a la llegada del resto del grupo y se inicia la exposición de nuestras intenciones tal y como se realizó con el grupo de la mañana.

Algunos asistentes del grupo de la mañana acuden a esta reunión también (se les había dado la oportunidad). Parte de este grupo detecta que ha sido convocado por su historial delictivo de violencia de género y la presentación deriva hacia un análisis de la injusticia que sobre ellos se había cometido en este sentido. La “voz cantante” la lleva un recluso de edad madura que tiene un nivel intelectual y oratorio superior a la media. No hay conductas agresivas aunque el clima es algo tenso y da la impresión de poderse haber preparado entre la jornada de la mañana y la de tarde un intento de boicot (cuestión que intuimos pero no podemos afirmar rotundamente). Un penado interviene de manera incoherente y hace alusión al supuesto delito cometido, refiriéndose a una felación. Textualmente dice: “.....una puta me estaba haciendo una felación y yo le di un tortazo.....”. Detectamos desagrado entre un grupo de jóvenes de las primeras filas que, al final de la sesión, nos comentan que se trata de un violador y expresan que “si ese acude a las sesiones no asistiremos. Otro recluso, con un cierto grado de deterioro físico, alude a la importancia de respetar los derechos humanos en un tono desafiante ante las autoridades penitenciarias. Se hace el silencio y proseguimos con la exposición dejando claro que no es nuestro propósito juzgarles.

La presentación continúa y el clima sigue siendo tenso. Ante la insistencia acerca de los delitos de violencia de género se les aclara que no se trata de aplicar un programa de prevención de la violencia de género sino de un proyecto acerca de “Masculinidades y calidad de vida”. Es decir, aprender a ser más felices y resolver nuestros conflictos sin necesidad de recurrir a los mecanismos que nos ha transmitido un modelo de sociedad patriarcal –evidentemente, se utiliza un lenguaje comprensible para todos los presentes-. Uno de los presos, de origen magrebí, que transmite un nivel cultural muy superior a la media nos pregunta si somos psicólogos y, por tanto, nuestra intención es la de modificar su manera de pensar. Se le responde que ni lo uno ni lo otro. Nuestro propósito es ayudarles a mejorar su calidad de vida para el momento actual y para su desenvolvimiento futuro tras haber cumplido condena.

Termina la exposición y, ante nuestra sorpresa, se produce una cerrada ovación. Se encarga, por parte del Subdirector de Tratamiento, la elaboración de las listas de asistentes a la intervención propuesta a varios reclusos segmentados por módulos. Varios grupos se acercan a dialogar y mantenemos una serie de charlas informales.

Iniciamos una conversación con el Subdirector de Tratamiento acerca de nuestra percepción de esta última reunión. Le hablamos de perfil de sus asistentes y nos comenta que ya nos advirtió de la complejidad de este último colectivo. Tras felicitarnos por la forma en que hemos manejado la situación –que le hace sentirse seguro frente a la posibilidad que durante nuestro trabajo surjan comportamientos inadecuados- nos da la opción de visitar el Módulo 7, para conocer a los internos y valorar la posibilidad de darles la oportunidad de participar en el proyecto, y nos anticipa que son reclusos condenados por problemas con las drogas en su mayoría y que algunos han tenido conductas muy violentas. Aceptamos gustosamente. Nos expone que este es un módulo de 80 personas que han decidido voluntariamente separarse del resto para residir en un espacio libre de drogas (UTE –Unidad Terapéutica Educativa-). Se convoca a sus integrantes a una reunión y exponemos nuevamente nuestros propósitos. Ya de inicio observamos a un colectivo mucho más aseado, correcto en las formas comparativamente y mejor vestidos que los integrantes de los otros módulos. La exposición se desarrolla en un marco de mayor respeto, menos interrupciones y máxima atención. Preguntan de manera ordenada y respetuosa. Muestran gran interés por la propuesta y la aceptan como una oportunidad para mejorar su calidad de vida.

Estadio 2. Negociación

En referencia a las cuestiones éticas en la investigación acción, McKernan señala que “Es crucial que todos los participantes sepan cuáles son sus derechos en cualquier tipo de investigación. Quizá la mejor base es que los participantes se comprometan por un contrato, parece que esto sería singularmente apropiado cuando está en curso un trabajo de evaluación del curriculum. El investigador de la acción debe ser honesto, equitativo y, por supuesto, veraz en todo momento” (McKernan, 1999, 261). En nuestra investigación se procede a firmar un contrato con la administración -a través de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias- y para la filmación en vídeo de alguna de las sesiones se procederá a la firma de una autorización por parte de

cada uno de los reclusos participantes. En todo caso, la evaluación a través de la observación no participante permite recoger de manera efectiva los acuerdos y compromisos adquiridos e, igualmente, los posibles cambios en el proceso de investigación acción.

En las diferentes reuniones de presentación del proyecto se llevó a cabo la exposición del programa de intervención, se acordó la fecha de inicio para la implementación del mismo así como la constitución de dos grupos de trabajo de un máximo de 40 integrantes cada uno de ellos. Existe un sistema de organización interno a la hora de reclutar voluntarios para participar en las diferentes actividades formativas que designa responsables para la citada tarea. No lo entendemos ni sabemos a los criterios que atiende.

En la primera jornada de trabajo se negocian, en cada uno de los dos grupos conformados, los contenidos del programa de intervención. Los prejuicios acerca de la realidad penitenciaria pueden influir en nuestra manera de enfrentarnos a la realidad que nos espera pero intentamos evadirnos de las concepciones previas.

Fase II. Identificación de necesidades y planificación de la acción

Estadio 3. Indagación informal

Ya hemos apuntado reiteradamente que el contexto carcelario impone su lógica y realidad limitante. En este sentido, no procedemos a aplicar un diagnóstico sino que desarrollamos un proceso de indagación informal –que es lo que nos permite el contexto-. Los reclusos han desarrollado mecanismos de respuesta ante la multitud de pruebas estandarizadas que les han sido aplicadas. Algunos condenados por delitos de violencia de género muestran hostilidad.

Tabla 10. *Triangulación del informe (hostilidad)*

Reacción hostil

Un recluso se muestra violento en la explicación de su detención durante el disfrute de un permiso penitenciario. “Fui a la casa y me la encontré drogada con mi hijo. Entonces tiré la droga por la ventana y ella ha dicho que le pegué. Y ahora me quitan los beneficios penitenciarios y en la cárcel me restan también los beneficios que tenía”.

Esta situación nos ha servido para detectar el rechazo que tienen los condenados por delitos de violencia de género en la prisión.

En la primera sesión de trabajo percibimos cierto nivel de expectativas negativas por una parte del funcionariado de prisiones hacia los reclusos. Se realizan comentarios referidos a la pérdida de tiempo que supondrá intentar enseñarles algo a los reclusos. Se pone en tela de juicio la utilidad de nuestro trabajo y causa sorpresa nuestro interés por intervenir en la realidad carcelaria. En el trabajo de los dos grupos hay poca capacidad de concentración. Y algo que nos llama poderosamente la atención, y que no comentamos hasta pasada la jornada inicial, es la existencia de mujeres funcionaria de prisiones en los espacios destinados a reclusos. No somos capaces de verlo como un elemento positivo o negativo. Hemos convenido en reflexionar acerca de ello.

Cabe exponer que nuestra filosofía de trabajo estará regida por los principios de la tolerancia e igualdad pero, al mismo tiempo, no permitiremos faltas de conducta ni negligencia en el trabajo. Es algo que exponemos al grupo desde el inicio y lo aceptan sin contrariedad. Están acostumbrados a una realidad en la que toda norma les es impuesta y les llama la atención que se negocie con ellos. La cárcel forma para obedecer, no para negociar.

Tabla 11. *Triangulación del informe (autocontrol)*

Autocontrol

Algunos reclusos demandan que necesitan aprender a autocontrolarse, formarse en técnicas de autocontrol. Les preocupa la incapacidad que tienen para contener su enfado o ira en un momento determinado. Saben que pueden explotar y las consecuencias de ello en el pasado han sido nefastas. Necesitan estrategias, técnicas de autocontrol. Parecen solicitar una receta que poder aplicar en un momento determinado.

Informamos acerca del programa de intervención y negociamos con el grupo destinatario el programa de contenidos. Se trata de acomodar el programa de intervención a las características de los destinatarios –tal y como recomienda el modelo

de investigación acción-. Ello implica negociación y apertura para incorporar nuevas actividades que pudieran afectar a espacios no tenidos en cuenta. En principio, el grupo acepta sin contrariedades el programa que le proponemos. Les aclaramos que en cualquier momento del desarrollo de la intervención es posible incorporar acciones que respondan a sus demandas -siempre de manera negociada-.

Tabla 12. *Triangulación del informe (sentimientos)*

Exponen que tienen grandes carencias afectivas debido a su estancia en la institución penitenciaria. Se quejan del trato en prisión. La parte sentimental está llena de carencias. Falta humanidad.

Reconocen que no han llorado en público porque la responsabilidad les impedía hacerlo. ¿Cómo iba a llorar delante de mis hijos? ¡No era conveniente llorar por la muerte de mi padre delante del resto de familiares –siendo mujeres-¡

Algunos reclusos reconocen que han llorado en público sin miedo a la posible reprobación social.

Se toma la decisión de incorporar actividades que incidan en este ámbito. Es una demanda que se da en los dos grupos de trabajo.

Los sentimientos, la culpa y el autocontrol destacan como preocupaciones centrales. Quieren trabajar con un formato diferente al de los psicólogos porque las intervenciones cortas les generan desconfianza e, igualmente, están cansados de pruebas que miden su personalidad. La cárcel es para ellos un espacio agresivo en el que nadie les enseña. No se atiende a sus problemas y la institución diseña todo al margen de sus necesidades.

Estadio 4. Planificación

Con la información obtenida –sensaciones-, primeros contactos, nuestra primera experiencia de permanencia en el recinto penitenciario y las sugerencias de los reclusos llevamos a cabo una serie de reuniones del equipo de investigación al objeto de tomar decisiones. La flexibilidad del programa es de enorme importancia en este sentido.

Objetivos

- 1.- Hacer conscientes a los destinatarios del programa de los aspectos negativos de usar –y convivir con- formas diversas de violencia.
- 2.- Dotar de contenido el significado de “calidad de vida” para el presente y el futuro.
- 3.- Proponer conceptos alternativos de masculinidad desde una perspectiva crítica.
- 4.- Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana desarrollando habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación -favoreciendo la resolución de conflictos a través de la negociación-.

Contenidos

Los contenidos conceptuales que hemos considerado necesario trabajar son los siguientes: masculinidades y género, sexualidad y preferencia sexual, violencia en la vida cotidiana y violencia sexual, educación sentimental e interculturalidad, género y xenofobia.

El primero de estos temas –“Masculinidades y Género”- incluye diferentes expresiones de masculinidad en nuestra sociedad y en otras culturas desde la perspectiva de género: expresión de sentimientos, violencia, actividades estereotipadas de género que los hombres practican por “obligación” así como los cambios que les gustaría asumir. Las masculinidades incluyen tres ideologías básicas: patriarcal, feminista liberal y la ideología de la transformación.

En segundo lugar, “Sexualidad y Preferencia Sexual” se centra en el análisis –sin establecer limitaciones culturales- de la preferencia sexual, el matrimonio y la adopción como derechos humanos.

La “Violencia en la Vida Cotidiana y la Violencia Sexual” incluyen el trabajo con todas las manifestaciones y tipos de violencia que se dan en las relaciones interpersonales en la vida cotidiana: conflictos entre iguales, deportes, publicidad, cine, violencia contra las mujeres y conflictos bélicos. Se incluye un análisis de la influencia de la televisión y el cine. Hay un trabajo intenso en lo referente a la violencia ejercida contra niños y niñas y adolescentes.

En cuanto a la “Educación Sentimental” se propone una indagación en el conocimiento de uno mismo, nuestras limitaciones e inhibiciones y el significado de educar y aprender a encauzar nuestra afectividad.

El bloque referido a “Interculturalidad, Género y Violencia” tiene por objetivo básico analizar los conflictos entre culturas.

Se trata de dar los instrumentos necesarios a los destinatarios del programa para que crean que es posible construir una cultura de paz que implique la defensa de la justicia, el respeto por los derechos humanos y que genere la posibilidad de construir nuevos conceptos de ciudadanía. Aprender a solventar el conflicto sin usar la violencia como mecanismo de resolución.

Metodología

La metodología adoptada es la constructivista. Básicamente se identifica con los denominados métodos basados en el cambio conceptual que suponen una ruptura epistemológica con la denominada cultura del aprendizaje por asociación (Pozo, 1989). Las críticas que ha recibido la concepción constructivista por su excesivo cognitivismo han de ser superadas con la inclusión del trabajo sobre los sentimientos y actividades corporales de relajación. Las actividades basadas en el referido aspecto ayudarán a obtener el éxito a la hora de implementar el programa de intervención.

Fase III. Desarrollo e implementación del currículum

La enorme distancia existente en ocasiones entre el currículum formal y el currículum real es respondida por el modelo de investigación acción desde la necesaria readaptación de todo programa de intervención a la realidad en la que se desarrolla. El grupo y el entorno han de ser tenidos en cuenta. Y en un medio tan complejo como el carcelario este hecho se agudiza aún más.

“El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades que originan o han de originar los aprendizajes.(...) *Nunca el currículum real constituye la estricta realización de una intención del maestro.* Las actividades, el trabajo escolar de los alumnos escapan en parte a su control, porque en su andadura didáctica, no todo se selecciona de forma totalmente consciente y, sobre todo, porque la resistencia de los alumnos y los avatares de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en clase hacen

que las actividades nunca se desarrollen como estaba previsto” (Perrenoud, 2012, 94-95)

Estadio 5. Implementación

A lo largo del desarrollo del programa, las actividades de relajación son muy bien aceptadas por los internos. He de reconocer mi desconfianza inicial al respecto. Entrar en un medio tan hostil como el carcelario, en el que el contacto corporal podría ser visto como pérdida de la condición masculina, impone. Esta desconfianza inicial se ve superada cuando observamos que las actividades basadas en ejercicios de contacto corporal no suponen problema alguno (excepción de un recluso de origen senegalés – integrante del grupo “A”- de religión musulmana que realiza los ejercicios pero que no permite que los realicen sobre su cuerpo. Rehúye ser elemento pasivo y se respeta).

La dificultad para expresar los sentimientos es enorme. Los condicionamientos sociales les obligan a ser hombres, a comportarse como hombres. Este tipo de cuestiones abren un amplio espacio de trabajo, a través de múltiples actividades, para incidir en torno a los conceptos de masculinidad-feminidad y sexo-género. La triangulación de las sesiones es el instrumento que nos permite realizar las adaptaciones pertinentes del programa de intervención.

Uno de los comportamientos que nos llama poderosamente la atención es la, al menos aparente, tolerancia entre las diferentes culturas existentes en el grupo. No se perciben enfrentamientos o exclusiones referidos a la cultura de referencia ni por el color de la piel. Habría que realizar un estudio específico al respecto en la totalidad del centro penitenciario pero en nuestros grupos no se observan problemas al respecto. Se desarrollan debates culturales interesantísimos en torno a la ablación del clítoris – quedan recogidos en los cuadernos de campo-. Curiosamente, en el grupo “A”, existen dos reclusos que muestran un rechazo frontal a la homosexualidad y a pesar de los intentos de los restantes integrantes del grupo por hacerles cambiar de opinión no lo consiguen. Se trata de un católico ultraortodoxo y un musulmán integrista.

Decidimos utilizar el franqueo de fronteras (Barragán, 2005). En ocasiones, nos integraremos en el grupo durante el desarrollo de algunas sesiones. Siempre sin perder de vista cuál es nuestra función pero consideramos que tal hecho nos reportará un grado

de confianza del grupo que ayudará a que la libre expresión de las emociones y actitudes sea mayor.

Es cierto que a la hora de reclutar a los internos para acudir al aula (externa a los módulos) en la que desarrolla su trabajo el grupo “A” se percibe, en ocasiones, cierta falta de interés por parte del personal encargado de ello. En el grupo “B”, a pesar de encontrarse el aula en el interior del módulo en el que se desarrollan las sesiones, sucede lo mismo a la hora del llamamiento por megafonía.

La flexibilidad del programa a la hora de su aplicación nos permite ir trabajando en función de las demandas y los estados de ánimo de los reclusos. Este es un elemento que ha de ser considerado de gran importancia a la hora de evaluar los efectos del mismo y la posibilidad de generalización ecológica a otros contextos.

En el grupo “A” hay varios integrantes que podríamos definir como discordantes. Uno de ellos, condenado por delito de violencia de género, trata de boicotear las sesiones de trabajo en varias ocasiones. Alude a que el trabajo realizado en el programa no les sirve ni les servirá de nada. Se le neutraliza con paciencia y rebatiendo sus argumentos uno a uno. Este comportamiento pone a prueba la eficacia del programa. Otro de los integrantes del grupo que desarrolla comportamientos negativos es un joven condenado por delito de violencia de género y que consume sustancias estupefacientes. Tras un incidente con otro de los integrantes del grupo no regresa más a las sesiones. Hemos de reconocer que se agradece.

Una cuestión que interfiere en desarrollo del trabajo del grupo “B” es la simultaneidad de un curso denominado “Maleta, maletín”. La coincidencia horaria genera una interpretación acerca de cierta desorganización a la hora de planificar actividades. Parece que lo importante es tenerles ocupado el tiempo de estancia o permanencia en prisión. Al respecto hemos realizado un análisis exhaustivo en los apartados “La cárcel y las actividades formativas, educativas, culturales y deportivas” y “Propuestas para el cambio. La acción socio-educativa”.

Hay varias cuestiones que suceden en los dos grupos tras haber desarrollado varias jornadas de trabajo. En primer lugar, el clima de trabajo cada vez es más respetuoso; además, la libre expresión de los sentimientos cada vez es mayor y los movimientos corporales pierden rigidez. Y otra cuestión de gran importancia es que

confían en nosotros. De tal manera que algunos reclusos del grupo “A” nos informan que no acuden todos los integrantes del grupo de trabajo porque a la hora del llamamiento para el curso “Masculinidades y calidad de vida” se produce cachondeo en el patio. Decidimos cambiar la denominación del curso a la hora del llamamiento pasándolo a “Curso de la universidad de la Laguna” y surte el efecto deseado.

Al tratar actividades referidas a la violencia se generan debates y reflexiones de alto interés para la investigación. Pongamos dos ejemplos. El primero de ellos consiste en la negativa de gran parte de los integrantes de ambos grupos a considerar “tocar el culo” a una chica como una acción violenta. Se desarrolla un intenso debate al respecto que nos sirve para trabajar todo lo referente a las pautas sociales de comportamiento y los aprendizajes socio-culturales. El segundo de ellos consiste en la extrañeza, por parte de un integrante del grupo “A”, respecto a que un empujón sea violencia. Dice textualmente: “Nunca pensé que empujar a mi chica contra el sillón fuera violencia”. Se queda meditabundo y asiente con la cabeza. Se le exponen diferentes maneras de actuar para evitar el referido empujón. Hay una idea generalizada respecto a la consideración de la violencia como acciones físicas (pegar, golpear, etc.). Se trabaja esta cuestión para superar los estrechos límites explicativos acerca de los comportamientos violentos.

Las actividades corporales cada vez les divierten más. Se entregan sin discusión ni negativa alguna. Les preocupa mucho el control del enfado y la ira. Tenemos actividades diseñadas al efecto y les comentamos que las llevaremos a la práctica en breve.

En el grupo “A” en la sesión desarrollada el 4 de abril sucede un hecho que podríamos calificar de extremadamente peligroso. Uno de los reclusos consume droga en la parte posterior del aula y este hecho genera una discusión con otro interno que casi desemboca en un enfrentamiento físico. La situación se gestiona adecuadamente y el incidente pone a prueba la eficacia del programa. El resto de los componentes del grupo visualizan con una acción real la manera más eficaz de gestionar una situación límite.

La inclusión de reclusos en el grupo “A” a lo largo del desarrollo del desarrollo del programa no supuso interferencia alguna. Venían con buena voluntad de la mano de compañeros que les habían hablado de las excelencias del trabajo desarrollado. No se

pusieron limitaciones al respecto. La frustración de querer integrarse y no poder hacerlo nos llevó a permitir la inclusión tardía de internos.

Cuando algún recluso trata de derivar el desarrollo de la sesión de trabajo hacia su condena o problemática particular, cuestión muy habitual en los condenados por violencia de género, se impide que lo haga. Individualizar el trabajo implica que se monopolice por uno de los integrantes del grupo de trabajo y ese factor haría que el resto perdiese el interés. Se trata de una intervención colectiva o grupal en la que el interés general se sitúa por encima de cualquier interés particular.

En ocasiones, los presos nos transmiten la dureza de la vida en el centro penitenciario. Se abren diálogos que desembocan en debates acerca de lo injusto del trato. Curiosamente, en ningún momento de la intervención, hablan acerca del daño hecho sobre las personas destinatarias de sus acciones delictivas. Existe una cierta invisibilidad de los efectos de sus acciones; es como si las víctimas no existieran.

Cabe destacar la importancia de la interacción entre iguales. Los reclusos interactúan de manera más intensa a lo largo del desarrollo del programa. Se ayudan unos a otros de forma dirigida o espontánea (en la actividad referida al trabajo de un texto de A. Camus, al leerlo se percibe que algunos reclusos no logran comprenderlo dada su complejidad. En ese momento, de manera voluntaria, varios internos se encargan de explicarlo a aquellos que tienen dificultades de comprensión).

Estadio 6. Reconstrucción

El programa se enriquece a lo largo de la implementación del mismo. Las actividades que se incorporan afectan al ámbito de los sentimientos, la culpa, la autonomía emocional y las habilidades de autocontrol. La citada decisión viene dada por las demandas o necesidades expresadas por grupo de trabajo.

Se incorporan las siguientes actividades:

- Bloque 3. Violencia en la vida cotidiana

- Actividad 15 ¿Qué te hizo explotar?

Se solicita a los integrantes del grupo que piensen en una situación de la vida cotidiana que les hiciera perder el control. Se

les solicita que respondan a las siguientes cuestiones: ¿Qué te hizo explotar?, ¿Cómo reaccionaste?, Conseguiste lo que querías?, ¿Cómo te sentiste tras tu reacción?

- Actividad 16. Las líneas de la vida.

Se les entrega un folio DIN A3 con la siguiente frase escrita: *“Ningún hombre regresa del dolor siendo el mismo hombre”* de Luis Rosales. Se les pide que dibujen, con diferentes lápices de colores –amarillo, naranja y verde- una línea de amor, otra de la vida, de la felicidad y de la vida ideal (esta última se dibuja utilizando a la vez los tres lápices de colores).

- Bloque 4. Violencia sexual

- Actividad 10. Un día en la cárcel ¿Cómo es un día en prisión? ¿Cómo te gustaría que fuera?

Recoger algunas de las experiencias vividas recientemente por los presos que expresen algún sentimiento determinado. Indagar en ellas mediante preguntas que vayan cuestionando las afirmaciones expresadas. Provocar un debate sobre vivencias en el presidio. Reforzar alusiones referidas a estados emocionales o sentimientos. Preguntarse acerca de cómo me gustaría que fuera mi realidad cotidiana en presidio (¿qué mejorarías?).

- Bloque 5. Educación sentimental.

- Actividad 14. Los afectos

Se les pregunta acerca de lo que les ha supuesto la pérdida de la autonomía afectiva. La estancia en la cárcel genera una dependencia afectiva respecto de la familia y amistades que están fuera y tienen la opción de visitarnos ¿Esta dependencia afectiva es vista como algo positivo o negativo?

- Actividad 15. Disyuntiva

En un folio se presenta el poema “Disyuntiva” de Juana Castro. Lectura y análisis del mismo.

- Actividad 16. La culpa

Se presenta un fragmento de la obra “El extranjero” de Albert Camus. Lectura y análisis en grupo.

- Actividad 17 ¿Qué es la calidad de vida para ti?

Se les realiza la pregunta: ¿qué es la calidad de vida para ti? Responden individualmente y, posteriormente, se desarrolla un coloquio en el que se fomenta el debate y la contrastación de ideas.

10.2. Cuadrangulación de la sesión grabada en vídeo

La cuadrangulación de la sesión grabada en vídeo pone de manifiesto la liberación en la expresión de los sentimientos y los comportamientos corporales. Necesitan espacios de tranquilidad y reflexión en los que poder relajarse y la institución penitenciaria no los genera. La diferencia mayor entre los dos grupos radica en que los integrantes del grupo “B” han liberado más su expresión corporal; sin embargo, los reclusos del grupo “A” han desarrollado más las habilidades referidas a las relaciones sociales (tolerancia, aceptación de otras visiones, saber escuchar, etc.). La cooperación, el respeto mutuo, la tranquilidad, la cohesión de grupo, el nivel de concentración, la comunicación y la confianza se ha desarrollado convenientemente. En palabras de un preso -a la hora de la despedida-: “Soy otra persona. Ahora me siento mucho mejor”.

Los indicadores que se definen para formar parte de la cuadrangulación surgen del proceso derivado de confrontar las observaciones realizadas por escrito del formador, observadores y destinatarios del programa. Y tras el proceso de confrontación se llega al acuerdo de cuáles son los elementos comunes a tener en cuenta para desarrollar la cuadrangulación de la sesión filmada. Es importante destacar que los internos participan plenamente de este proceso de manera democrática y que, por tanto, son sujetos constructores de la evaluación y no sujetos meramente evaluados. El modelo emancipador de la investigación acción propone esta cuestión.

Cabe destacar los elementos más definitorios que nos muestra la cuadrangulación. La cohesión de grupo se ha visto mejorada de forma sustancial desde el punto de partida y ello posibilita que el trabajo en equipo sea más riguroso. La libre expresión de los sentimientos, de su manera de ser y de sus miedos se expresa ahora con más naturalidad sin miedo a perder su identidad. Se reflexiona sobre el pasado y hay una apertura respecto a la posibilidad de enmendar errores. La recuperación de la

autoestima es otro de los elementos a destacar. El nivel de atención y de concentración es superior al encontrado al inicio de la implementación del programa de intervención. Han aprendido a escucharse y a respetar las opiniones de otros, generando un clima de libre expresión. La relación con los investigadores es de total confianza.

Grupo A

	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	GRUPO ALUMNOS
¿Cómo llegan a la sesión?/¿Cómo llegamos?	Llegamos a la sesión habiendo tenido problemas en el acceso al centro penitenciario. La entrada con material destinado a grabar las actividades a desarrollar genera cierta confusión entre el personal funcionario. Los internos están muy ilusionados con las actividades a desarrollar que serán grabadas. Algunos miembros del grupo nos han mostrado su negativa a ser grabados. Lo hacen por proteger su intimidad.	Llego a la sesión cuando ya se encontraban varios reclusos en el exterior del aula de trabajo. Al entrar, el investigador estaba preparando los materiales para iniciar la sesión. Los miembros del grupo ayudaban en las tareas de preparación de la actividad.	Algunos no participan debido al miedo a ser reconocidos al exponerse la grabación en el exterior (en congresos científicos).
Ambiente	El ambiente es de plena cooperación por parte del grupo. Incluso los reclusos que no permanecerán en el aula mientras se graba nos ayudan a preparar el aula para el desarrollo de la sesión. Hay mucho respeto y la colaboración se hace notar. Desean que todo salga la perfección y eso se nota. La tranquilidad es general. Hay bromas y sonrisas. Hay disponibilidad	El ambiente que me encuentro al entrar al aula de trabajo es de plena colaboración. Hay muy buen ambiente y se percibe un alto interés para desarrollar la tarea. Se pudo apreciar curiosidad ante el desarrollo de las actividades de la jornada – expectativas ante lo que podrá suceder (cierto nerviosismo)- . En todo momento se mostraron muy receptivos ante las	Los masajes ayudan a descargar lo negativo. La violencia es inexistente. Dispuestos a aprender de sus compañeros. Se rompe la monotonía y el aburrimiento del patio.

	para cumplir lo propuesto. Estado de bienestar – relax-.	propuestas (actividades). La angustia que genera la estancia en la cárcel no se ha superado plenamente.	
Espacio	El espacio del que disponemos no es demasiado amplio pero cumple con los requisitos mínimos. Es de planta cuadrangular y está adecuadamente iluminado.	El espacio era un poco reducido. Limitaba los movimientos y en los preparativos de la sesión generó cierta molestia. Una vez iniciada la actividad no hubo problemas con la distribución del espacio. El cámara que grababa no generó disrupciones.	Durante el curso parece que no estamos en la cárcel.
Expresión de sentimientos	de El grupo está más cohesionado que al inicio de la aplicación del programa. Además, se muestran más abiertos con los miembros del equipo de investigación. Parece que durante el desarrollo de las últimas sesiones los reclusos se evaden más de sus actuales circunstancias. Exponen más abiertamente sus miedos, su manera de ser sin tapujos.	No expresan sus sentimientos con total naturalidad. Sin embargo, se observa una mejora respecto al punto de partida inicial del grupo de trabajo. Al saber que el curso se finaliza hay cierta desolación. Disfrutaban pero saben que nuestra acción finaliza y eso provoca sentimientos encontrados.	No hay violencia. Lo hemos pasado bien como buenos compañeros. El ejercicio de relajación ha servido para encontrarse a sí mismo, encontrar la tranquilidad, la paz y la noción de orientación. El abrazo final es una buena despedida. He aprendido a saber pedir perdón y a perdonar. Y esto me hace sentir una gran satisfacción; es como un alivio, como si me quitara un peso de encima. Hemos dado un paso más en la vida. Hay que poner de nuestra parte y enmendar los errores. Pienso ser un hombre nuevo cuando salga fuera y hacer lo que no hice. Me he dado cuenta que no es demasiado tarde.

			El curso me ha servido para reflexionar acerca de mi pasado. He recuperado mi autoestima. Comprenden las actitudes y sentimientos de otros (se ponen en el lugar de otras personas).
Desarrollo de la tarea	Comprenden las diferentes tareas que se derivan de las actividades propuestas sin aparentes problemas. El nivel de concentración es alto. Las actividades de contacto corporal son aceptadas sin rechazo.	Existe un alto grado de comprensión de las actividades propuestas. En las actividades de carácter corporal sigue existiendo cierto pudor.	Lo realizado me va a servir cuando salga en libertad o para afrontar cualquier problema que se me presente. Nos ha servido para el día que estemos en libertad y en el futuro.
Trabajo en equipo	Hay un alto nivel de concentración. La coordinación y la atención a los requerimientos de la aplicación del programa son excelentes.	Han aprendido a trabajar en equipo. Hay buena coordinación y la comunicación entre ellos ha mejorado.	Lo hemos pasado muy bien como buenos compañeros.
Comprensión de la tarea	La comprensión de las tareas es alta. En alguna ocasión hay que explicarles algún detalle de carácter menor. Constituyen un grupo con un alto nivel de comprensión y respeto.	Comprenden lo que se les propone. En alguna actividad requieren de ciertas explicaciones que solicitan sin reparo.	Consideran que lo realizado en la sesión les sirve tanto para dentro como fuera de la prisión para mejorar su comportamiento y forma de actuar. Ser más tolerante y flexible.
Franqueo de fronteras	En el baile participo como uno más y parece que les agrada. Me ven como un integrante más del grupo, con las diferencias de status evidentes, pero se sienten cómodos con mi presencia y la del observador.	Al finalizar la sesión participo en el abrazo colectivo. Me consideran un integrante más del grupo.	
Elementos de distorsión	No existen elementos de distorsión, salvo la	La llegada del cámara se retrasó y	Lo que hizo Pepe al final no tiene

	tardanza en la llegada del cámara que grabaría la sesión. Se gestiona su tardanza a través de un diálogo informal con el grupo.	se creó cierto desconcierto que no pasó a mayores.	importancia (se puso un pasamontañas).
Relaciones interpersonales	La relación entre el grupo de reclusos y los investigadores son plenas y dentro de la normalidad. Ello genera un clima de confianza y cierta complicidad. Las actividades basadas en el contacto corporal (masajes) rompen con un concepto estereotipado de la masculinidad. He de reconocer que este tipo de actividades – su desarrollo- me generaban mucho miedo.	La desconfianza se ha superado de manera importante. En la realización de las actividades corporales se mantiene cierto nivel de pudor.	Nos llevamos muy bien: somos compañeros.
Comunicación verbal y no verbal	La comunicación ha sido fluida en los dos planos. Sin embargo, ciertas expresiones corporales son aún limitadas.	Son dinámicas aunque el entorno no ayuda a ello.	El abrazo que nos dimos al final de la sesión me gustó mucho.
En el patio de la cárcel	Al finalizar la sesión, nos agradecen todo el esfuerzo que hemos hecho por mejorar su calidad de vida, su estancia en prisión.	Nos agradecieron la dedicación que tuvimos con ellos. Nos solicitaron que regresáramos para seguir con la dinámica.	

- Grupo B

	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2	INTEGRANTE GRUPO
¿Cómo llegan a la sesión?/¿Cómo llegamos?	Me siento muy alterado y preocupado por las expectativas que crean ante la posibilidad de filmar.	Me siento muy alterado y preocupado por las expectativas que se crean ante la posibilidad de filmar. Tenemos que	En nuestro camino y hacia la cárcel hablamos sobre la educación sexual y observamos el paisaje despoblado hay a los	Entran en grupo y sonriendo

problemas con la alrededores de la entrada porque no cárcel. Hablamos nos querían dejar sobre la institución filmar. Me resulta y se puede percibir muy difícil el la tensión existente autocontrol para no de cada día antes de mandar a la mierda la entrada a la al funcionario, Como institución.

siempre llegan de forma dispersa, a cuenta gotas. Me exasperan. Siguen llegando poco a poco.

Naturalidad espontánea y cordial en la llegada en coche a la cárcel. A veces sentía celos de la relación entre Rafa y José. Existe una complicidad entre ellos (quizás por la edad, experiencia de vida, etc.) y un comportamiento muy espontáneo. José es un hiperactivo, no para de mover la pierna. Me pongo impertinente con Rafa. Los quiero mucho a los dos.

Ambiente	<p>Llega David y se integra. Son siete, están relajados, se gastan bromas, risas, se entregan a las actividades sin reservas. Existe un ambiente de absoluta confianza, suelto el anillo de plata sobre una mesa y lo olvido. Sus caras expresan satisfacción.</p> <p>En contraste con la violencia del patio, dentro del aula-comedor reina la tranquilidad en cuanto a la forma de estar y de sentirnos. Se vive “un buen rollo” en las relaciones. Existe un respeto mutuo entre los internos al igual que los internos con los investigadores externos. Además, se puede observar la gran confianza</p>	<p>A pesar de ser el último día había una sonrisa en la cara de ellos pero a Fernando se le notaba el cansancio acumulado de las actividades.</p>	<p>Muy emotiva la escena final, se podía apreciar la unión que se creó entre los participantes del taller</p>
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>que reina en el aula-comedor ya que Fernando se quita el anillo de plata y lo deja en la mesa y nadie se atreve a acercarse. Lo mismo ocurre con el equipo de música, CDs, y demás material. Reina la felicidad, las risas y los buenos momentos. Se puede percibir en todo momento el interés que muestran los internos hacia el taller y realizan todas las actividades con gran entusiasmo.</p>	
Espacio	<p>Me siento oprimido porque lo hacemos en un pasillo de comedor de un módulo carcelario. Sin embargo, a lo largo de la sesión se me olvida en qué lugar estamos.</p>	<p>El espacio del que disponemos es bastante reducido para el desarrollo de las actividades; a la vez que poco adecuado pero nos hemos acomodado lo máximo posible ya que hemos desarrollado todas las sesiones en el mismo lugar. Es muy incómodo, su forma es rectangular y este factor dificulta bastante el desarrollo de las actividades.</p>	<p>Todos conforman un grupo sin apenas prejuicios aparentes unos con otros, por lo que las actividades son bastante dinámicas.</p>
Expresión de sentimientos		<p>Se puede percibir la amistad y/o compañerismo entre algunos internos. Todos los presos muestran en sus rostros una expresión de satisfacción y se evaden de la</p>	<p>Han abierto más la coraza que al principio tenía hacia nosotros y hacia el resto de sus compañeros, llegando a demostrar más sentimientos.</p>

			realidad y de sus problemas mientras se desarrolla la actividad. Son momentos en los que parece que no se está en la cárcel.		
Desarrollo de las tareas	de	Risas después de la actividad del perdón, que indican liberación.		Siempre están sonriendo en todas las actividades. Fernando, quizás por el cansancio no mandaba a callar a los que interrumpían la sesión tanto como en los días anteriores. Hoy es un día especial y diferente, era como la despedida.	Sorprende ver que ninguno se tomase mal el ejercicio de masajes. El primer día del curso era impensable haber podido desarrollarlo, pero los resultados de las sesiones del taller son evidentes al ver la actitud de los internos ante un ejercicio tan sensible, que en otra situación o afuera, en el patio hubiese sido tachado, sin lugar a dudas, con calificativos que podrían considerarse despectivos.
Trabajo en equipo	en	Se produce mucha dispersión, falta de concentración.	Trabajamos coordinadamente y bastante bien en equipo. Existe un caso puntual en el que Fernando está algo antipático con Rafa pero, sin embargo y por lo general, existe bastante coordinación y entendimiento entre nosotros.		
Comprensión de las tareas	de	Disparate de uno de los integrantes del grupo en el baile inicial. Es común que no entiendan lo que se les pide hacer y se expliquen entre ellos las tareas. Se frenan en la actividad del baile, interrumpen y bailan entre ellos como si fueran parejas			

		convencionales, heterosexuales. No les gusta la música. Hacemos las actividades con “trufas” porque nos prohibieron entrar chocolates en la cárcel. La actividad del pañuelo tampoco consigue concentración completa aunque si más que al principio del curso.	
Franqueo de fronteras	de	Les gusta la música del baile en el que yo también participo como si fuera un interno más. Se produce mal humor porque no cerramos la puerta (va en contra de las normas). José y Rafa se distraen, se ponen a hablar y les llamo la atención. Creo que hay expresiones claras de afectos hacia mí como profesor y complicidad, comunicación positiva y participación total del profesor como uno más del grupo.	Fernando tiene cara de relajación y habla con ellos y bromea con total tranquilidad, incluso deja su anillo de plata sin vigilarlo y ningún interno es capaz ni siquiera de acercarse. Fernando muestra más afinidad con David que con el resto de los reclusos.
Elementos de distorsión	de	Distorsión, ruidos y llamadas continuas por megafonía. Me enfurecen, percibo desmadre.	Los presos echaban la bronca a otros internos cuando interrumpían la actividad mirando por la ventana. Tenían un clima ya establecido entre ellos y no querían que nadie los interrumpiese.
Relaciones interpersonales		Las relaciones intergrupales (investigadores externos y grupo de	José tenía gran confianza con Yoslen y Cristo por lo que siempre Romper prejuicios en las relaciones entre hombres. En resumen, nos ha

	internos) expresa claramente un trato de confianza que se ha ido construyendo a lo largo de la relación establecida como investigadores	estaban bromeando y creando buen ambiente. Incluso el que grababa parecía estar totalmente integrado con el resto.	hecho más frágiles y cariñosos de manera positiva.
Comunicación verbal y no verbal	Se puede observar como hay un contacto físico continuo entre los internos.	Cristo siempre estaba sonriendo. En su mirada se percibía una tranquilidad con todo lo que le rodeaba. Yoslen estaba al principio un poco reacio tanto con los compañeros como con las actividades pero al final cambió y se le veía más alegre.	Sorprende ver al más duro del módulo convertirse en alguien cariñoso y frágil capaz de abrazar y besar a un compañero
En el patio de la cárcel		Yoslen comenta a José que cuando salga de la cárcel le llamará. Fernando habla con David aislado del resto de internos.	

10.3. Criterios de plausibilidad

Llegados a este punto se hace imprescindible señalar cómo se han cumplido los criterios cualitativos de plausibilidad. Cuatro son los criterios que hemos adoptado para el control de calidad de la investigación: credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa), dependencia (fiabilidad) y confirmabilidad (objetividad).

El primero de los criterios, la credibilidad, se sostiene sobre la duración de la investigación que ha sido lo suficientemente amplia para un programa de intervención del tipo desarrollado. De igual manera, los registros efectuados a través de los cuadernos de campo y diarios de investigación han sido meticulosos tanto en los investigadores como en los observadores. La triangulación de las sesiones y la cuadrangulación de la sesión grabada en vídeo se han efectuado de manera minuciosa. La grabación de vídeo de una sesión y la entrevista grabada en voz aportan un material

de enorme consistencia para su estudio y análisis. Todos estos métodos nos han permitido reflejar y poder reconstruir todo lo acontecido en el contexto de la investigación con la finalidad de observar, medir y reflejar lo sucedido. Ha sido, en este sentido, una observación persistente. La participación de investigadores y observadores garantizan el principio básico de la verificación intersubjetiva.

El segundo criterio, la transferibilidad, podría etiquetarse bajo el término generalización ecológica. Consideramos que otros u otras profesionales de la investigación o de la formación podrían aplicar el programa presentado en el presente trabajo de investigación a otras realidades o contextos. Es posible por cuanto la información recogida de nuestra intervención permite la aplicación del programa a otros contextos o realidades tras las pertinentes adaptaciones por cuanto las edades, cultura y países de procedencia de los destinatarios de nuestro programa han sido diversas. El programa de intervención posee una función educativa que se fundamenta en la necesidad de compartir, criticar, someter a prueba y reelaborar la propuesta. Es la base de la propuesta que se fundamenta en presentar un programa que permite y exige ser auditado y corregido en función del colectivo destinatario –siempre respetando la esencia del mismo-.

El tercer criterio, la dependencia, alude a la consistencia los datos obtenidos en la investigación. En un estudio etnográfico, la posibilidad de réplica implica la similitud de los datos obtenidos por diferentes investigadores. No hablamos de réplica de los resultados de investigación en otro contexto con diferentes destinatarios; nos referimos a métodos de revisión a través de los que otras u otros evaluadores pudieran auditar nuestra intervención a través de los mecanismos que utilizamos (diarios de investigadores, cuadernos de campo, grabación de audio y de vídeo, etc.). El haber constituido dos grupos de reclusos para trabajar independientemente con cada uno de ellos nos ha servido a tal fin. Como se observa, tras finalizar la aplicación del programa, los resultados de los dos grupos no difieren ostensiblemente -aportando consistencia a la investigación-.

En cuarto lugar, la confirmabilidad, ha exigido someter permanentemente a reflexión metodológica nuestra intervención estableciendo un proceso de autocrítica compartido por la totalidad del grupo de investigadores y observadores. Hemos tenido

que someter nuestras concepciones previas a la autocrítica pertinente por cuanto existen una serie de prejuicios acerca de la realidad carcelaria que podrían haber comprometido nuestra intervención. Alejarnos de prejuicios y preconcepciones ha sido complejo pero necesario.

CAPÍTULO 11. RESULTADOS

El éxito de nuestro programa de intervención se fundamenta en varios pilares. El primero de ellos consiste en tener muy en cuenta a la población destinataria pero no en el sentido de delimitar sus características patológicas sino, muy al contrario, dotando al programa de la flexibilidad suficiente que permita al formador modificar la implementación del mismo y su actuación en función de los intereses del grupo receptor –siempre en un proceso dialógico y fundamentado-. El segundo pilar a tener en cuenta es la inadecuación de desarrollar pretendidos “tratamientos terapéuticos” individuales al objeto de modificar conductas. La creencia muy compartida en determinados ámbitos basada en considerar a la población carcelaria bajo la etiqueta de “población enferma” no ayuda en absoluto a realizar una intervención que gane la confianza del destinatario⁶⁹. El rechazo de los reclusos a este tipo de tratamientos se hace evidente desde la primera toma de contacto, llegando incluso a desarrollar estrategias de defensa ante la presentación de pruebas estandarizadas. Y, en tercer y último lugar, la aplicabilidad inmediata de lo transmitido y ejercitado -a través del programa de intervención - les hace tener confianza porque encuentran utilidad inmediata para mejorar su calidad de vida. No se trata de “ocuparles el tiempo” sino de “mejorarles su tiempo, su calidad de vida”.

GRUPO A

Prueba inicial. Concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad (Apéndice III).

Al plantearle al grupo que se le iba a solicitar que realizaran una prueba inicial se mostraron reticentes. Inmediatamente surgieron comentarios referentes a que íbamos a someterlos a un test para evaluar su conducta. Se hizo evidente su incomodidad en lo que respecta a la ejecución de pruebas que puedan tener como finalidad la obtención de sus perfiles para proceder a la modificación de conductas. Los internos se expresan en estos términos. Explicamos que ese no es el objetivo de nuestra prueba inicial y que no se trata de un test de medición de conductas. Nuestro propósito es conocer el punto de

⁶⁹ No negamos la existencia de algunos perfiles con patologías que requieran intervenciones desde el campo de la psicología o la psiquiatría. Pero si hemos de aclarar que, en todo caso, se trata de un número muy reducido de reclusos los que necesitan este tipo de intervenciones.

partida del grupo para que, una vez finalizada la implementación del curso, podamos evaluar la efectividad del mismo. Otro dato a tener en cuenta es que los presos parecen haber desarrollado habilidades a la hora de conocer cuáles son las expectativas que se tienen sobre ellos; es decir, sus respuestas pueden estar orientadas a satisfacer lo que se espera de ellos como individuos equilibrados y sometidos a la norma al objeto de recibir beneficios penitenciarios. Los resultados de las respuestas a la prueba inicial son los que se exponen a continuación.

Tabla 13. *Prueba inicial. Grupo A*

Concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad

GRUPO A

PREGUNTA	VERDADERO	FALSO	EN		%FALSO
			BLANCO	VERDADERO	
1	1	29	0	3,33	96,67
2	12	18	0	40,00	60,00
3	9	21	0	30,00	70,00
4	9	21	0	30,00	70,00
5	5	25	0	16,67	83,33
6	4	26	0	13,33	86,67
7	7	23	0	23,33	76,67
8	2	28	0	6,67	93,33
9	17	13	0	56,67	43,33
10	8	22	0	26,67	73,33
11	8	20	2	26,67	66,67
12	24	6	0	80,00	20,00
13	3	27	0	10,00	90,00
14	24	6	0	80,00	20,00
15	25	5	0	83,33	16,67
16	27	3	0	90,00	10,00
17	7	23	0	23,33	76,67
18	9	21	0	30,00	70,00
19	25	5	0	83,33	16,67
20	25	5	0	83,33	16,67

Frente a la primera pregunta (Todos los hombres son por naturaleza violentos), un 96.67% consideran que es una afirmación falsa.

La segunda pregunta (Las mujeres y las chicas son –en muchas ocasiones- las que provocan la violencia de los hombres y los chicos contra ellas) obtiene un porcentaje de respuestas verdaderas del 40%. Este hecho pone de manifiesto que la supuesta provocación de una persona se ve como el detonante de una conducta violenta. Soy violento porque me provocan. Se abre un marco de actuación para el desarrollo del programa muy interesante que nos permitirá trabajar con el grupo esta cuestión.

En la tercera pregunta (El perfil de hombre violento es el de un hombre que consume alcohol, drogas o que está sin empleo) el porcentaje de respuestas es de un 70% falso frente a un 30% verdadero. Grandes capas de la sociedad y ciertos investigadores consideran que el consumo de alcohol, drogas u otras sustancias psicotrópicas pueden ser considerados los detonantes de una actuación violenta. Una observación detallada de los estudios existentes hasta 1990 realizada por un grupo de investigadores de USA, llegó a la conclusión de la existencia de una relación, aunque no se conozca la naturaleza de la misma, que sigue siendo inespecífica y controvertida. En todo caso, todavía no se sabe qué causa qué (Otero, 1996). Debido a esta inexactitud nos posicionamos críticamente, tal y como hemos defendido a lo largo del desarrollo del presente trabajo de investigación, frente a quienes sin base científica alguna tratan de explicar la violencia selectiva –siempre ejecutada sobre los y las más débiles- en relación a los parámetros referidos con anterioridad.

Respecto a la cuarta cuestión planteada en la prueba inicial (La violencia es un ejercicio ilegítimo de poder contra las mujeres o las niñas) nos encontramos con un 30% de respuestas que afirman que es verdadero y un 70% que lo consideran falso. Históricamente, las sociedades han legitimado el uso de la violencia de una u otra manera. Todas y todos los seres humanos legitiman la violencia de una u otra manera. Sin embargo, frente a la violencia legítima –que pudiera haberla- existe una general reprobación a la violencia selectiva sobre mujeres y niñas por el mero hecho de su sexo de adscripción.

Las preguntas quinta, sexta, séptima y octava se refieren al papel de los hombres respecto a lo que se espera de ellos (no llorar, maltratar a alguien que se quiere, los celos como forma de demostrar amor y que las conductas de los novios desaparecen cuando pasan a vivir juntos). Las respuestas que, al menos teóricamente, los integrantes

del grupo tienen una visión de la masculinidad no violenta ni patriarcal. Reiteramos lo de teóricamente.

En referencia a la pregunta novena (El incremento de la violencia en nuestro país no se debe a la presencia de personas inmigrantes), un 43.33% de los internos responden que es falso. Es un hecho a tener en cuenta a la hora de trabajar los temas ligados al racismo y la xenofobia. Sin embargo, en la pregunta decimoprimer (La cultura de las personas inmigrantes es inferior a la nuestra y tienen que adaptarse al lugar al que vienen a vivir) es considerada en un 66.67% falsa. La pregunta decimotercera (Los programas de estudios de nuestras escuelas no deben incluir contenidos de otras culturas que no sean la nuestra propia) consideran sólo en un 10% el enunciado verdadero. Las cuestiones decimoctava, decimonovena y vigésima referidas a la influencia de las otras culturas sobre nuestro entorno presentan un alto grado de tolerancia.

Las respuestas a la pregunta décima por parte de los reclusos (Nuestra sociedad tolera y favorece la expresión de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana) consideran en un 73.33% que es una afirmación falsa.

La decimosegunda cuestión (Nuestras escuelas deben incluir temas relacionados con las culturas nacionales de nuestro propio país de una forma más amplia) la consideran como verdadera en un 80%.

En relación a las respuestas ofrecidas en las preguntas decimocuarta, decimoquinta, decimosexta y decimoséptima cabe destacar que la inmensa mayoría de los internos (80.00%, 83.33%, 90.00% y 76.67% respectivamente) apuestan decididamente por el concepto de paz que les proponemos, por considerar que las fronteras políticas limita la libertad de las personas y que las mujeres inmigrantes no pueden ver recortados sus derechos ni ser sometidas a prácticas como la extirpación del clítoris.

Las respuestas dadas a la prueba inicial parecen indicar que nos encontramos ante un grupo en el que la tolerancia con otras culturas es alta, en el que existe un alto grado de rechazo a la violencia y que los patrones culturales del patriarcado no son plenamente aceptados. En síntesis, un grupo con un alto grado de tolerancia, respeto y rechazo a la violencia como forma de resolución de conflictos. El desarrollo e

implementación del programa de actuación nos determinará qué hay de real y fingido – consciente o inconscientemente- en estas respuestas.

Baste adelantar que detectamos de inmediato un adiestramiento previo a lo que ellos definen como test (nuestra prueba inicial). Nos hacen una serie de comentarios (¿esto es un test para saber lo que pensamos?; ¿se trata de una prueba de psicólogos?, etc.). Es evidente que la estancia carcelaria les ha acostumbrado a la realización de pruebas estandarizadas y, fruto de ello, han conseguido desarrollar estrategias para responder aquello que se espera de ellos como buenos ciudadanos.

Exponemos, a continuación, los resultados de la autoevaluación del aprendizaje (Anexo III. Apartado 3) referente a los diferentes bloques trabajados en el programa de intervención.

Tabla 14. *Bloque 1: Masculinidades y género*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	19	0	0	100	0
2	19	0	0	100	0
3	17	0	2	89,47	0
4	16	1	2	84,21	5,26
5	12	4	4	63,16	21,05
6	0	19	0	0	100
7	17		2	89,47	0
8	17	1	1	89,47	5,26
9	4	15	0	21,05	78,95
10	19	0	0	100	0

Las respuestas a la autoevaluación referidas a “Masculinidades y género” nos ponen de manifiesto que el concepto de masculinidad propio de nuestra cultura patriarcal no es aceptado por los integrantes del grupo. Mayoritariamente optan por reconocer que la masculinidad puede expresarse de diversas formas y que no es necesario aceptar como acertados o adquirir comportamientos que socialmente demuestran dureza, firmeza o fortaleza. Mostrar determinados sentimientos en público no es considerado femenino o feminizante. Sin embargo, algunos integrantes del grupo

de trabajo siguen expresando temor o miedo por expresar sus sentimientos en público y otros se resisten a aprender de un modelo de mujer que es sensible y no competitiva –al estilo de la competitividad defendida por el modelo capitalista-.

Tabla 15. *Bloque 2: Sexualidad y Preferencia Sexual*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	14	1	1	87,5	6,25
2	14	2	0	87,5	12,5
3	15	1	0	93,75	6,25
4	0	16	0	0	100
5	16	0	0	100	0
6	16	0	0	100	0
7	16	0	0	100	0
8	15	1	0	93,75	6,25
9	3	13	0	18,75	81,25
10	14	2	0	87,5	12,5

En referencia a la autoevaluación de la “Sexualidad y preferencia sexual”, las respuestas demuestran un amplio nivel de tolerancia y respeto frente a la multiplicidad de opciones existentes en el ejercicio de la sexualidad. Un escaso porcentaje de miembros del grupo de trabajo muestran negativa a dejarse ver en lugares públicos con personas de orientación homosexual o a dejar que se les reconozca como tales en caso de que esa fuera su opción personal. El miedo al qué dirán sigue siendo importante para un escaso número de reclusos asistentes al programa formativo. El contar con la presencia en este grupo de dos reclusos homófobos y lesbófobos, uno católico ultraortodoxo y otro musulmán integrista, ayudó a que los restantes internos reaccionaran a través de los debates mostrando sin ningún tipo de tapujos sus posicionamientos. Incluso trataron de convencer –objetivo de grupo no logrado- a los referidos presos que mostraban un rechazo frontal a la homosexualidad.

Tabla 16. *Bloque 3-4: Violencia en la vida cotidiana. Violencia sexual*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	17	1	2	85	5
2	19	0	1	95	0
3	19		1	95	0
4	18	1	1	90	5
5	18	0	1	90	0
6	13	6	1	65	30
7	19	0	1	95	0
8	18	0	2	90	0
9	18	0	2	90	0
10	13	6	1	65	30

La autoevaluación de la “Violencia en la vida cotidiana” nos señala que los reclusos han asimilado las diferentes modalidades de violencia. En palabras de un miembro del grupo: “pensaba que empujar a mi mujer no era violencia. Ahora me doy cuenta de lo contrario”. Un porcentaje significativo de reclusos siguen sin ser capaces de ponerse en el papel de las personas sobre las que han ejercido violencia. A lo largo del desarrollo del programa reflexionamos acerca de la posibilidad de exponerlos ante sus víctimas. Sin embargo, razones operativas y las dificultades legales para realizar una actividad del mencionado tipo nos hizo desistir. En todo caso, no excluimos integrar una actuación de este tipo en una revisión del programa presentado en esta investigación.

Tabla 17. *Bloque 5: La educación sentimental*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo A

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	16	0	0	100	0
2	14	2	0	87,5	12,5
3	15	1	0	93,75	6,25
4	16	0	0	100	0
5	9	7	0	56,25	43,75
6	16	0	0	100	0
7	16	0	0	100	0
8	14	2	0	87,5	12,5
9	16	0	0	100	0
10	15	1	0	93,75	6,25

Al inicio del desarrollo del programa pudimos percatarnos del interés, tanto por parte de los integrantes del grupo “A” como del “B”, de todo aquello relativo a los sentimientos. La carencia de afecto es un factor muy destacable en el día a día de la institución penitenciaria. La libre expresión de los sentimientos ha sido uno de los mayores éxitos de la implantación del programa y ha llevado al grupo a reconocer que demostrar cariño y afecto mejora la calidad de vida de uno mismo y de su entorno. Un grupo importante de reclusos (43.75%) sigue considerando que sentimientos como la sensibilidad y el cariño siguen siendo exclusivamente femeninos.

GRUPO BTabla 18. *Prueba inicial. Grupo B**Concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad***GRUPO B**

PREGUNTA	EN			%	
	VERDADERO	FALSO	BLANCO	VERDADERO	%FALSO
1	0	20	0	0,00	100,00
2	6	13	1	30,00	65,00
3	9	11	0	45,00	55,00
4	8	11	1	40,00	55,00
5	2	16	2	10,00	80,00
6	0	19	1	0,00	95,00
7	0	19	1	0,00	95,00
8	0	19	1	0,00	95,00
9	12	7	1	60,00	35,00
10	4	14	2	20,00	70,00
11	4	14	2	20,00	70,00
12	18	0	2	90,00	0,00
13	1	17	2	5,00	85,00
14	13	5	2	65,00	25,00
15	11	7	2	55,00	35,00
16	18	0	2	90,00	0,00
17	6	12	2	30,00	60,00
18	5	13	2	25,00	65,00
19	15	3	2	75,00	15,00
20	15	3	2	75,00	15,00

Frente a la primera pregunta (Todos los hombres son por naturaleza violentos), un 100% consideran que es una afirmación falsa.

La segunda pregunta (Las mujeres y las chicas son –en muchas ocasiones- las que provocan la violencia de los hombres y los chicos contra ellas) obtiene un porcentaje de respuestas verdaderas del 30%. Este hecho pone de manifiesto que la supuesta provocación de una persona se ve, por un número importante del grupo de trabajo, como el detonante de una conducta violenta. Soy violento porque me provocan

y este hecho puede ser utilizado como elemento justificativo de mi conducta. Se abre un marco de actuación para el desarrollo del programa muy interesante.

En la tercera pregunta (El perfil de hombre violento es el de un hombre que consume alcohol, drogas o que está sin empleo) el porcentaje de respuestas es de un 55% falso frente a un 45% verdadero. Este resultado se une al de la pregunta anterior en el sentido de buscar justificaciones a nuestra conducta delictiva. Hemos comentado la cuestión en el mismo epígrafe del grupo “A” de trabajo. Grandes capas de la sociedad y ciertos investigadores consideran que el consumo de alcohol, drogas u otras sustancias psicotrópicas pueden ser considerados los detonantes de una actuación violenta. Baste recalcar que no compartimos esta afirmación –fundamentalmente en lo referido a la violencia selectiva-.

Respecto a la cuarta cuestión planteada en la prueba inicial (La violencia es un ejercicio ilegítimo de poder contra las mujeres o las niñas) nos encontramos con un 40% de respuestas que afirman que es verdadero y un 55% que lo consideran falso. Resultado que también abre grandes posibilidades para la implementación de nuestro programa.

Las preguntas quinta, sexta, séptima y octava se refieren al papel de los hombres respecto a lo que se espera de ellos (no llorar, maltratar a alguien que se quiere, los celos como forma de demostrar amor y que las conductas de los novios desaparecen cuando pasan a vivir juntos). Las respuestas reflejan, al menos sobre el papel, una visión de la masculinidad no violenta ni patriarcal. Pero conviene recordar aquí que suelen darse muchos casos de disfunción entre la manera de pensar y de actuar en la vida cotidiana. Exploraremos esta cuestión a lo largo del desarrollo de las sesiones de intervención.

En referencia a la pregunta novena (El incremento de la violencia en nuestro país no se debe a la presencia de personas inmigrantes), un 35% de los internos responden que es falso. Es un hecho a tener en cuenta a la hora de trabajar los temas ligados al racismo y la xenofobia. Sin embargo, en la pregunta decimoprimera (La cultura de las personas inmigrantes es inferior a la nuestra y tienen que adaptarse al lugar al que vienen a vivir) es considerada en un 70% falsa. La pregunta decimotercera (Los programas de estudios de nuestras escuelas no deben incluir contenidos de otras culturas

que no sean la nuestra propia) consideran sólo en un 5% el enunciado verdadero. Las cuestiones decimoctava, decimonovena y vigésima referidas a la influencia de las otras culturas sobre nuestro entorno presentan un alto grado de tolerancia.

Las respuestas a la pregunta décima por parte de los internos (Nuestra sociedad tolera y favorece la expresión de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana) consideran en un 70% que es una afirmación falsa. No aprecian o perciben que la sociedad occidental justifica en multitud de ocasiones el uso de la violencia –llegando incluso a legitimar actuaciones tan inmorales como la aplicación de la pena de muerte-.

La decimosegunda cuestión (Nuestras escuelas deben incluir temas relacionados con las culturas nacionales de nuestro propio país de una forma más amplia) la consideran como verdadera en un 90%.

En relación a las respuestas ofrecidas en las preguntas decimocuarta, decimoquinta, decimosexta y decimoséptima cabe destacar que la inmensa mayoría de los internos (65.00%, 55%, 90.00% -verdadero- y 60% -falso- respectivamente) apuestan por el concepto de paz que se ha propuesto a lo largo de la implantación del programa.

Resultados de la autoevaluación del aprendizaje (Anexo III. Apartado 3).

Tabla 19. *Bloque 1: Masculinidades y género*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	8	0	0	100	0
2	8	0	0	100	0
3	7	1	0	87,5	12,5
4	7	1	0	87,5	12,5
5	7	1	0	87,5	12,5
6	0	8	0	0	100
7	8	0	0	100	0
8	8	0	0	100	0
9	1	7	0	12,5	87,5
10	8	0	0	100	0

La autoevaluación de “Masculinidades y género” de este grupo nos muestra como los internos se apartan de una concepción “machista” de la masculinidad. Los resultados nos presentan una forma de entender la masculinidad de manera plural y en la que existen diversas modalidades en las que poder desarrollarse como ser humano. Aunque probablemente no lo puedan verbalizar adecuadamente, desvinculan sexo de género. Las respuestas a las preguntas muestran un grupo fuertemente cohesionado.

Tabla 20. *Bloque 2: Sexualidad y Preferencia Sexual*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	4	2	0	66,67	33,33
2	6	0	0	100,00	0,00
3	3	3	0	50,00	50,00
4	1	5	0	16,67	83,33
5	6	0	0	100,00	0,00
6	6	0	0	100,00	0,00
7	5	0	1	83,33	0,00
8	6	0	0	100,00	0,00
9	1	4	1	16,67	66,67
10	1	4	1	16,67	66,67

En lo concerniente a la autoevaluación del bloque “Sexualidad y preferencia sexual”, existe, en términos generales, un alto grado de tolerancia en materia de respeto a las diferentes opciones sexuales. Sin embargo, en este grupo, sigue existiendo un alto rechazo a entablar amistad con personas de orientación homosexual. Numerosos estudios recientes hablan de un serio retroceso de la actual juventud en todo aquello que tenga que ver con los valores basados en el respeto y la tolerancia en lo referente a la elección de orientación en materia de libre ejercicio de la sexualidad. Tolero pero a la hora de convivir de manera efectiva aparecen ciertas precauciones probablemente ligadas al qué dirán.

Tabla 21. *Bloque 3-4: Violencia en la vida cotidiana. Violencia sexual*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	6	0	0	100	0
2	6	0	0	100	0
3	6	0	0	100	0
4	6	0	0	100	0
5	6	0	0	100	0
6	4	2	0	66,67	33,33
7	6	0	0	100	0
8	6	0	0	100	0
9	6	0	0	100	0
10	4	2	0	66,67	33,33

“La violencia en la vida cotidiana” se autoevalúa de manera muy consistente. Hay un reconocimiento de las diferentes formas de violencia y de la conciencia de las propias actitudes violentas y del peligro que conlleva ejercerlas. Existe un grupo relativamente significativo de presos que no reconocen la expresión de la violencia a través del deporte, la televisión o la guerra (33,33%) y a un número indicativo les cuesta ponerse en el lugar de las personas que han sufrido el delito: sus víctimas.

Tabla 22. *Bloque 5: La educación sentimental*
Autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Grupo B

PREGUNTA	SÍ	NO	EN		
			BLANCO	% SÍ	% NO
1	6	0	0	100	0
2	5	1	0	83,33	16,67
3	6	0	0	100	0
4	6	0	0	100	0
5	3	3	0	50	50
6	6	0	0	100	0
7	6	0	0	100	0
8	6	0	0	100	0
9	6	0	0	100	0
10	6	0	0	100	0

Tal y como ya expresamos en el mismo apartado referente al grupo “A”, las carencias de los internos en el ámbito de los sentimientos nos fue expresada por ellos. Mostraban una gran preocupación ante la importancia que para su calidad de vida tenía este hecho. Demandaron trabajar este ámbito del programa y tuvimos en cuenta este factor. Cabe destacar, en referencia a las respuesta ofrecida en la pregunta número cinco, que la expresión de determinados sentimientos –sensibilidad, cariño- siguen considerándose exclusivamente femeninos -50% de la respuesta- (factor coincidente con las respuesta ofrecida por los integrantes del grupo “A” -43.75%-). El resto de respuestas nos muestra a los integrantes del grupo sensibilizados por no hacer uso de la violencia a la hora de resolver los conflictos y dispuestos a expresar libremente sus sentimientos.

Los resultados presentados confirman que los objetivos propuestos por el programa de intervención aplicado han sido cubiertos de manera satisfactoria. Recordemos que los mismos eran: 1. Hacer conscientes a los destinatarios del programa de los aspectos negativos de usar –y convivir con- formas diversas de violencia. 2. Dotar de contenido el significado de “calidad de vida” para el presente y el futuro. 3. Proponer conceptos alternativos de masculinidad desde una perspectiva crítica y 4. Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana desarrollando habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación -favoreciendo la resolución de conflictos a través de la negociación-.

El diseño, implementación y evaluación de nuestro programa para la prevención de la violencia se ha fundamentado en un alto rigor metodológico que certifica que el programa cumple con los requisitos de favorecer la toma de conciencia respecto a las expresiones cotidianas de violencia disminuyendo sus manifestaciones y uso. La concienciación de formas alternativas de expresión de la masculinidad que favorecen una mejora en la calidad de vida personal con la influencia en el entorno social más inmediato es otro de los resultados claramente tangibles. De la misma manera, se demuestra el alto valor preventivo del programa para un colectivo adulto de variada procedencia étnico-cultural y socio-económica.

En lo referente al funcionamiento de la metodología de la investigación acción se han cumplido la totalidad de los requisitos que exige la misma. Por ello, podemos afirmar que la generalización ecológica del programa es viable.

CAPÍTULO 12. EL PAPEL PROFESIONAL Y SOCIAL DEL PEDAGOGO/A. LA ACCIÓN SOCIAL TRANSFORMADORA

Hemos de comenzar este epígrafe aclarando que entendemos la realidad educativa (formativa) en su más amplio sentido. Nos oponemos a la visión clásica que entiende que la función profesional de la Pedagogía está constreñida al sistema educativo formal; incluso, autolimitándose aún más, a aquellos posicionamientos que consideran que el objeto de estudio es únicamente el ámbito escolar en sentido clásico – infantil, primaria, secundaria y bachillerato-. Reivindicamos nuevos espacios de ejercicio profesional, tanto en el campo de la investigación como del ejercicio práctico, que consideren que la actividad educativa incluye tanto los ámbitos formales como no formales e informales.

Cuando hablamos de sistema educativo, lo hacemos incluyendo a todas aquellas instituciones cuya función social es la de formar⁷⁰. Por tanto, no sólo incluimos a la escuela en sentido clásico sino que incorporamos a otras instituciones como los centros penitenciarios, hospitales, centros de enseñanza superior, residencias geriátricas, escuelas de negocios, universidades, empresa, etc. Un centro educativo o formativo es desde una escuela de educación infantil hasta el aula de formación de una empresa, pasando por el módulo de una institución penitenciaria.

La Pedagogía, como ciencia de carácter multidisciplinar, tiene mucho que aportar al tratamiento de diferentes realidades. La función social que se nos otorgue dependerá, en gran medida, de la capacidad que los y las profesionales del citado campo de conocimiento tengamos para abrirnos paso y ganar legitimidad. Los límites, en una sociedad enormemente compleja como la que nos ha tocado habitar, serán aquellos que deseemos marcarnos.

Esta nueva visión social que se tendría de la función que se exige a las y los profesionales de la enseñanza implica un ejercicio de la profesión que se ve sometido a numerosas presiones desde los más variados ámbitos. Se requiere la construcción de una nueva identidad que exige un desempeño profesional más complejo, nuevas tareas y numerosas responsabilidades para las que no se ha sido formado convenientemente

⁷⁰ Me decanto por el término “formar” ante los clásicos de “educar” o “enseñar”.

(Escudero, 1999). La implicación profesional y personal se acrecienta y pasan a formar parte de la competencia profesional. Un nuevo mundo, el mundo de la globalización y de la crisis económica –con los numerosos cambios que ello lleva aparejado- ha estructurado un nuevo escenario y la respuesta ha de ser la redefinición profesional de los formadores, de todas aquellas mujeres y hombres que deseen dedicarse a la noble tarea de la enseñanza en sus más variados ámbitos.

El periodo histórico que nos ha tocado vivir se caracteriza por la multitud de cambios tecnológicos y sociales que se producen a una velocidad vertiginosa. Estos cambios exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado; imágenes que conceptualizan a estos últimos como investigadores, constituyendo a los y las destinatarias de su actuación en ciudadanía activa, pensante, creativa, y capaz de construir conocimiento (Latorre 2003).

Y los inicios del tercer milenio exigen numerosas funciones a los centros educativos y a los profesionales de la enseñanza (Latorre, 2003). Los docentes y las docentes, como responsables de la implementación de los más variados programas formativos, son “obligados” a asumir un papel de protagonistas para el que, normalmente, no están formados en una etapa histórica en la que la preocupación por la calidad de la enseñanza (aunque más bien habría que decir por los resultados cuantificables de la enseñanza) es enorme y el cuerpo profesional de enseñantes se constituye, o mejor dicho “es obligado a constituirse”, en agente principal del proceso de aprendizaje de alumnos y alumnas. La calidad de la enseñanza se mide por el grado de ejecución del curriculum prescrito –plan formativo- a nivel de contenidos y de esta concepción se concluye acerca del éxito o fracaso, incluyendo en el mismo la capacitación o in-capacitación profesional de los profesores y profesoras como formadores. El profesorado termina siendo el responsable del rendimiento escolar interno y comportamiento social externo de “sus” alumnos y alumnas –destinatarios de los programas formativos-; de tal manera que cualquier interrupción será interpretada como responsabilidad del sistema educativo y, en última instancia, como resultado práctico de la “incapacidad” e “irresponsabilidad” manifiesta de un profesorado que no cumple su función social. Es el típico análisis ultraconservador que añora fervientemente la vuelta a la enseñanza basada en la sumisión, la obediencia ciega y la asimilación pasiva de los valores tradicionales.

A la Pedagogía se le exige que acabe con todos los males de nuestra sociedad, que forme impecablemente a los destinatarios de los programas de formación a la manera de la fabricación de vehículos en una cadena de montaje. Pocos planteamientos se dan acerca del modelo de educación necesaria para convivir en un mundo enormemente complejo, como el que nos ha tocado vivir, y menos respecto a los valores ciudadanos que han de potenciarse en las instituciones dedicadas a la formación. Parece como si lo importante fuera “producir” ciudadanos y ciudadanas que “no nos den problemas” y que cuando presentan comportamientos inadecuados o bajo rendimiento se propone someterlos a la reeducación o resocialización pertinente –términos que no son de nuestro agrado-.

Las respuestas habituales que aplica la autodenominada “clase política” para cambiar el estado de cosas con la intención de encontrar soluciones a los problemas planteados radican, casi exclusivamente, en el diseño e implementación de sucesivas reformas curriculares. Es decir, haga usted lo que le exigimos que lleve a la práctica y obtendrá los resultados previstos, mejorando en la medida oportuna. Se deja poco margen para el desarrollo de profesionales que propongan programas formativos abiertos, flexibles y adaptables a las necesidades de sus destinatarios. Y, sobre todo, no se reconocen nuevos ámbitos de actuación profesional ni se diseñan planes de formación que faciliten el desarrollo de nuevas capacidades.

Las reformas legislativas educativas, y la definición del papel profesional a ocupar, vienen impuestas de una manera u otra y eso implica fomentar un modelo de estructura de poder claro y preciso⁷¹. Responden al capricho político del momento y eluden “transformar” para “reformular”. Un cambio en este sentido se hace necesario para construir un modelo realmente emancipador en el que el papel de los profesionales de la Pedagogía pase de ser mero receptor a participante activo del proceso y a constituirse en cuerpo profesional con todo lo que ello implica. Es por ello que los “viejos” modelos de actuación, basados en considerar a los profesionales de la enseñanza en meros ejecutores de tareas, no nos sirven gracias a la aparición de nuevos modelos que reinterpretan la realidad y nos aportan mecanismos sustanciales de mejora efectiva.

⁷¹ “Modelo arriba-abajo” –de servidumbre-..

La filosofía anteriormente expuesta se deja entrever en el ámbito penitenciario. Hay una creencia muy extendida acerca de la rehabilitación de la población carcelaria. La opinión más generalizada es que la privación de libertad y la aplicación de las normas y reglamentos penitenciarios producirán el efecto rehabilitador pretendido. Es el mismo paradigma que ha imperado entre los poderes públicos que han gestionado y gestionan el sistema educativo. En palabras llanas, si hacen lo que se les indica obtendrán buenos resultados. Nada más lejos de la realidad. Necesitamos un nuevo modelo de actuación que invite a los profesionales de la Pedagogía a ser plenamente activos, a convertirse en constructores de su conocimiento práctico porque, evidentemente, las directrices “impuestas desde arriba” por las autoridades públicas no son la solución y mucho menos la receta adecuada.

Porque es evidente que los y las profesionales del campo pedagógico, en ocasiones, no se sienten a gusto con su tarea profesional y, además, no se sienten reconocidos socialmente. “Las palabras desmotivación, desmoralización, desilusión surgen inmediatamente que alguien conversa con un grupo de docentes” (Torres, 2006, 32). De un profesional del derecho se espera que su papel profesional sea defender correctamente a sus clientes, de un profesional de la medicina -algunos autodenominados “Doctor”- se espera que sanen a sus pacientes dentro de unos límites razonables y de un profesional de la arquitectura que diseñe construcciones estéticamente agradables –aunque pocas veces lo logren-; sin embargo, de un profesional de la pedagogía, que desarrolle su actividad en cualquiera de las instituciones formativas, se “demanda” que diseñe y/o forme a los destinatarios de su actuación en contenidos, aptitudes, actitudes, valores, procedimientos y hábitos. También que les respete para no interferir en su felicidad, como no podía ser menos, aunque en ocasiones no se vea favorecido ese clima. Y todos estos requerimientos bajo el paraguas de una formación institucional para el colectivo claramente deficiente y de la existencia de unos recursos enormemente limitados.

En este tiempo que nos ha tocado vivir, la sociedad y las administraciones públicas, en todos sus niveles, han declinado un razonable nivel de participación “formativa” sobre las jóvenes y no tan jóvenes generaciones, derivando las responsabilidades de la enseñanza y de la educación a los diferentes cuerpos docentes. Igualmente, otras instituciones como la carcelaria cargan sobre las espaldas de los

funcionarios y funcionarias dedicados a tareas formativas en su seno la responsabilidad de “regenerar” a sus internos, de transformarlos en buenos y buenas ciudadanas sin contar con preparación para ello ni tener los instrumentos adecuados para ejecutar su tarea profesional. Es decir, los y las profesionales en el campo pedagógico tienen la tarea de “enseñar” y “educar”, de preparar profesionales altamente competentes y de formar convenientemente a la ciudadanía.

La nueva concepción que se propone del profesional de la Pedagogía implica una nueva actitud y, por supuesto, capacidad de trabajo, de readaptación a nuevas demandas y nuevos entornos y cierto espíritu de sacrificio además de compromiso social y político. Porque “sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales imprescindibles para el progreso de la humanidad, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos” (Imbernón, 2002, 7).

Para un nuevo tiempo que se caracteriza por una globalización imparable, un sistema económico extremadamente fluctuante y una sociedad plenamente multicultural, se requieren profesionales del campo pedagógico realmente transformados y preparados para afrontar esos grandes retos.

Hablamos de profesionales comprometidos que jueguen el papel de facilitadores de aprendizajes. No queremos decir con ello que desaparezca la estructura jerárquica que define “per se” a toda institución social sino que es posible una nueva dimensión en las relaciones de poder dentro de los ámbitos formativos. Este nuevo modelo de relaciones favorecerá unas formas de aprendizaje radicalmente opuestas a las tradicionales. Entendemos que todo profesional que se dedica al campo formativo ha de generar un tipo de relaciones con las y los destinatarios de su acción que sea profundamente respetuoso y capaz de enriquecerse con las demandas y aportaciones de los y las usuarias del sistema.

Y la predisposición para adoptar una actitud investigadora respecto a su práctica cotidiana es clave. Significa una disponibilidad permanente para examinar con sentido

crítico y de manera sistemática la actividad profesional⁷². Esta forma de evaluación no debe entenderse en sentido negativo. No debe pensarse que se usa para poner en evidencia al profesional, haciendo “públicas” sus supuestas carencias. La misión de esta evaluación únicamente radica en mejorar la actividad diaria usando los resultados de la misma. Es una evaluación para mejorar, una evaluación del ejercicio profesional usada para la mejora continua que no trata de buscar culpables sino soluciones. Por tanto, “el objetivo de la crítica es ampliar nuestra conciencia acerca de lo que tal vez no hayamos advertido. Para que los docentes sean conscientes de su propio funcionamiento, necesitan la ayuda de quienes pueden verlos y compartir con ellos lo que ven” (Eisner, 2002, 296).

A esto puede sumarse, como altamente deseable, una disposición para permitir que otros profesionales observen y analicen la labor profesional y discutir con ellos con sinceridad, modestia y honestidad. Y para poder avanzar en el proceso, la investigación colaborativa es el mejor método de trabajo. Profesores y equipos de investigación han de llegar a acuerdos comunes con el objetivo final de mejorar las diferentes prácticas formativas. No olvidemos que muchos profesionales de la enseñanza ya han asumido el papel de investigadores. Y, por supuesto, como elemento previo para que la apuesta por la innovación y la mejora fructifique hay que perder el miedo a que “otros” evalúen nuestra práctica. La auditoría externa ha de constituirse en una de las bases de nuestra práctica profesional.

Y como objetivo final del proceso formativo de los profesionales de la enseñanza evaluar la puesta en práctica de toda innovación didáctica es tarea imprescindible. De los resultados del proceso de evaluación dependerá la mejora de nuestras aplicaciones y, por tanto, la mejora en el rendimiento de los destinatarios de los más variados programas formativos y en la capacitación profesional del cuerpo docente –formadores-. Evaluación entendida como “instrumento” conducente a la mejora a través del análisis de los procedimientos implementados y sus resultados, nunca usada como fiscalizadora de la actuación profesional para encontrar “culpables” de presuntos errores o malas prácticas –aunque si existieran habría que sacarlas a la luz-. El mundo de las certezas dogmáticas ya no existe. Plenamente incorporados al tercer

⁷² Una actividad profesional que implica la formación permanente.

milenio la necesidad de huir del dogmatismo, abriendo procesos de reflexión crítica permanentes, se constituye en un elemento vital para contribuir al desarrollo del conocimiento.

El modelo tradicional de profesional de la enseñanza, afortunadamente superado en muchos ámbitos, asume el hecho implícito de que profesores y profesoras – formadores y formadoras- van a trabajar en sociedades donde la transmisión de información sólo es competencia de la institución escolar. La sociedad de la información y la generalización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación enterró definitivamente esta falsa presunción de la verdad única y de las supuestas certezas inmutables; así como del ámbito exclusivo dado a la institución escolar –en sus diferentes niveles educativos- como entidad fiscalizadora en la transmisión del saber y la formación moral. Abrió las puertas de un nuevo mundo: el de la reconstrucción permanente. Y para trabajar en este “nuevo mundo” necesitamos profesionales del campo pedagógico adecuadamente formados y abiertos a la colaboración, que entiendan y estén dispuestos y dispuestas a asumir que su papel profesional abarca ámbitos de desarrollo profesional no admitidos hasta el momento.

Los espacios de actuación se ganan y amplían con el esfuerzo, la preparación y la legitimidad que da el conocimiento. Por todo ello, se necesitan profesionales que promuevan la indagación y apertura hacia nuevos ámbitos profesionales.

Proponemos un nuevo modelo de profesional investigador, reflexivo crítico e innovador de su práctica profesional. Porque la práctica profesional no debe concluir en la rutina. Defendemos un modelo de profesional que entiende la práctica del experto como un espacio acerca del cual indagar, experimentar, reflexionar. Se ha de cuestionar todo al objeto de mejorar día a día mediante la revisión de sus métodos, estrategias y de los contenidos que se transmiten. Evaluar el proceso y los resultados de la acción ha de realizarse con la finalidad de “ajustar” el trabajo didáctico. En este sentido, el programa formativo es “utilizado” como un proyecto de investigación.

Y un nuevo modelo de formación como el propuesto generará que los y las profesionales sean más flexibles. No queremos decir fácilmente moldeables sino que al ser responsables de sus actos y ser capaces de analizarlos en profundidad, la capacidad

de modificar sus creencias será mayor a la luz de los resultados prácticos. Estaremos situados, y lo decimos sin rubor, ante unos y unas “profesionales competentes”.

Y un modelo como el propuesto requiere una forma de trabajo sustentada por redes de colaboración, elemento que se convierte en parte de la formación básica de todo agente formativo. En este sentido, someter a prueba las ideas frente a otros miembros de la comunidad educativa supone un ejercicio de contrastación excelente y de enriquecimiento mutuo. Se establece un debate profesional que ayuda al desarrollo del conocimiento acerca del currículum o programa formativo. Para que estas redes colaborativas sean eficientes y productivas, los y las participantes deben conocerse y respetarse para evitar el miedo al fracaso profesional. Sólo se aprende y mejora la práctica profesional cuando nos convertimos en participantes activos y huimos de ser meros y meras espectadoras que se limitan a aplicar lo “dado” por agentes o autoridades externas. Se trata de generar una comunidad de profesionales del campo de la Pedagogía con una nueva ética del trabajo.

En esta visión de los y las profesionales de la Pedagogía, entendemos que se constituyen en investigadores de la acción. Y a la hora de implementar programas formativos en las más diversas realidades, desde la propuesta del modelo de investigación acción, se han de responder a los criterios éticos que a continuación detallamos.

1. Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de la investigación.
2. La investigación-acción debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y otros implicados.
3. Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
4. Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
5. Se debe observar siempre estrictamente la ley de la propiedad intelectual.
6. El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.

7. Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
8. El investigador será responsable ante la comunidad que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
9. El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer la necesidad de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
10. No se puede emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados, por ejemplo, administrar fármacos a los particulares sin su consentimiento sería un caso extremo de este tipo de violación.
11. El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
12. El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.
13. Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto.

Y toda investigación en el aula, entendida como proceso formativo, ha de generar:

- Autodesarrollo profesional.
- Una mejor práctica profesional.
- Mejoras en la institución.
- Unas mejores condiciones sociales.

Nos encontramos ante un mundo enormemente complejo en el que nada responde a criterios sencillos y unívocos. El fenómeno de la aparición masiva de las

nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la globalización⁷³ entendida en sentido moderno, el triunfo momentáneo del sistema de producción capitalista en sentido clásico y de su modelo de relaciones sociales hacen que el sistema educativo y el conjunto de procesos formativos hayan de readaptarse continuamente a una realidad altamente compleja y conflictiva en esencia.

Resulta complicado intentar superar los límites que la Pedagogía se ha impuesto históricamente. La tradición de pensamiento en el campo pedagógico se ha limitado a hablar acerca de la realidad escolar refiriéndose a los niños y niñas en edad escolar. Este factor no ha hecho más que limitar el desarrollo profesional. Me atrevería a proponer que sustituyéramos los vocablos “educar” y “enseñar” por el de “formar” al objeto de generar una ruptura con la tradición de pensamiento clásica. El concepto “formar” es más eficaz para referirse en el siglo XXI a una realidad que supera los límites impuestos por la institución escolar, entendida ésta desde una óptica conservadora. La función social y profesional del formador-a y del pedagogo-a no puede limitarse a intervenir en el seno de una institución en la que desarrollamos esencialmente nuestra vida hasta convertirnos en lo que socialmente se etiqueta como “edad adulta”. Hay que abrirse a nuevos campos de intervención, a nuevas formas de profesionalización. En este sentido, el papel de la Pedagogía como ciencia transformadora de la realidad se constituye en un elemento de identidad que otras ciencias nunca podrán jugar debido al autolimitado análisis descriptivo del que no pretenden salir. Pedagogía y transformación social van ineludiblemente ligadas.

La Pedagogía puede y debe aportar nuevas formas de intervención en ámbitos impermeables hasta el momento. La institución penitenciaria es uno de ellos. Nuestra formación nos permite diseñar e implementar, junto al cuerpo de formadores o enseñantes, terapias de intervención superadoras de marcos de actuación de carácter individualizado. Si de algo han servido el programa de intervención aplicado en la presente investigación es para demostrar, de manera tangible, que la intervención sobre los grupos que poseen una forma de vida violenta o se muestran interesados por ejercerla selectivamente nunca ha de realizarse desde la óptica de terapias individuales

⁷³ Hemos explicado anteriormente que la globalización, como fenómeno de “propagación o extensión” de una cultura determinada no es un proceso moderno. Multitud de Imperios (sumerio, romano, griego, etc.) en el pasado desarrollaron procesos de globalización conscientes.

si se desean obtener unos resultados óptimos. El diseño de programas de trabajo en grupo se constituye en el camino a seguir. Baste adelantar que el trabajo entre iguales facilita la modificación de hábitos y actitudes que de otra manera sólo se verían reforzadas. La visión multidisciplinar de la Pedagogía nos ayuda a conseguir tales objetivos. En la presentación de los resultados y conclusiones que se extraen de los mismos resultantes de nuestra investigación analizaremos esta afirmación.

Lo que tratamos de concluir en esta parte del trabajo son los siguientes aspectos:

1. La formación es una actividad que ha de ejercerse de manera plenamente colaborativa entre los diferentes agentes implicados en la misma (pedagogos, formadores y diversos agentes implicados en la institución).
2. Los enseñantes o educadores (utilizando la terminología clásica) pueden desarrollar su función profesional en ámbitos que les obliguen a convertirse en terapeutas –por ello preferimos hablar de formadores o formadoras-.
3. Toda intervención que persiga formar a un grupo humano ha de ser una práctica social activa que tenga por finalidad mejorar la práctica social; es decir, transformarla.
4. La base de toda intervención en el ámbito de la formación ha de ser: planificada y flexible.
5. Toda actividad formativa ha de perseguir el cambio, la mejora. Pero ha de huir de conceptos como “reeducar” o “resocializar”.
6. El rol social de la Pedagogía ha de adaptarse a un mercado de trabajo complejo y cambiante. Ya no somos cuidadores y cuidadoras de niños.

CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES

El programa que hemos aplicado requiere de un compromiso permanente a la hora de ejecutarlo, de una gran capacidad de negociación con el colectivo destinatario del mismo y de una exigencia ética profesional que vaya mucho más allá del mero cumplimiento burocrático de la profesión. Propone un cambio del entorno carcelario a diferentes niveles. Los funcionarios y funcionarias de prisiones –en sus diferentes niveles- han de abandonar el rol de meros ejecutores de tareas y convertirse en investigadores reflexivos de su propia práctica. Esto sería lo deseable pero la realidad es tozuda y no podemos incidir sobre las decisiones referentes a la política penitenciaria. Nuestro programa de intervención educativa ha de entender la realidad tal y como es y no renunciar a generar un cambio efectivo a pesar de las limitaciones.

Posicionarse en el seno de la propuesta de la teoría crítica y del modelo de intervención planteado por la investigación acción nos compromete a realizar una intervención con la finalidad de generar un cambio efectivo en el colectivo sobre el que ejercemos nuestras acciones. No se trata meramente de aplicar un curriculum prescrito de una manera administrativamente correcta sino, muy al contrario, de actuar bajo la necesidad de reinterpretar aquellas partes del programa que han de ser adaptadas al colectivo destinatario cuando éste lo demande o exprese. La flexibilidad de nuestra propuesta de intervención lo permite siempre y cuando se respete la filosofía de la misma. El orden de ejecución de las actividades propuestas y de los bloques en los que las mismas se incorporan vendrá dado por las necesidades e intereses que se detecten.

Hablamos de una propuesta curricular inclusiva e integrada en la que la comprensividad ha de ser el eje central. Hemos de huir de tratar de obtener resultados bajo el parámetro de la uniformidad en los que se apoyan conceptos como los de reeducación y resocialización –tan ligados a programas formativos que tratan el problema carcelario desde una perspectiva individualista-. No se trata de someter a los condenados y condenadas a penas de privación de libertad al nefasto ejercicio de la aceptación de las normas impuestas sino que, desde una perspectiva liberadora, nuestro trabajo pedagógico ha de consistir en hacerles reflexionar acerca de la posibilidad de generar formas de vida no violentas. Han de aprender a convivir en el seno de una sociedad violenta, profundamente desigual e injusta en la que el sometimiento a la

norma nunca puede llevar a aceptar el statu quo como una forma de vida democráticamente sana. El propósito de nuestro programa de intervención no tiene como finalidad la despersonalización ni la readaptación por cuanto no consideramos estar trabajando con población enferma. Se trata, en último término, de aceptar la diversidad de los grupos a los que hemos de dirigirnos, de tener en cuenta sus conceptos y aprendizajes previos, sus condicionamientos socio-culturales y sus idiosincrasias personales. No tratamos de justificar el delito ni la actividad delictiva. Tratamos, y esperamos conseguirlo, de implementar un programa formativo que no uniformice sino que sea capaz de preparar al penado y la penada para mejorar su calidad de vida presente (en prisión) y futura (en el momento de la liberación) renunciando a utilizar la violencia como forma de vida. Esto es lo que hará que vivan al margen del delito. Nada asegura un éxito rotundo; sin embargo, el resultado final de la estancia carcelaria, tras la que un alto porcentaje de reclusos y reclusas regresan a prisión, legitima nuestra propuesta.

Los resultados, tras la implementación de nuestro programa, muestran que se reduce de una forma importante la violencia y que aumenta el grado de conciencia de la misma, poniéndose de manifiesto el valor preventivo del programa. Los internos han llegado a ser conscientes de los aspectos negativos que se generan en su vida al usar formas diversas de violencia y convivir con ellas en situación de normalidad. Se genera una cohesión de grupo que produce un clima de trabajo equilibrado y altamente productivo (aprendizaje entre iguales). En este sentido, el desarrollo del programa genera una cohesión de grupo que produce un clima de trabajo equilibrado y altamente productivo que supera las posibilidades de éxito de terapias individualistas. Las incorporaciones tardías que se produjeron en el grupo “A” no rompieron la citada cohesión de grupo.

En la entrevista guiada que se realizó con cada uno de los grupos, los reclusos valoraron muy positivamente el haber participado en el programa formativo que les propusimos. Destacan varias cuestiones. En primer lugar, el haber tomado conciencia de determinadas actuaciones violentas que desarrollaban en la vida cotidiana –insultos, faltas de respeto, empujones, etc.- generando una nueva concepción de la violencia; en segundo lugar, han desarrollado habilidades para elevar su nivel de autocontrol y, en tercer lugar, la capacidad de prever las consecuencias de sus acciones sobre ellos

mismos y las personas destinatarias de las mismas –previsibilidad de mis acciones. Entienden que toda acción que se realiza genera una serie de resultados sobre mí mismo y en mi entorno socio-familiar así como en aquellas personas destinatarias de la actuación. Por tanto, la previsibilidad de nuestras acciones se constituye en el eje central que permite anticipar los resultados de las mismas. La frase tan recurrida de “yo no deseaba hacer eso” o “yo no quería causarle daño” ha de ser anticipada por la reflexión previa de ¿qué consecuencias tendrá sobre mi persona y sobre los destinatarios y destinatarias de mi actuación el objeto de mi acto? Se trata de prevenir. Éste y no otro es el propósito del programa formativo: aprender a vivir sin violencia, formándose en el ejercicio de la negociación como forma de resolver los conflictos.

Han incorporado y dotado de significado a su realidad personal el concepto de “calidad de vida”. Aceptan la posibilidad de desarrollar una forma de vivir como persona equilibrada, que incluya la capacidad de expresar los deseos y las ilusiones vinculadas a la felicidad. Reconocen que es posible aprender a vivir sin violencia, crear relaciones afectivas con otros hombres y mujeres, eliminando los hábitos de riesgo. En consonancia con ello, aceptan la posibilidad de la existencia y posible adopción de conceptos alternativos de masculinidad alternativos al impuesto por el modelo patriarcal de nuestra sociedad.

La propia ejecución del programa de intervención, con el desarrollo de procesos de negociación entre formador/investigador-destinatarios del programa y dentro del seno del grupo de destinatarios del mismo, ha favorecido la aceptación de la resolución de conflictos a través de la negociación. Ello ha permitido desarrollar habilidades básicas que favorecen la comunicación, el respeto y la colaboración.

Se ha producido un enriquecimiento muy importante del programa gracias a la participación de los presos, con los que se construyen procesos de negociación cuyo resultado es la inclusión de actividades relacionadas con temas como la culpa, la autonomía afectiva, la necesidad de habilidades de autocontrol -ya que los programas procedentes del campo de la psicología se tornan poco eficaces- o la expresión de la sexualidad en un contexto represor. La teoría crítica y el modelo de investigación acción nos han sido enormemente útiles para poder seguir esta línea de trabajo. La etnografía, como diseño de investigación cualitativo, nos ha permitido utilizar el “franqueo de

fronteras”, en la medida necesaria, para poder intervenir adecuadamente en el desarrollo del estudio aquí presentado. No olvidemos que al investigar un hecho social desde esta perspectiva actuamos sobre el medio y recibimos su influencia. Pero la implicación personal ha de combinarse con un cierto distanciamiento con el objeto de estudio. La permanente reflexión y la toma de notas de campo cuidadosa nos preservarán de involucrarnos hasta convertirnos en miembros plenos de la comunidad (Woods, 1989).

En la valoración que se hace de las actividades desarrolladas en cada grupo, los presos destacan el valor del programa así como el de los pedagogos que hemos intervenido en el desarrollo del mismo. Reconocen que han comprendido la importancia de renunciar al uso de la violencia para poder obtener una calidad de vida aceptable. Igualmente, otro valor que destacan del programa es que les es útil no solo para el futuro –al ser puestos en libertad- sino para mejorar su realidad cotidiana carcelaria. Le dan un altísimo valor a este hecho porque ven la utilidad y aplicabilidad inmediata de la intervención. Si ya es enormemente complejo motivar a población infantil y juvenil en la aplicación de programas formativos a los que no les ven aplicabilidad inmediata, imaginemos lo que puede suponer tal hecho para población adulta que desarrolla su actividad privada de libertad.

El interés y pertinencia del proyecto está fuera de dudas si consideramos el incremento (conocimiento) de la violencia en nuestro entorno cotidiano. Las posibilidades futuras de generalización ecológica a otros ambientes hacen del proyecto un instrumento que, a través de las adaptaciones pertinentes, posee una alta viabilidad. Este hecho viene avalado por la adaptación que hemos realizado del programa original (Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género⁷⁴). En el futuro trabajaremos en la línea de aplicar a otros entornos el referido programa: trabajadores de la minería, del sector industrial, mundo agrario, etc. Consideramos que el programa funciona con grupos que cualitativamente son muy diferentes. Los procesos han sido descritos meticulosamente y han ejercido un beneficio innegable en la mejora de vida de los reclusos participantes, haciendo posible una futura generalización ecológica por la diversidad de edades y procedencia cultural de los participantes -la validez ecológica del mismo está fuera de toda duda.

⁷⁴ Barragán, F. (2005). *Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género*. Archidona (Málaga): Aljibe.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Bazán, A. (1995). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Aliaga, J. (2007). Orden fálico. Androcentrismo y violencia de género en las prácticas artísticas del siglo XX. Madrid: Akal.

Alvariño, C. (1992). Criterios de credibilidad de la investigación-acción crítica (Tesis doctoral). Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Alverdi, I. y Matas, N. (2002). La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Barcelona: Fundación La Caixa.

Amnistía Internacional. Noticias, documentación, campañas, publicaciones (en castellano). <http://www.amnistiainternacional.org/>

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Aranda Carbonell, M. J. (2007). Reeducción y reinserción social. Tratamiento penitenciario. Análisis teórico y aproximación práctica. Valdemoro: Organismo Autónomo Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo. Taller de Artes Gráficas del Centro Penitenciario de Madrid III (Valdemoro).

Atkinson, P., Delamon, S. and Hammersley, M. (1989). "Qualitative research traditions: a British response to Jacob". Review of educational Research, 58, pp. 231-250.

Atkinson, P. and Hammersley, M. (1994). "Ethnography and participant observation", en K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, C. A.: Sage.

Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, inc.

Ayuso, A. (2003). Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España. Valencia: Nau Llibres.

Badinter, E. (1993). La identidad masculina. Madrid: Alianza Editorial.

- Báez, J. (2009). Investigación cualitativa. Madrid: ESIC.
- Balibar, E. (2005). Violencia, identidades y civilidad. Barcelona: Gedisa.
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Barberá, E. et al. (2002). El constructivismo en la práctica. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial Graó.
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Morata: Madrid.
- Barragán, F. (direc.) (1996). La educación afectiva y sexual en Andalucía. La evaluación cualitativa de programas. Sevilla-Málaga: Instituto andaluz de la mujer. Consejería de la Presidencia.
- Barragán, F. (coord.) (2001). Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barragán, F. (coord.) (2005). Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Barragán, F. (2005). Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz. Universidad de La Laguna: informe de investigación inédito.
- Barragán, F. et al. (1996). La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas. Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la mujer.
- Beauvoir, S. (2005). El segundo sexo. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Becher, R. (1983). La investigación en la práctica. En Dockrell, W. B. y Hamilton D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa (pp. 83-90). Madrid: Narcea.
- Beltrán, M. (1994). Cinco vías de acceso a la realidad social. En Garrido Ferrando, M., Ibáñez, Alvira, F. (Comp.). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (pp. 17-48). Madrid: Alianza Universidad.

- Bergalli, R. (coord.) (1993). Sistema penal e intervenciones sociales. Barcelona: Editorial Hacer (Josep Ricou).
- Berkowitz, L. (1996). Agresión: causas, consecuencias y control. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bólvivar Botía, A. (1999). Diseño y diseminación del curriculum: perspectivas actuales. En Escudero, J. M. (coord.): Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (pp. 165-187). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En Ferrándiz, F. y Feixa, C. Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de violencia (pp. 11-34). Barcelona: Anthropos.
- Brannon, R. y David D. S. (1976). "The male sex role: Our culture's blueprint of manhood and what it's done for use lately" en D. S. David y R. Brannon (Eds.). The forty-nine percent majority. Compilation. M. A., Addison-Wesley.
- Brock-Utne, B. (1980). "What is educational research? Elliot-Whitehead, pp. 10-11.
- Bruner, J. S. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Buekaerts, M., Maes, S. & Karoly, D. (2005). "Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? Applied Psychology: An International Review, 54, pp. 149-154.
- CRS (2002) "Maltrato infantil en la Familia. España 1997-1998". Serie Documento 4. Valencia: Centro reina Sofía.
- Caballo, V. (1987). Teoría, evaluación y tratamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Camus, A. (2004). El extranjero. Barcelona: Emece editores.
- Caplan, G. (1980). Principios de Psiquiatría preventiva. Buenos Aires: Paidós.

- Carr, D. (2005). El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (1993). Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción. Sevilla: Díada Editora.
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia..
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En Rodrigo, M^a. J. y Arnay, J. (coord.). La construcción del conocimiento escolar (pp. 137-153). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castro, J. (1995). Alada mía. Excm. Diputación de Córdoba: Córdoba.
- Coll, C. et al. (2006). El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó.
- Collier, J. (1945). United States indian administration as a laboratory of ethnic relations, Social Research.
- Constitución Española. Imprime Sucesores de Rivadeneyra, S. A. Madrid.
- Cooper, D. and Ebbutt, D. (1974). Participation in action research as an in-service experience. Cambridge Journal of Education, 4, pp. 65-71.
- Corey, S. (1953). Action Research to improve School practices. Columbia University, New York: Teachers College Bureau of Publications.
- Corsi, J. (comp) (2006). Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cucchiari, S. (1996). La Revolución de género y transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género. En Lamas, M. (comp.). El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual (pp.181-264). México: Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.

Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Dawla, A. S. (2000). Reproductive rights of Egyptian woman: Issues for debate. *Reproductive Health Matters*, 8, 45-54.

De León Villalba, F. J. (2003). *Derecho y prisiones hoy*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Rodrigo, M^a J. y Arnay, J. (coord.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-33). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Denzin N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co.

Dias, A. y Machado, C. Género e violência conjugal: Uma relação cultural. *Aná. Psicológica* [online]. 2008, vol.26, n.4 [citado 2013-02-06], pp. 571-586 . Disponible en: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php>

Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos, en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 4 (1), pp. 3-15.

Driver, R. and Oldman, V. (1986). A constructivistic approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, vol. 13, pp. 105-122.

Echeburúa, E. y de Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Echeburúa, E. y de Corral, P. (2006). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Edgerton, R. “*Pokot Intersexuality: an East African Example of the Resolution of Sexual Incongruity*”, en *American Anthropologist* 66, 1964, pp. 1288-1299.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano. Manual de etología humana*. Madrid: Alianza Psicología.

Eisner, W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*: 10 (4): 355-357.

Elliot, J. (1977). "What is Action Research in Schools?" *Journal of Curriculum Studies*, n. 10, pp. 355-357.

Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en M. C. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, pp. 119-161.

Escudero, J. y González, M^a. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Fanelli, V. (2012). *Los poderes secretos de la comunicación empática*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Fernández, I. (1998). *Prevención de violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández de Quero, J. (2000). *Hombres sin temor al cambio. Una crítica necesaria para un cambio positivo*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Ferrándiz, F. y Feixa, C. (eds.). (2005). *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.

Festinger, L. y Katz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Flick, U. (1988). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. A Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. Vol. 8 of The SAGE Qualitative Research kit. London: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Fucault, M. (1988). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A.
- Gallego, M., Cabrera P., Ríos J., y Segovia J. (2010). *Andar 1 km en línea recta. La cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad Pontificia ICAI-ICADE de Comillas.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata: Madrid.
- Gilbert, J. y Watts, D. (1983). *Concepts, Misconceptions and Alternative Conceptions: Changing Perspectives in Science Education*. *Studies in Science Education*, 10, pp. 61-98.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gimeno, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en Gimeno, J. y Pérez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1985a). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1985b). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Goetz, J. y LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

- Gómez, A. (2005). *Filosofía y metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Grayson, Catherine-Lune. (2003). *La violación como arma de Guerra*. *El Mundo (Libération)*, jueves 27 de noviembre: 31.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Gregorio, C. (2008). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la igualdad y bienestar social.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1994). "Competing paradigms in qualitative research", en N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. California: sage, pp. 105-117.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Harris, M. (1995). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Horne, S. (1999). *Domestic violence in Russia*. *American Psychologist*, 54, 50-55.
- Imbernón, F. (coord.). *Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jacob, E. (1987). "Qualitative research traditions: a review". *Review of Educational Research*, 57-1, pp. 1-50.
- Jiménez, B. et al. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Kelly, G. (1955). *The Psychology of personal constructs*, 1 and 2. New York: W. W. Norton and Co.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kozu, J. (1999). Domestic violence in Japan. *American Psychologist*, 54, 50-55.
- Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Labrador, F., Paz Rincón, P., de Luís, P. y Fernández Velasco, R. (2004). *Mujeres víctimas de la violencia doméstica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Lamas, M. (2000). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LeCompte, M. (1995). "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", en *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Volumen 1, número 1, pp. 38-94. ISSN 1134-4032
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Lorenz, K. (1963). *La agresión. El pretendido mal*. Méjico: Siglo XXI.
- Luque, A. Ortega, R. y Cubero, R. (1997). *Concepciones constructivistas y práctica escolar*. En Rodrigo, M^a J. y Arnay, J. (coord.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 313-336). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- May, R. (1974). *Fuentes de la violencia*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Marcelo García, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Miller, A. (2004) *Maltrato y perversión*. *El País*, 6 de junio: 17
- Matud Aznar, M. (2009). *Violencia de género*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Maxwell, J. (2004). "Reemergent scientism postmodernism and dialogue across differences". *Qualitative Inquire*, 10 (1), pp. 35-41.
- McCutcheon, G. (1981). "On the interpretation of classroom observations", en *Educational Researcher*, vol. 10, nº 5.
- McDonald, B. (1973). *Innovation and incompetence 89-92* en Hamingson (1973).
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McNiff [et al.] (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Monereo, C. (coord) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Money, J. (1955). «Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings». *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* **96**: pp. 253–264.
- Money, J. y Ehrhardt, A. *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferencia y dimorfismo de la identidad de género)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Montagu, A. (1978). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza.

- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona: Graó.
- Naciones Unidas (1994). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. A/RES/48/104. Ginebra: Naciones Unidas.
- Nieto, J. (2003). Antropología de la sexualidad y diversidad cultural. Madrid: Talasa Ediciones S.L.
- Olabarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En Lomas, C. Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (pp. 45-63). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) -versión en castellano-. Conferencias y eventos, base de datos, publicaciones por áreas. <http://www.un.org/spanish/>
- Ortega, R. (1998b). La convivencia escolar: ¿Qué es, cómo se aborda? Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortner, B. & Whitehead, H. (1981). Sexual meanings. The cultural construction of gender and sexuality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otero, J. (1996). Droga y Delincuencia: Concepto, Medida y Estado actual del conocimiento. Madrid: Ediciones Piramide.
- Pallarés, M. (1990). Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. Occasional paper number 9, Centre for Research in the Educational Science, Edinburgh: Edinburgh University, Scotland.
- Patton, M. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury, London, New Delh: Sage Publications.
- Pelegrín, A. y Garcés, E. (2004). Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. En Apuntes de psicología, vol. 22, número 3, (pp. 353-373). Sevilla: Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental y la Universidad de Sevilla.

Pérez del Campo, A. (1995). Una cuestión incomprendida. El maltrato a la mujer. Madrid: Instituto de la Mujer.

Pérez Jiménez, A. y Cruz Andreotti, G. (1995). Hijos de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos. Madrid: Ediciones Clásicas.

Pérez Serrano, G. (2002). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla.

Perrenoud, P. (2012). El currículum real y el trabajo escolar. En Gimeno et al. Diseño, desarrollo e innovación del currículum (pp. 91-112). Madrid: Morata.

Pescador, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. En Lomas, C. Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación (pp. 113-146). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Peteet, J. (2005). "Masculinidad y rituales de resistencia en la intifada palestina. La política cultural de la violencia". En Ferrándiz, F. y Feixa, C. Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de violencia (pp. 35-59). Barcelona: Anthropos.

Piaget, J. (1981). Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral Editores y Editorial Labor.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.

Porlan, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada Editora.

Porlan, R.; Driver, R. y Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: a review of literatura related to concept development in adolescent science students, en *Studies in Science Education*, 5, pp. 61-84.

Pozo, I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Pozo, I. (1999). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

Puleo, A. (2011). Ecofeminismo para otro mundo posible. Madrid: Cátedra.

- Raphael, R. (1988). *The man from the Boys: Rites of Passage in Male America*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Reason, P. (1994). *Participation in Human Inquiry*. London: Sage.
- Richardson, K. (2001). *Modelos de desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roig, E. (1998). *Estudio sociológico sobre reclusos por delitos contra la libertad sexual*. Madrid: Dirección General de la Mujer. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. Asociación de asistencia a mujeres violadas.
- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría Crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rúiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilabo: Universidad de Deusto.
- Salas, B. y Serrano, I. (1998). *Aprendemos a ser personas*. Barcelona: EUB.
- Sánchez Cerezo, S. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Sanmartín, J. (1999). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanz, F. (1992) *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona: Kairós.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Seale, C. (1999a). "Quality in Qualitative Research". *Qualitative Inquiry* 5 (4), pp. 451-464. London: Sage.

Seale, C. (1999b). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.

Seale, C. (2002). "Quality issues in qualitative inquiry". *Qualitative Social Work*, 1 (1), pp. 97-110.

Segura Morales, M. et al (1998). *Programa de competencia social*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Sh. Hyde, J. (1995), *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Schawrtz, H. and Jacobs, J. (1979). *Qualitative sociology: a method to the madness*. New York: Free Press.

Seidler, V. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. Londres: Montesinos Ensayo.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt Rinehart & Winston, 195 pp.

- Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt Rinehart & Winston, 247 pp.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Stevens, J. (1971). El darse cuenta. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Taberner, J. (2008). Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos. Madrid: Tecnos.
- Tax, S. (1990). "Antropología-Acción". En M^a Cristina Salazar (Ed.), La investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollo (pp. 27-36). Popular.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Terry, P. y Jackson, J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest*, 37, 27-37.
- Thirion, A. (1980). Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Liège. Année académique 1979-1980. 239 p.
- Tójar Hurtado, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tolchinsky, L. (1997). Constructivismo en educación: consensos y disyuntivas. En Rodrigo, M^a J. y Arnay, J. (coord.). La construcción del conocimiento escolar (pp. 265-281). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Ediciones Morata.

- Torres Falcón, M. (2001). *La violencia en casa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Torres, P. y Espada, F. (1996). *Violencia en casa*. Madrid, Aguilar.
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- UNICEF. <http://www.unicef.org/spanish/newslines/pr/1999/99pr01sp.htm>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Valls, J. (1989). "Taller de trabajo corporal y educación sexual". *Revista de sexología*, 37.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. London: Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vigarello, G. (1999). *Historia de la violación. Siglos XVI-XX*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Vygotsky, L. (1934). *Myshlenie i rech*. Trad. Cast. de la ed. inglesa de M. Rotger (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: la Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wickens, D. (1974). "Piagetian theory as a model for open systems of education", en M. Schwebel: *Piaget in the classroom*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Wolcott, H. (1992). "Posturing in qualitative inquiry", en M. P. LeCompte, W. L. Millroy; J. Preissle (eds.): *The Handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, pp. 3-52.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. & Hammersley, M. (1977). *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*. Londres: Croon Helm.

ANEXO 1

Programa de intervención (Barragán, 2005)

Guía para trabajar con los destinatarios del programa

Bloque 1. Masculinidades y género

Objetivos

- Favorecer el análisis de las masculinidades desde una perspectiva de género analizando las concepciones patriarcales de las mismas a partir de la toma de conciencia de los efectos sociales y personales.
- Construir un concepto de masculinidad cuyos comportamientos impliquen un cambio social que genere conductas liberadoras, espacios de convivencia solidarios y de respeto hacia la diversidad.
- Promover la construcción de valores, ideologías y actitudes en contra de la violencia, así como de conceptos exentos de los estereotipos de género, trabajando en la erradicación del uso del lenguaje sexista y agresivo así como discriminatorio
- Integrar el análisis de las ideas históricas, sociales y culturales con respecto a la violencia, favoreciendo el análisis de la violencia física, psicológica y sexual, y sus consecuencias personales y sociales.
- Comprender el alcance y repercusión de la violencia hacia las mujeres en la sociedad actual, desarrollando al mismo tiempo habilidades sociales básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación.

Introducción

La masculinidad se define básicamente por tres aspectos: la separación de los chicos de la madre para impedir la contaminación de comportamientos, actitudes y valores femeninos; la segregación desde edades tempranas para diferenciarse de las chicas y la reafirmación de la heterosexualidad y la negación de la homosexualidad.

Las expresiones de la masculinidad en los hombres, tanto en la vida privada como en la pública, implica un conjunto de acciones que afectan a todos los ámbitos del aprendizaje escolar, el comportamiento en la familia y la escuela, la expresión de sentimientos, agresividad y violencia así como en las relaciones intergénero e intragénero.

Existen numerosos problemas para comunicar las emociones y los sentimientos: inseguridad y temor. De la misma manera, los hombres bajo la estructura de una sociedad patriarcal se ven obligados a desempeñar roles que no siempre son deseados. Todo ello constituye un punto de partida transcendental para trabajar construcciones alternativas de masculinidad

Actividad 1: ¿Qué significa ser un hombre?

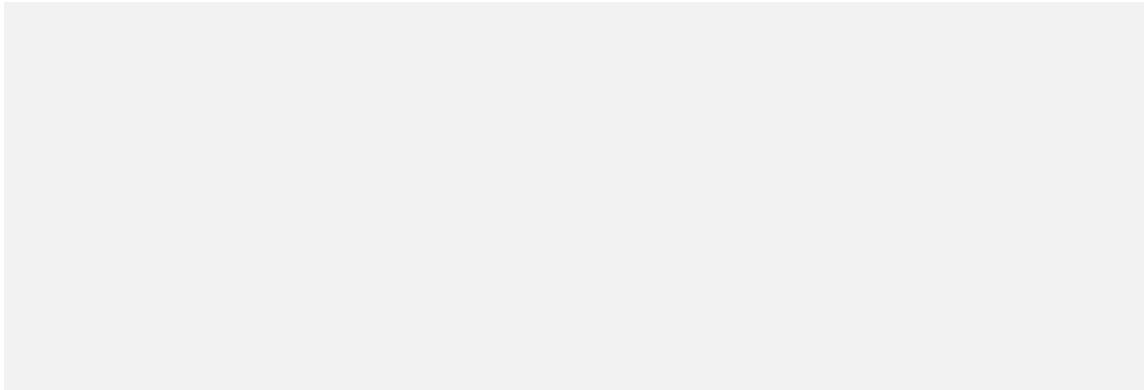
Descripción de la actividad
Responder al cuestionario “¿Qué significa ser hombre?”
Material
Cuestionario y lápices.
Tiempo recomendable
20 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Evitar que entre los reclusos se puedan influenciar y alterar la posible respuesta de algún compañero. Trabajar la sinceridad de las respuestas. Lo que nos interesa saber es cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos.</p> <p>Si la expresión “ser hombre” creara problemas de comprensión, se les puede orientar para que piensen en las cosas que ellos creen que hacen los hombres de su entorno más inmediato. En caso de existir problemas para entender el significado de “experiencia negativa de ser hombre” se les puede explicar que se hace referencia al hecho de no sentirse a gusto o de acuerdo consigo mismo ante ciertos comportamientos.</p>

Expresión de la masculinidad: Privada y Pública	<u>Experiencias positivas</u>	<u>Experiencias negativas</u>	<u>Lo que nos gustaría expresar y no hacemos</u>	<u>Lo que hacemos por obligación y no nos gusta hacer</u>
Experiencia Personal				
Contrastación con la Antropología				
Contrastación con la Ciencia actual				

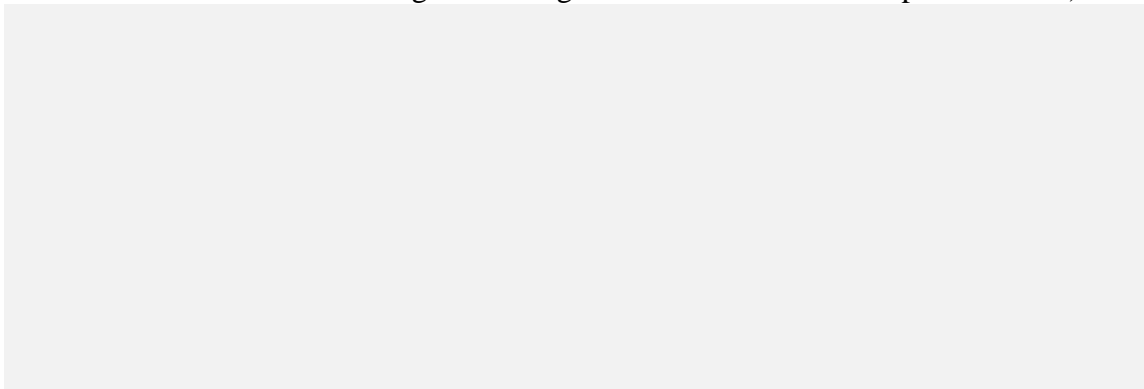
Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad

¿Qué significa “ser un hombre”?

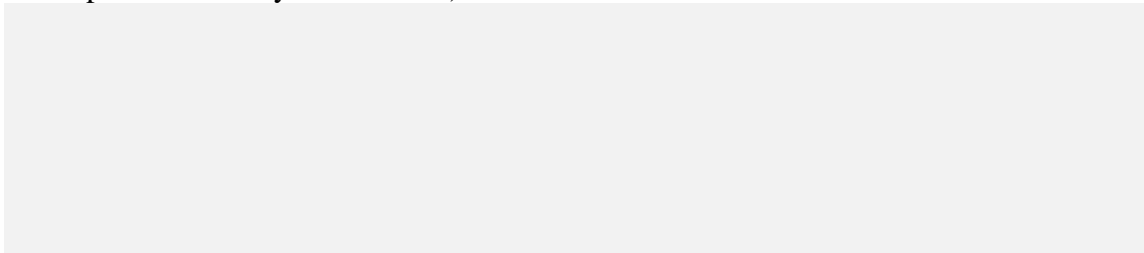
1. Describe, de forma anónima, alguna experiencia personal con la que te hayas sentido como "un hombre".

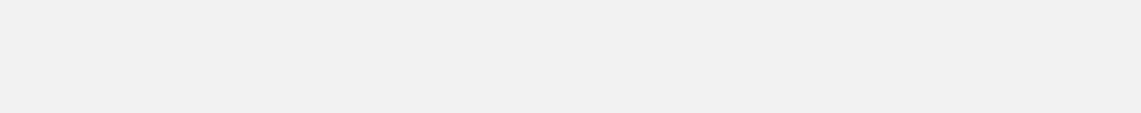
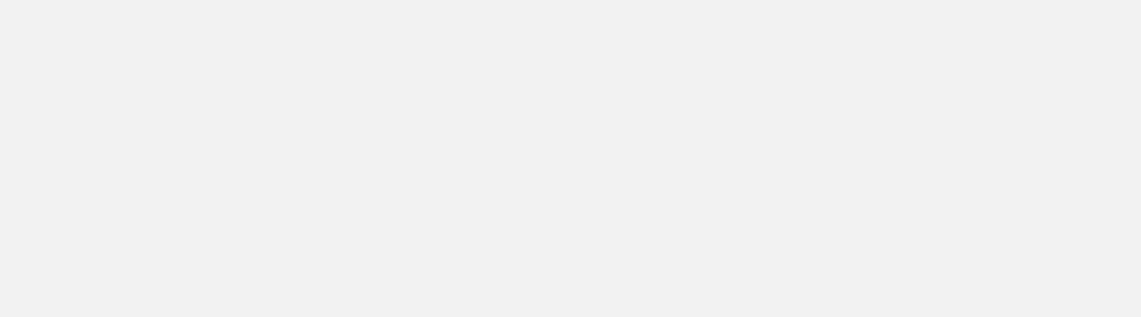


2. Describe una experiencia negativa que hayas vivido por ser hombre (inconvenientes, situaciones de no sentirse a gusto consigo mismo ante ciertos comportamientos)



3. Describe alguna experiencia que te hubiera gustado tener o hacer y no te has atrevido por miedo a que digan que "no eres un hombre" (lo que nos gustaría expresar o hacer y no hacemos, o lo que les gustaría a los hombres, en general, expresar o hacer y no hacemos)



- 
4. Describe algunas experiencias por las que te hayas sentido obligado a hacer cosas que no te gustaban pero que se suponen que "son de hombre" (lo que hacemos por obligación y no nos gusta hacer, o lo que hacen los hombres "por obligación" y no les gusta, en el fondo, hacer).
- 

Actividad 2: Puesta en común

Cuestionario ¿Qué significa “ser un hombre”?

Descripción de la actividad
Tras la realización de los cuestionarios se les pedirá que lean individualmente sus respuestas, propiciando una breve discusión y puesta en común de las ideas más relevantes que se pueden recoger por escrito en el cuadro “ Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad ”.
Material
Folios y lápices.
Tiempo recomendable
20 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Dirigir la exposición de cada cual, controlando que el debate se centre en lo que concierne al tema en sí.</p> <p>Entre los estereotipos comunes que pueden aparecer en las explicaciones pueden estar los siguientes:</p> <p>1º La idea del hombre celoso que defiende a la chica/mujer de la mirada de otro o la protege mediante agresiones verbales o físicas. La defensa violenta de alguien.</p> <p>2ª El trabajo manual o físico y el ejercicio de deportes considerados por nuestra cultura como masculinos, beber alcohol o fumar aparecen como signos inconfundibles de ser un hombre.</p> <p>3ª La renuncia de un hombre a algo que desea realizar y que supone una demostración de masculinidad es interpretado como un signo de hombría.</p> <p>También es importante ver las cosas que no se atreven a hacer por miedo a que se diga que no son hombres cuando se trata de conductas consideradas femeninas culturalmente o por miedo al rechazo social.</p> <p>Finalmente, están también las ocasiones en que se ven obligados, ante determinadas situaciones, a actuar igual que el resto de personas que les rodean para que no quede en entredicho su hombría como puede ser emborracharse, fumar y tomar drogas.</p>

Actividad 3: Proyección de la Película *In & Out* o *Billy Elliot*

Descripción de la actividad
En esta actividad se les proyectará un fragmento de la película seleccionada con la finalidad de analizar, a través de la misma, el concepto de masculinidad que tenemos. Al mismo tiempo se les invitará a tomar notas de aquello que les llame más la atención.
Material
Una televisión y la película <i>Billy Elliot</i> o <i>In & Out</i> .
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Invitar, a los integrantes del grupo, a no realizar comentarios durante la proyección que puedan herir la sensibilidad de algunos de los compañeros y condicionar sus posteriores opiniones y aportaciones.</p> <p>Recordemos que las burlas constantes pueden mostrar la continua reafirmación de su masculinidad y de su poder varonil para explicitar en todo momento que son hombres auténticos. Es de notar que, como pasa en muchas situaciones en este tipo de grupos, si alguien va a contracorriente en lo que respecta a sus sentimientos o identidad o renuncia a ello puede ser rechazado.</p> <p>Hay que intentar hacerles ver lo importante que es aceptar a los demás por lo que son realmente, y no por lo que demuestran ser o por lo que poseen.</p>

Contrastación con la Antropología

Actividad 4: Lectura y discusión: Hacerse hombre y Maltrato y perversión

Descripción de la actividad
<p>Lectura de un texto antropológico del libro “Hacerse Hombre” de Gilmore donde se relatan diferentes ritos de masculinidad, que existen en algunas zonas de Papua Nueva Guinea, consistentes en diferentes torturas que han de sufrir los jóvenes para convertirse en hombres. Se trata de sentir dolor y sangrar demostrando públicamente su capacidad para soportar todas las vejaciones y pruebas por las que han de pasar obligatoriamente y a las que son sometidos por los varones adultos de su comunidad. En esencia, estos ritos constituyen formas de violencia física que deben superarse estoicamente. Al grupo podría parecerle una “extraña y condenable conducta muy alejada culturalmente” por lo que hemos añadido un artículo del periódico El País titulado “Maltrato y perversión” de Alice Miller, filósofa y psicóloga suiza, en el cual se expone una reflexión acerca del origen social y educativo –desde la infancia- de las conductas violentas de los soldados estadounidenses contra prisioneros iraquíes. Exponer por escrito sus opiniones sobre los textos o debatirlos en grupo y recogerlos en el cuadro “Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad”.</p>
Material
Fotocopias de los textos, folios y lápices.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Puede suceder que sus reacciones sean –en general- de condena unánime ante lo que consideran paradójicamente violencia extrema. Es importante contrastar, trabajando con pequeños grupos, las conclusiones que se pueden extraer de las vivencias descritas en ambos textos haciendo un análisis comparativo de las similitudes encontradas entre dos culturas tan diferentes. Somos conscientes de las dificultades que puede representar el lenguaje de los textos pero es función del formador leerlo al grupo, explicarlo o –en su caso- adaptarlo o sustituirlo por otros textos con la misma finalidad.</p>

LOS RITUALES SAMBIA

Como en otras zonas de Nueva Guinea, se aparta a los muchachos de la proximidad de la madre y se les lleva a un lugar del monte exclusivamente masculino. Se les somete a numerosas pruebas y brutales vejaciones, algunas de las cuales incluyen palizas o dolorosas sangrías. La más espeluznante de ellas es la famosa hemorragia nasal que se provocan los muchachos. (Antiguamente se introducían cañas de bambú en el esófago provocándose a la vez una hemorragia y dolorosos vómitos, pero esta práctica se ha abandonado.) Herdt dice de la hemorragia nasal que es el rito más doloroso y que llega a ser un verdadero trauma físico y psicológico. El método es muy sencillo: se introduce en las narices hierbas recias y ásperas hasta que la sangre fluya abundantemente. Los varones adultos, después de haber aterrorizado a los muchachos obligándolos a someterse a una autotortura, dan la bienvenida a la sangre con un grito de guerra colectivo. Como algún día les tocará hacer en el campo de batalla, los muchachos dan prueba de su fortaleza y aprenden a despreciar el derramamiento de su propia sangre.

A este hecho dramático, con sus aditamentos militares (el grito de guerra), le siguen varios ritos de ingestión y expulsión, así como de flagelación ritual con objetos ceremoniales. También se los azota violentamente con palos, varas y otros objetos cortantes, hasta que “se les abre” la piel y corre la sangre. No se hace ningún esfuerzo para aliviar el dolor o el miedo de los muchachos y, de hecho, todo el proceso trata precisamente de la superación de esas agonías. Herdt señala que los ritos enseñan a los muchachos a ignorar sus hemorragias y a hacer gala de una determinación estoica. Estas experiencias los preparan “explícitamente” para la vida de resistencia varonil que les espera. Cosas muy parecidas ocurren en otras partes de las tierras altas, donde también se endurece a los muchachos con palizas. Fitz John Poole habla a menudo de la aterradora violencia de los ritos masculinos de los bimin-kuskusmin y describe el terror de los muchachos y las pruebas, presiones y traumas que experimentan. Otro etnógrafo anonadado por los espeluznantes sucesos que presencié entre los ilahita arapesh, usó términos atemperados por su confesión de ser consciente de los juicios de valor que implicaban.

Fuente: Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre*. Barcelona: Paidós. (156-157)

MALTRATO Y PERVERSIÓN

Son muchas las personas que afirman estar horrorizadas por los actos de perversión cometidos por los soldados estadounidenses contra los prisioneros iraquíes. Yo no he oído nunca que se haya producido una reacción semejante en respuesta de los intentos esporádicos de denunciar prácticas similares en las escuelas británicas y estadounidenses. Allí dichas prácticas se presentan bajo el membrete de “educación”. Pero la crueldad es la misma. El mundo parece estar estupefacto porque semejante brutalidad haya asomado la cabeza entre las fuerzas estadounidenses. Después de todo, Estados Unidos se presenta a sí mismo ante la opinión pública internacional como el guardián de la paz mundial.

Hay una explicación para todo esto, pero casi nadie quiere oírla. Básicamente la historia viene a ser la siguiente: nosotros somos una nación civilizada y amante de la libertad y llevamos la libertad y la independencia al mundo entero. Siguiendo esta consigna, los estadounidenses entraron por la fuerza en Irak, con devastadores resultados y siguen insistiendo en que están exportando valores culturales. Pero ahora resulta que junto a sus bombas y misiles, los soldados, bien entrenados y elegantemente vestidos, portan un enorme arsenal de rabia acumulada invisible desde el exterior, invisible para ellos mismos, oculta en lo más profundo pero inequívocamente peligrosa.

Primero, cuando eran niños pequeños y se les enseñó obediencia por medio del “correctivo” físico; después, en la escuela, donde fueron el objeto indefenso del sadismo de alguno de sus maestros, y finalmente, en su etapa de reclutas en la que fueron tratados como basura por sus superiores para que pudieran finalmente adquirir la muy dudosa habilidad de aceptar cualquier cosa que se les imponga y dar la talla de “duros”. La sed de venganza no surge de la nada. Tiene una causa claramente identificable. La sed de venganza tiene sus orígenes en la infancia, cuando los niños se ven obligados a padecer en silencio y soportar la crueldad que se les inflige en nombre de la educación. Aprenden como atormentar a otros, primero de sus padres y después de sus maestros y superiores. No es nada más que una instrucción sistemática por medio del ejemplo sobre cómo destruir a otros. Y sin embargo hay mucha gente que cree que eso no tiene consecuencias nocivas. Como si un niño fuera un recipiente que se puede vaciar de vez en cuando. Pero el cerebro humano no es un recipiente; las cosas que aprendemos en las primeras etapas de nuestra vida permanecen con nosotros en la edad adulta.

Fuente: Miller, Alice (2004) Maltrato y perversión. El País, 6 de junio: 17

Contrastación con la ciencia actual

Actividad 5: Lectura y discusión: Hábitos masculinos

Descripción de la actividad
Lectura del texto del libro “Nuestra especie” de Marvin Harris en el que se abordan los hábitos masculinos por excelencia como la competitividad y sus consecuencias sobre las enfermedades del hombre, el alto consumo de alcohol y tabaco, consumo de carne, conducción temeraria y otros comportamientos peligrosos o negativos para la vida. Exponer por escrito sus opiniones sobre el texto, y posteriormente realizar una puesta en común recogiendo las conclusiones principales en el cuadro “Conclusiones sobre la expresión de la masculinidad”.
Material
Fotocopias del texto, folios y lápices.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
Evitar que un posible debate o discusión se extienda en demasía.

EL COSTE OCULTO DEL MACHISMO

¿Puede el fracaso masculino a la hora de elevar su esperanza de vida tan rápidamente como las mujeres explicarse íntegramente en función de prácticas sociales y clínicas modificables? No veo razón alguna para dudarlo. Los varones fuman más que las mujeres, comen mayores cantidades de carnes rojas ricas en grasas, beben más alcohol, toman más drogas duras, se exponen a mayores cantidades de sustancias industriales tóxicas, corren mayores riesgo en el puesto de trabajo, conducen más deprisa e imprudentemente y desarrollan con mayor frecuencia personalidades competidoras generadoras de tensión. Como resultado, fallecen más a menudo a causa de ataques cardíacos, apoplejías y otras dolencias cardiovasculares, cánceres de pulmón y cirrosis hepáticas, accidentes automovilísticos y laborales, así como homicidios y suicidios. Los estudios demuestran que sólo el tabaquismo podría ya explicar la mayor parte de la actual diferencia de longevidades.

La macabra ironía de esta saga de infortunios es que refleja fielmente el papel social machista tradicionalmente atribuido al sexo masculino ¿Acaso no se ha educado a nuestros jóvenes en la creencia de que es varonil consumir grandes cantidades de carne, fumar dos paquetes al día, aguantar más que nadie bebiendo, apechugar con las incomodidades, correr riesgos, conducir deprisa, ser rápido al desenfundar y no mostrar miedo? Esto me induce a plantearme si el extraño silencio que rodea el asunto de la diferencia de longevidades no será en si mismo un producto lateral involuntario del síndrome machista y de los antagonismos que el machismo ha sembrado entre hombres y mujeres ¿No habrán decidido los varones portarse sencillamente como hombres y no lloriquear ni quejarse? Los hombres sólo pueden culparse a si mismos. No podía esperarse que las mujeres se adelantaran a revelar el secreto cultural de su mayor longevidad. Para las feministas, que aducen que las mujeres son víctimas del sexismo, el hecho de que éstas sobrevivan a los hombres es poco conveniente desde el punto de vista político ¿Quién oyó jamás hablar de ciervos, campesinos, esclavos, pueblos colonizados, parias o proletarios oprimidos que fueran más longevos que sus opresores? Y naturalmente no todas las mujeres temen la muerte temprana de su esposo, especialmente si se trata de machistas titulares de sustanciosos seguros de vida.

Independientemente de cómo se decida explicar la infravaloración de la diferencia de longevidades en cuanto cuestión social, reviste importancia, a mi juicio, que tanto los hombres como las mujeres comprendan lo que en realidad representa: no el precio que los varones pagan por nacer con cromosomas XY, sino el que tienen que pagar para poder cumplir con las expectativas de la imagen machista, culturalmente determinada de lo que debe ser el varón.

A estas alturas supongo que debe estar ya claro por qué los diversos grados y clases de subordinación relacionados con las diferencias sexuales humanas son fruto, primordialmente, de una selección cultural más que natural ¿Cabe afirmar lo mismo de las distinciones de rango en general? ¿Nos obligan nuestros genes a vivir siempre en grupos divididos en encumbrados y poderosos, por una parte, y débiles y humildes, por otra? Y si no es así, ¿Por qué la jerarquía es omnipresente en nuestras vidas?

Fuente: Harris, M. (1995). Nuestra especie. Madrid: Alianza Editorial. (357-359)

Elaboración de conclusiones

Actividad 6: Una primera reconceptualización del hecho de ser hombre

Descripción de la actividad
Elaboración provisional de conclusiones, en pequeño grupo, sobre el concepto de ser hombre centrándose en los aspectos positivos y negativos de ser un hombre y las cosas que los chicos u hombres no hacen por miedo a que no se les considere hombres - utilizar el cuadro adjunto-.
Material
Lápiz y papel.
Tiempo recomendable
Se pueden dedicar entre 15 y 20 minutos.
Sugerencias prácticas
El formador o formadora ha de recordar brevemente cuáles han sido las actividades realizadas con anterioridad para que los reclusos se centren en ellas.

Aspectos positivos de ser un hombre	Aspectos negativos de ser un hombre	Cosas que los chicos no hacen por miedo

Análisis del lenguaje

Actividad 7: Análisis del lenguaje según el género

Descripción de la actividad
Analizar el lenguaje empleado para describir a los hombres que desempeñan tareas o manifiestan comportamientos de toda índole que, desde su propia perspectiva o de la sociedad, no se consideran adecuados a lo que se define como masculino. Elaboración de un listado de dichos términos.
Material
Folios y lápices.
Tiempo recomendable
30 Minutos.
Sugerencias prácticas
<p>El lenguaje constituye una expresión de las concepciones. Por eso es importante su análisis y la elaboración de alternativas.</p> <p>Como podrá comprobarse, existe una gama amplísima de términos despectivos para calificar a los hombres que se salen de lo considerado “normal” en nuestro entorno social. Ver qué grado de acuerdo tienen los integrantes del grupo con su uso. Se puede utilizar, para que tomen conciencia del significado de los términos como signos de homofobia, el planteo de contradicciones. Por ejemplo, si el padre cocina o limpia también lo estaban llamando “maricón” -dependiendo obviamente de los contextos culturales-.</p> <p>El interés de la actividad reside en hacerles tomar conciencia de cómo se usan inconscientemente esas palabras cuando queremos ofender o agredir a alguien y la necesidad de no usarlas.</p> <p>Resaltar, por último, que podemos estar tan acostumbrados al uso de un lenguaje negativo y agresivo que resulta preocupante descubrir la escasa capacidad que se tiene para proponer términos positivos. Como propuesta, los programas educativos sobre masculinidad deberían incluir la ampliación de términos que son útiles para expresar sentimientos de aprobación hacia las personas, así como analizar el androcentrismo de nuestro lenguaje.</p>

<u>Palabras comunes</u>	
<u>Alternativas</u>	

Actividad 8: ¿Cómo me gustaría ser?

Descripción de la actividad
Responder a la pregunta: ¿Cómo me gustaría ser? Puesta en común.
Material
Papel y lápices.
Tiempo recomendable
15 Minutos.
Sugerencias prácticas
Trabajar el respeto a las opiniones de cada cual, evitando que se creen ciertas influencias de unas personas sobre otras.

Actividad 9: Masculinidades y valores para la igualdad

Descripción de la actividad
Responder a la pregunta: ¿Crees que “la ética del cuidado de las personas” es un valor común en hombres y mujeres de tu cultura? Mostrar tres cualidades que los hombres deben aprender para demostrar que son capaces de ayudar a las personas. Puesta en común.
Material
Papel y lápices.
Tiempo recomendable
15 Minutos.
Sugerencias prácticas
Trabajar el respeto a las opiniones de cada cual, evitando que se creen ciertas influencias de unas personas sobre otras. La ética del cuidado implica ofrecer a las demás personas no el sustento económico, tal como se entiende en la concepción patriarcal de la masculinidad, sino en el sentido de proporcionar afecto y cuidados diarios cuando las personas lo necesitan. Los cuidados incluyen a las niñas, niños, personas mayores, así como a cualquier persona que por alguna circunstancia lo necesite (personas con algún tipo de discapacidad limitativa, etc.). Al final, puesta en común.

Bloque 2. Sexualidad y preferencia sexual

Objetivos

- Favorecer explícitamente el derecho de las personas a elegir su preferencia sexual entendida como forma de desarrollo personal.
- Integrar el análisis de las ideas históricas, sociales y culturales con respecto a la preferencia sexual, favoreciendo la reflexión de las diferentes teorías explicativas y los mitos más frecuentes.
- Comprender el alcance y repercusión de la homofobia en las diferentes culturas que coexisten en los diferentes países, desarrollando al mismo tiempo habilidades sociales básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación.
- Favorecer la construcción de valores, ideologías y actitudes en contra de la homofobia, así como de conceptos exentos de los estereotipos de género, trabajando en la erradicación del uso del lenguaje sexista, discriminatorio y agresivo.
- Aprender a incorporar los valores femeninos entendiéndolos como una forma de desarrollo integral y crecimiento personal.

Introducción

La sexualidad humana adopta, en todas las culturas conocidas, formas muy diversas y enriquecedoras de crecimiento personal y erótico. La preferencia sexual es una forma de expresar la libertad de elección, de desarrollar el deseo erótico hacia otras personas -independientemente de su sexo-. Por lo tanto, constituye un derecho, un derecho universal que no puede privarse por instancias autodenominadas “superiores” o jerarquías religiosas que fundamentan su dominio en la prohibición y castigo de aquello considerado como desviación social. La implementación del proyecto formativo que exponemos en este epígrafe ha puesto de manifiesto que encontramos a numerosas personas que aceptan el derecho a la libre elección de la preferencia sexual así como el derecho pleno o restringido al matrimonio y la adopción. Además, rechazan firmemente el uso de la violencia o la coacción al objeto de impedir el desarrollo del mencionado ejercicio.

La homofobia y lesbofobia constituyen un mecanismo consciente o inconsciente de protección de la masculinidad patriarcal por el que algunos hombres y mujeres se niegan a admitir lo que podríamos denominar “nuestra parte femenina” entendida en términos culturales. El rechazo a la femineidad se construye desde la permanente reconstrucción de una masculinidad impuesta desde un entorno enormemente agresivo y lesivo para quienes se atreven a ponerlo en entredicho o sortearlo.

Las posibilidades de la libre expresión de comportamientos, sentimientos o la preferencia sexual son ilimitadas en las personas aunque cada sociedad determine como

debe ser la socialización. Es evidente que cuantas más opciones tengamos para elegir, más posibilidades tendremos de ser personas libres, autónomas y críticas.

Sin embargo, existe una falsa asociación entre la preferencia sexual y las diferentes formas de expresar las masculinidades y feminidades. La preferencia sexual – expresión que preferimos al de orientación sexual- no puede ser explicada por el hecho de que nos comportemos de acuerdo a normas sociales que la cultura clasifica como masculinas o femeninas, sino por poseer una herencia filogenética que nos faculta para satisfacer nuestros deseos sexuales tanto de forma gay, lesbiana, bisexual como heterosexual. Ha de ser, en todo caso, una opción personal.

Por todo lo expuesto, hemos de trabajar en profundidad las falsas relaciones que se establecen entre preferencia sexual e identidad de género. La homofobia y la lesbofobia generan personas mutiladas e impiden el desarrollo integral de las mismas. La libre elección y la desaparición del rechazo social, ante este tipo de preferencias personales, han de servir para edificar la base de una sociedad en la que los pilares de la tolerancia y plena libertad se constituyan en los ejes vertebradores de un nuevo modelo de relaciones.

Desarrollo

Actividad 1: Psicoerotismo femenino y masculino

Descripción de la actividad
Realizar un dibujo que exprese “Este es mi cuerpo cuando me enamoro” y acompañarlo de una breve descripción escrita, exponerlo al grupo y generar un pequeño debate.
Material
Folios y lápices de colores.
Tiempo recomendable
15 minutos para el dibujo. 20 minutos para la puesta en común y dependiendo del tamaño del grupo unos 15 minutos de debate.
Sugerencias prácticas
Se trata de favorecer la expresión del amor en todo el cuerpo como una unidad y no como un conjunto de partes así como expresar los sentimientos y estados de ánimo que experimentan los miembros del grupo cuando se está enamorado. Al terminar la actividad se pueden exponer los dibujos en un lugar visible de la clase.

Fuente: Sanz, F. (1992) Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas. Barcelona: Kairós.

Actividad 2: Definición del concepto de preferencia sexual. Gay, lesbianismo, heterosexualidad, bisexualidad, transexualidad y travestismo

Descripción de la actividad
Se pedirá a los reclusos que definan preferencia sexual, así como sus distintas formas de expresión.
Material
Lápices y folios.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
Evitar que se realicen entre los componentes del grupo cualquier tipo de consulta, con el fin de conseguir que las definiciones que propongan sean del todo individuales. Posteriormente, el formador o formadora expondrá una definición exenta de prejuicios heterocéntricos de cada uno de los conceptos propuestos.

Actividad 3: Derechos humanos y preferencia sexual

Descripción de la actividad
Se les pedirá a los internos que elaboren una declaración de derechos bajo el lema “Derechos humanos y preferencia sexual” entre los que aparezca de forma explícita el derecho al matrimonio y a la adopción como una forma de igualdad - independientemente de la preferencia sexual de cada persona-.
Material
Cartulinas de colores, revistas, prensa, tijeras (si las autoridades penitenciarias lo aprueban), pegamento y lápices de colores.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
Puede ocurrir que se impida el trabajo con tijeras u objetos similares. Para superar este impedimento, llevaremos recortes de revistas y periódicos referidos a la temática a tratar.

Actividad 4: Preferencia sexual, culturas y diversidad

Descripción de la actividad
Discusión de narraciones de los internos que ha vivido situaciones familiares o conocidas, que expresen las diferentes formas de vivir la preferencia sexual y las relaciones familiares diversas que se producen en nuestras sociedades. Comentarios y debates.
Material
Autobiografías o relatos de situaciones conocidas.
Tiempo recomendable
10 minutos de lectura y 15-20 minutos de exposición oral y debate.
Sugerencias prácticas
Controlar la exposición oral y el debate para que no degenere a otras vertientes que no sean las deseadas.

Actividad 5: ¿Jugamos a buscar pareja?

Descripción de la actividad
El formador o formadora prepara cartulinas que llevan escritas las preferencias gay, lesbiana y bisexual y se las coloca a los presos, calculando aproximadamente hacer tres grupos, en la espalda de forma que no puedan ver lo que está escrito y dando la consigna de que no pueden descubrir en el grupo el cartel que lleva cada persona. De pie todos los integrantes del grupo y se les pide que busquen pareja (sin ver en momento alguno el cartel colgado a la espalda).
Material
Aula despejada para que los integrantes del grupo puedan moverse. Es opcional acompañar con música mientras el alumnado busca pareja.
Tiempo recomendable
10 minutos de búsqueda de pareja y 30 para la discusión de cómo se han conformado las parejas.
Sugerencias prácticas
Fomentar los conflictos cognitivos entre los integrantes del grupo. Legitimidad, rechazo e incompreensión.

Actividad 6: Preferencia sexual e interculturalidad

Descripción de la actividad
Se les plantea que imaginen que por motivos laborales se tienen que trasladar a vivir temporalmente (por unos años) a un país en el que los derechos a la libre elección de la preferencia sexual y la adopción plena no están reconocidos para el matrimonio entre personas del mismo sexo: ¿Qué argumentos e ideas utilizarían para convencer a las personas de ese país?
Material
Folios y lápices.
Tiempo recomendable
15 minutos de elaboración y 15 minutos de exposición.
Sugerencias prácticas
Evitar comentarios entre los reclusos durante la realización de la actividad.

Actividad 7: Análisis del lenguaje empleado para definir a gays y lesbianas

Descripción de la actividad
Elaborar un listado de palabras o términos empleados para referirnos a gays y lesbianas, proponiendo al mismo tiempo alternativas a dichos términos. Exponer individualmente, al finalizar la tarea, los términos a todo el grupo.
Material
Folios y lápices.
Tiempo recomendable
15 minutos de elaboración y 15 minutos de exposición.
Sugerencias prácticas
Evitar comentarios entre los internos durante la realización del listado. Hacer hincapié en que deben ser términos de uso cotidiano, y no términos que se inventen sobre la marcha mientras realiza la actividad.

Escribe todas las palabras que conoces y se usan habitualmente para referirnos a los gays	Escribe todas las palabras que conoces y se usan habitualmente para referirnos a las lesbianas
Escribe las alternativas para el uso de esas palabras	Escribe las alternativas para el uso de esas palabras

Lenguaje y preferencia sexual

Actividad 8: Juego de roles: Preferencia sexual, sociedad y adopción.

Descripción de la actividad
<p>Se pide a tres personas del grupo de alumnado que se sienten en el centro de la clase identificándose como heterosexual, gay y lesbiana. Alrededor se colocan formando un círculo diferentes personas de la clase que representan: un juez o jueza, la religión o religiones, la sanidad pública o privada, una persona o varias de culturas diferentes (si existe esa opción), una feminista, un machista, una persona homófoba o lesbófoba y una persona bisexual. Por último, en un tercer círculo se colocan tres personas más del grupo de trabajo que observan en silencio todo lo que ocurre cuando las personas del primer círculo explican al resto que quieren adoptar a un niño o una niña y sus razones así como lo que le pueden ofrecer. Todas las personas que componen el segundo círculo deben expresar claramente su punto de vista sobre las situaciones que se están planteando. Las personas del tercer círculo explicarán al final, a modo de conclusiones, lo que han observado en las diferentes intervenciones. Por último, se generará un breve debate con todo el grupo con el lema: “Igualdad de derechos, preferencia sexual y adopción”.</p>
Material
<p>Sillas colocadas en tres círculos concéntricos.</p>
Tiempo recomendable
<p>45 minutos.</p>
Sugerencias prácticas
<p>Procurar asignar los diferentes papeles a los reclusos -no en función de sus ideales- con la finalidad de generar conflictos cognitivos. Sería recomendable favorecer la expresión de sentimientos de las personas implicadas en el primer círculo.</p>

Bloque 3. Violencia en la vida cotidiana.

Objetivos

- Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana y hacia las mujeres en la sociedad actual, desarrollando al mismo tiempo habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación.
- Integrar de forma crítica las concepciones respecto a la violencia, desde un punto de vista histórico, social y cultural, favoreciendo el análisis de los distintos tipos de violencia, física, psicológica, sexual, estructural, simbólica, etc., y sus consecuencias personales y sociales.
- Favorecer la construcción de actitudes y valores alternativos a la resolución de conflictos por medio de la violencia, así como de conceptos exentos de los estereotipos de género, trabajando en la construcción de un lenguaje no sexista ni agresivo o discriminatorio.

Introducción

En la actualidad, la violencia se ha convertido en uno de los principales problemas de salud pública en muchos países. Se equipara a niveles epidémicos de incidencia. Son los hombres, como producto de la influencia que ejercen los valores del patriarcado sobre ellos, los que generalmente adoptan el rol de agresores y las mujeres, niñas, niños, ancianas y ancianos los de víctimas –resignadas en la mayor parte de las ocasiones-. Además, entre las jóvenes generaciones el uso de la violencia se ha acentuado en los últimos años tanto entre los chicos como las chicas.

¿La base de la violencia humana es biológica o se trata de una conducta aprendida? Se han intentado dar explicaciones desde la neurofisiología atribuyendo la conducta violenta al funcionamiento de la corteza cerebral y del hipotálamo, o a secreciones como la adrenalina o la noradrenalina -que ocasionalmente pueden ser

estimuladas por el consumo de drogas y/o alcohol-. En referencia a la violencia masculina, la producción de determinadas hormonas, como es el caso de la testosterona, ha intentado ser tomada como base de la explicación. Tras numerosas investigaciones, ninguna de estas explicaciones han resultado concluyentes y, en todo caso, no pueden servir para legitimar una actuación violenta selectiva; es decir, si soy violento he de serlo con todo cualquier tipo de personas y no actuando específicamente sobre una persona o colectivo concreto en razón de su sexo, religión, color de piel, etc.

El ejercicio de la violencia no es acto instintivo, se trata de una conducta que elegimos conscientemente y que supone la existencia de una anticipación de los efectos de la misma –previsibilidad de mis acciones-. Es algo evitable. Sería un gran error aceptar que la violencia tiene una base innata o, lo que es lo mismo, que fuera atribuida a causas biológicas. El ejercicio de la violencia es una opción personal que implica siempre anticipación de sus efectos. Por ello es fundamental que se realice una aproximación y estudio lo más exhaustivo posible de la misma. Y el modelo patriarcal de la sociedad en la que nos relacionamos justifica, en numerosas ocasiones, el recurso a la violencia como legítimo.

Podemos llevar a cabo un primer acercamiento a esta realidad considerando la violencia como uno de los mecanismos de poder que utilizamos como elemento de imposición de la voluntad de una persona sobre otra. Así lo recoge el texto elaborado por la OMS (1995) cuando se refiere a la violencia contra la mujer, *“La mayor parte de los actos de violencia contra la mujer, ya sea golpear a la esposa al final de un mal día o el estar al acecho de una mujer que corre confiadamente a un parque municipal al atardecer, están indisolublemente ligados a la dominación, privilegio, poder del hombre. La cultura y las tradiciones, que a menudo se reflejan en las leyes nacionales, no hacen sino perpetuar la idea del predominio masculino”*. El hombre aparece como individuo que se construye socialmente mediante unos estereotipos que fomentan las relaciones desiguales entre las personas.

Conviene definir con claridad los términos agresividad y violencia. Entendemos por agresividad un mecanismo de defensa que nos pone en guardia, activando nuestras estructuras fisiológicas, ante un peligro inminente. Este mecanismo de defensa puede concluir en la necesidad de usar la fuerza física o de otro tipo para salvaguardar nuestra

integridad. Por violencia entendemos el uso ilegítimo de la fuerza física o psíquica al objeto de someter o dominar a otra persona. Muchas de las situaciones conflictivas no se resolverían sin unas dosis de agresividad, entendiendo esta como “una respuesta adaptativa que forma parte de las estrategias de afrontamiento de los seres humanos a las amenazas externas” (Torres Espada, 1996). Pero la violencia selectiva es profundamente injusta y tiene como objetivo someter.

Desarrollo

Actividad 1: Incrementar la cohesión del grupo

Descripción de la actividad
<p>Para incrementar la cohesión del grupo y fomentar un mayor grado de confianza entre los reclusos utilizaremos la actividad: “¿Qué hace un chico como tú en un sitio como éste?” A cada preso se le entrega una copia del cuestionario adjunto. Todos de pie, deben hallar –buscando por el aula-, y durante veinte minutos, para cada una de las cuestiones, a una persona que les conteste de forma afirmativa. Tienen que hacerlo preguntando de una en una, no en voz alta, y al encontrarla, apuntan su nombre en el espacio de la derecha. No se pueden repetir los nombres, tienen que encontrar a personas distintas para cada una de las cuestiones. Una vez terminada la actividad, se hace una puesta en común, en círculo: ¿cómo se han sentido?, ¿hay alguna cuestión para la que ha sido más difícil encontrar personas?, ¿se han dejado preguntas en blanco?, ¿por qué?, ¿qué piensan de las cuestiones en blanco? Así, sucesivamente, se van planteando preguntas sobre la temática que trata cada pregunta. Se termina la actividad preguntando al grupo si creen que entre todos se podrían encontrar soluciones a las diferentes situaciones “conflictivas” que se han planteado en algunas de las cuestiones.</p>
Material
Cuestionario adjunto. Bolígrafo o rotulador.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>A la hora de ir abordando las distintas cuestiones, interesa más saber qué piensan sobre las preguntas que se plantean que conocer la identidad de las personas que han contestado afirmativamente. No se trata tanto de aclarar los conceptos planteados en las cuestiones, sino de exponer opiniones.</p>

Fuente: Basado en Pallarés, M. (1990). Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.

¿Qué hace un chico como tú en un sitio como éste?

Busca a una persona:

1. Que te cuente un chiste.
2. Que comparta con su familia las tareas de la casa: fregar, recoger su habitación, hacer la cama, poner la mesa,...
3. Te eche un piropo.
4. Que forme parte de una pandilla.
5. Haya visto la película "Titanic".
6. Tenga el mismo tamaño de la oreja izquierda que tú.
7. Que hable frecuentemente con su padre de sus cosas.
8. Que haya hecho alguna novatada a reclusos de nuevo ingreso.
9. Que te salude dándote un beso en la mejilla.
10. Que conozca algún caso de violencia contra la mujer y quiera contártelo.
11. Que piense que llorar es propio de mujeres.
12. Que nunca le hayan hablado de sexualidad en su casa.
13. Que piense que la mujer es más débil que el hombre.
14. Que confíe más en un colega que en una mujer.
15. Que le haya molestado que le levanten la falda a su chica.
16. Que piense que tocarle el trasero a una chica no es una agresión.
17. Que piense que el que tiene que ligar es el chico, si lo hace la chica, malo.
18. Que crea que a las niñas se les favorece en el colegio porque son niñas.
19. Que piense que los que maltratan a las mujeres son locos.
20. Que tenga un CD o una cinta de Dover en su casa.

Actividad 2: Las preferencias del grupo

Descripción de la actividad
<p>El formador o formadora reparte a cada interno un folio en el que deberán contestar, con frases cortas, a una serie de preguntas relativas a sus gustos personales. A continuación, se organiza la clase en grupos pequeños, de entre tres y cinco componentes, y cada integrante expondrá a su grupo lo que ha contestado a cada pregunta, estableciéndose un diálogo con una norma: no calificar ninguna preferencia ni mejor ni peor que otra. El grupo dispondrá de una cartulina titulada “Las preferencias del grupo”, donde se anotarán las coincidencias y las diferencias, de forma positiva, bajo el título “iguales y diferentes”. Una vez terminada la tarea, se entregan las cartulinas al formador o formadora que las mezclará e irá leyéndolas en voz alta, sin decir a qué grupo pertenece. El grupo tiene que adivinar la identidad del grupo al que se refieren las características que se expongan.</p>
Material
Papel y bolígrafo. Cartulinas.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Con esta actividad se pretende fomentar tanto la identidad individual como la cohesión grupal; por eso es importante tomar conciencia de que, a pesar de ser personas diferentes y con gustos diversos, puede ser muy estimulante trabajar en grupo y conocer los sentimientos y emociones de los compañeros. Se pueden plantear cuestiones, al gran grupo, relativas a cómo se han sentido, qué han descubierto que no supieran, qué les ha sorprendido y dificultades en el trabajo en pequeño grupo, etc.</p> <p>Al terminar el trabajo, los grupos suelen señalar que son más las coincidencias que las diferencias. Cuando se realiza el trabajo individual, es interesante animar a los miembros del grupo, ya que a veces nos encontramos con personas que descalifican a nivel personal sus propias preferencias, devaluándolas o menospreciándolas. Es importante insistir en que dichas preferencias son importantes, porque son únicas, son sus propias preferencias y estructuran una personalidad única e irrepetible.</p>

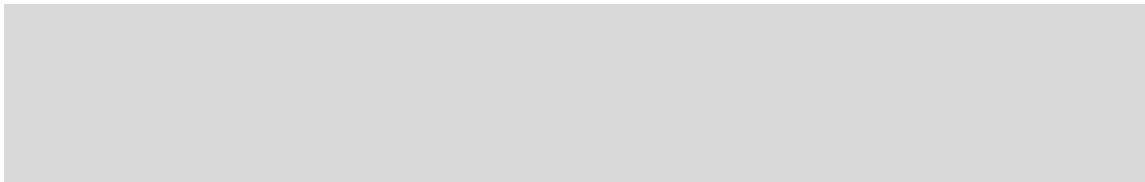
Fuente: Salas, B. y Serrano, I. (1998). Aprendemos a ser personas. Barcelona: EUB.

Preferencias individuales y grupales

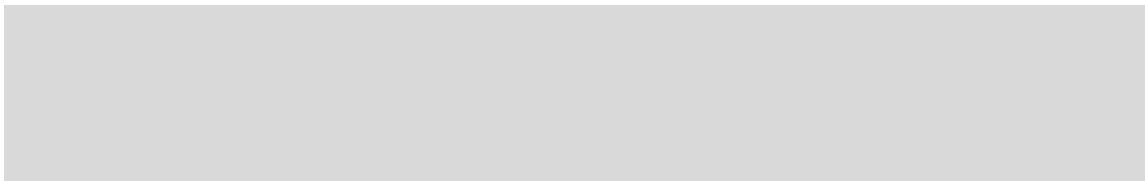
1. ¿Cuál es tu grupo musical favorito?



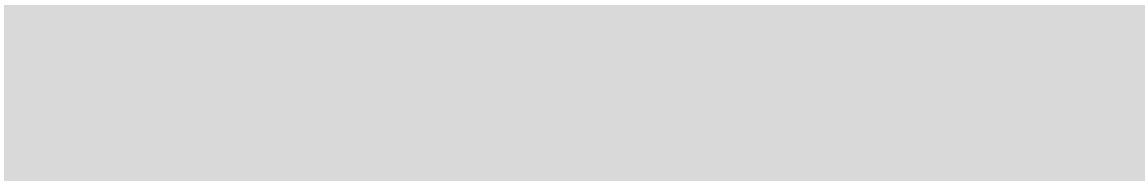
2. ¿Cuál es tu color preferido?



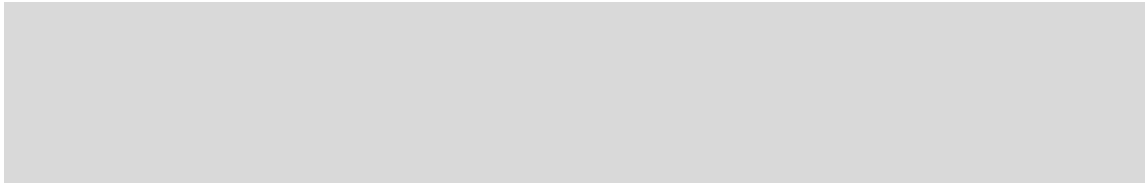
3. ¿Cuál es tu actividad deportiva predilecta?



4. ¿Qué te gusta hacer los domingos?



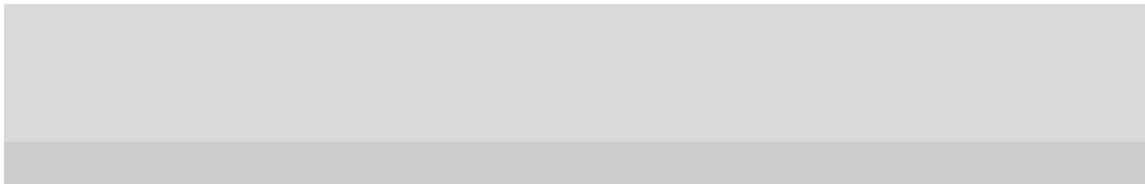
5. ¿Cuál ha sido el mejor regalo que te han hecho?



6. ¿Cuál es la cualidad tuya que más te gusta?



7. ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?



Iguales	Distintas

Actividad 3: En una ocasión me ocurrió / me contaron / vi.

Descripción de la actividad
Cada recluso realizará, de forma individual, un pequeño trabajo de reflexión sobre algún conflicto experimentado personalmente, bien que les haya ocurrido, que le hayan contado o que hayan presenciado. Después, en gran grupo, cada persona leerá las situaciones que hayan anotado.
Material
Fotocopias y bolígrafo.
Tiempo recomendable
Veinte minutos para el trabajo individual. 25 minutos para la puesta en común.
Sugerencias prácticas
Con esta actividad se pretende reconocer y tomar conciencia de problemas o conflictos cotidianos que nos afectan (situaciones sobre las que pensamos poco o sobre las que, si no nos dicen que están ocurriendo a nuestro alrededor, no nos damos cuenta), para poder aproximarnos, posteriormente, a su análisis. Proceso que no es posible llevarlo a cabo si no reflexionamos sobre ello. Es importante destacar aquellas situaciones que impliquen abuso de poder, intimidación, vejación o discriminación y rechazo. Los relatos pueden utilizarse como textos de referencia para trabajar la resolución de conflictos.

La realidad inmediata está llena de conflictos

NOMBRE:

EDAD:

FECHA:

En nuestra vida nos ocurren hechos a los que en un principio no damos importancia, pero que podríamos incluir dentro de lo que llamamos conflictos interpersonales. Hechos como: dejarte plantado cuando has quedado para salir con alguien, meterse contigo con insultos o dirigirse a ti con un mote que no te sienta bien, decir cosas feas sobre ti, amenazarte, confiar algún secreto a alguien que lo cuenta a todo el mundo, aprovecharse de ti, etc.

Piensa durante 5 minutos en este tipo de situaciones, que seguro has vivido u observado alguna vez. De todas las que se te vienen a la cabeza selecciona al menos dos, aquellas que valoras como más graves.

A continuación rellena el siguiente cuadro con una situación que te haya ocurrido a ti o a una persona que sea o no conocida.

SITUACIÓN I

En una ocasión me ocurrió que/ me contaron que a un hombre/ vi como a un hombre /...

Actividad 4: Yo he participado, he sufrido, he visto... (I)

Descripción de la actividad
El trabajo de esta actividad se divide en dos secuencias. En una primera, cada integrante del grupo debe rellenar, en un breve periodo de tiempo, dos breves cuestionarios donde deben señalar con una “X” la situación vivida y concretarla de forma cualitativa. En una segunda parte, se organizan pequeños grupos que deberán recopilar la información obtenida a partir de los cuestionarios.
Material
Fotocopias de cuestionarios, hojas de papel y bolígrafo o lápiz.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
Al igual que con la anterior actividad, lo que se pretende es reconocer y tomar conciencia de problemas o conflictos cotidianos que nos afectan (situaciones sobre las que pensamos poco o sobre las que, si no nos dicen que están ocurriendo a nuestro alrededor, no nos damos cuenta) para poder aproximarnos, posteriormente, a su análisis. Esta actividad se puede plantear como alternativa o complementaria de la anterior - elección que la debe llevar a cabo el formador o formadora dependiendo de las características del grupo con el que se trabaje-.

La realidad inmediata está llena de conflictos

Coloca una “x” en la casilla correspondiente:

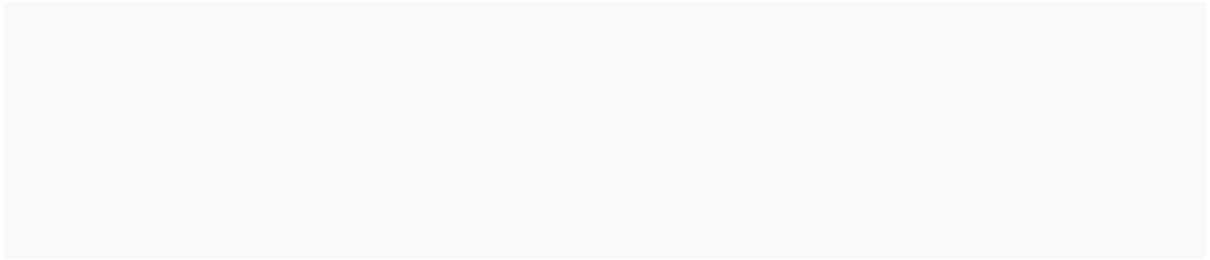
SITUACIONES	YO LAS HE REALIZADO ALGUNA VEZ	YO LAS HE SUFRIDO ALGUNA VEZ	YO LAS HE VISTO ALGUNA VEZ	¿DÓNDE OCURREN? (Patio, en la celda, en la calle, en la casa, etc.)
1. INSULTOS, MOTES				
2. AGRESIÓN FÍSICA				
3. AMENAZAS				
4. RUMORES				
5. RECHAZAR A ALGUIEN				
6. ROBO				
7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS				

SITUACIONES	YO LAS HE REALIZADO ALGUNA VEZ	YO LAS HE SUFRIDO ALGUNA VEZ	YO LAS HE VISTO ALGUNA VEZ	¿DÓNDE OCURREN? (Patio, en la celda, en la calle, en la casa, etc.)
1. INSULTOS, MOTES.				
2. AGRESIÓN FÍSICA.				
3. AMENAZAS.				
4. RUMORES.				
5. RECHAZAR A ALGUIEN.				
6. ROBO.				
7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS				

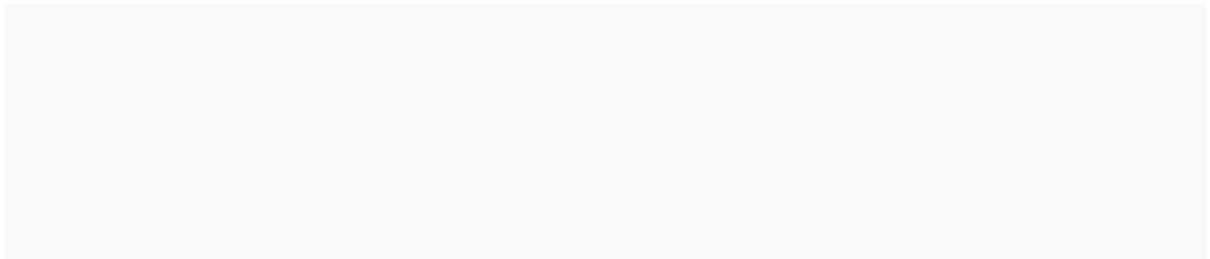
Resultados obtenidos con el grupo

A continuación, si lo deseas y te acuerdas concreta alguna de las situaciones:

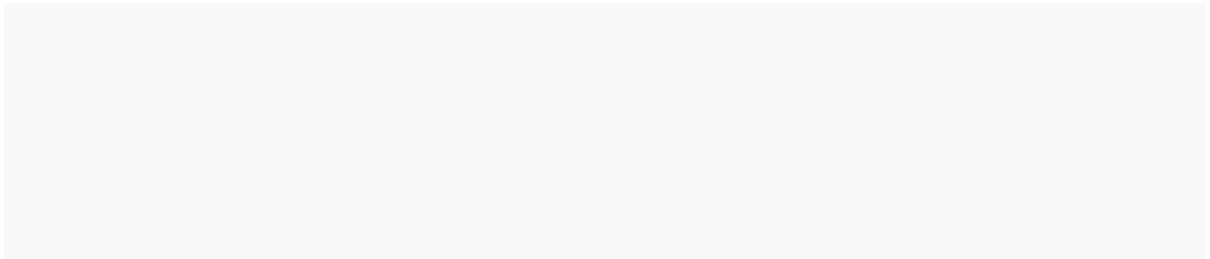
1. INSULTOS, MOTES



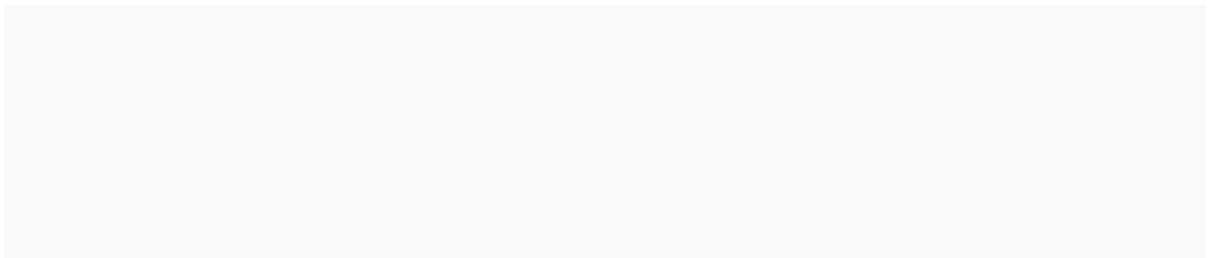
2. AGRESIÓN FÍSICA



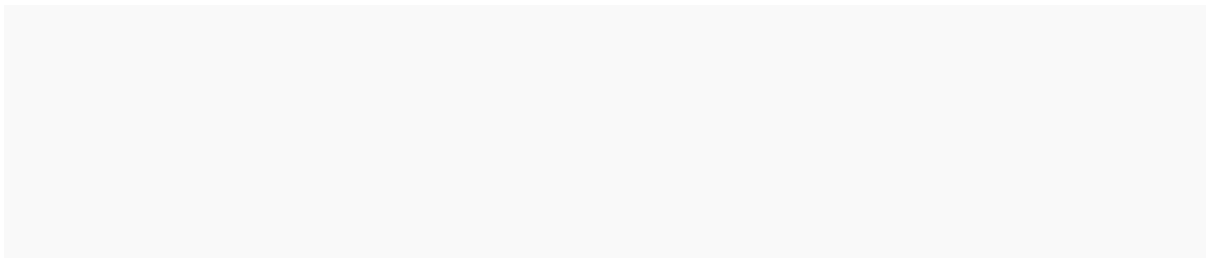
3. AMENAZAS



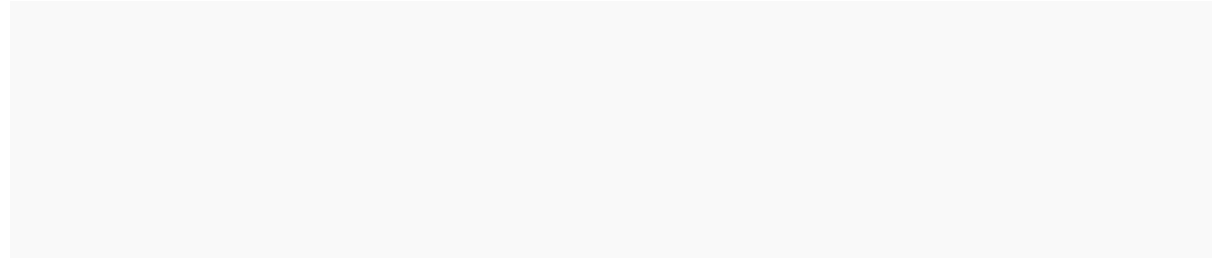
4. RUMORES



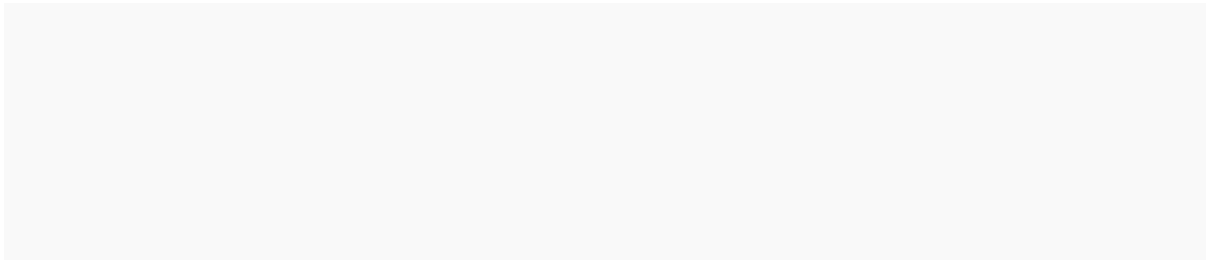
5. RECHAZAR A ALGUIEN



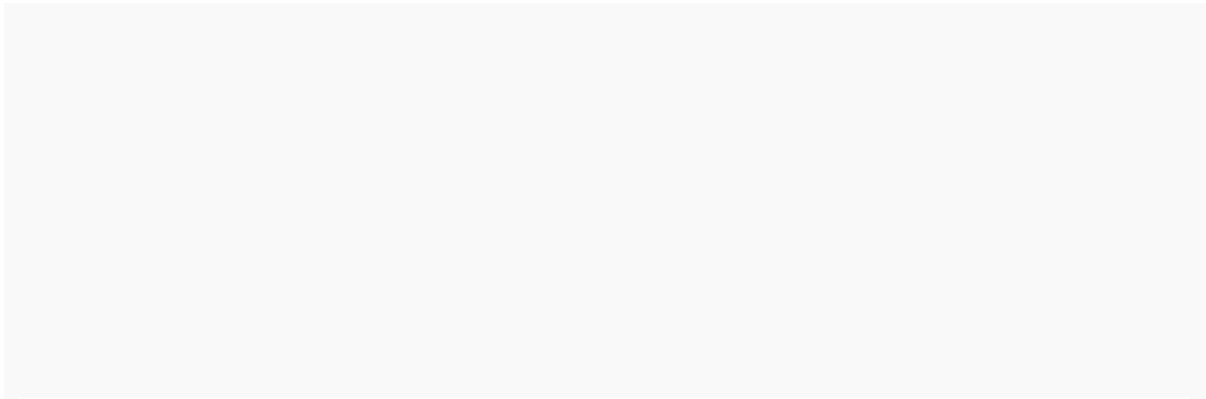
6. ROBO



7. DESTROZOS DE PERTENENCIAS



OTROS



Actividad 5: “Yo he participado, he sufrido, he visto...” (II)

Descripción de la actividad
Se organiza a los reclusos en pequeños grupos y se les entrega los resultados obtenidos en la Actividad 4. Se plantea el trabajo con una serie de cuestiones: ¿Por qué los utilizamos -insultos, agresión física, amenazas, rumores, rechazo, etc.-?, ¿Cuándo los utilizamos?, ¿Para qué los utilizamos?, ¿Cómo nos sentimos cuando insultamos a alguien? Las preguntas se contestan, primero en pequeños grupos, y después se exponen y se discuten las conclusiones de cada grupo en gran grupo.
Material
Fotocopias, hojas de papel y bolígrafo.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
Se pretende que los internos comprendan las consecuencias que producen las diversas formas de violencia que se ejerce en el centro penitenciario; así como los sentimientos negativos que despierta en las personas implicadas.

	¿Por qué los utilizamos?	¿Cuándo los utilizamos?	¿Para qué los utilizamos?	¿Cómo nos sentimos cuando lo hacemos?	¿Cómo se siente la otra persona?
Insultos					
Agresión física					
Amenazas					
Rumores					
Rechazo					

Actividad 6: El rumor

Descripción de la actividad
<p>El formador o formadora prepara un texto escrito (se sugiere emplear el texto adjunto), y se piden un mínimo de seis personas voluntarias, que se enumeran. Todas, menos la primera, salen del sitio donde estén. Quien coordina lee el mensaje a la persona nº 1, luego se llama a la nº 2, y la nº 1 le comunica a la nº 2 lo que le fue leído, sin ayuda de nadie, y así sucesivamente, hasta que pasen el resto de las personas voluntarias. La última o el último compañero, en lugar de repetir el mensaje oralmente, es más conveniente que lo escriba en la pizarra, si es posible (es una opción). A su vez, el o la que coordina puede anotar el mensaje original para comparar -aunque puede ser suficiente con leerlo-. El resto del grupo observa cuidadosamente, es testigo del proceso de distorsión que se da en el mensaje. Se les puede pedir que vayan anotando las variaciones de la versión inicial. Por último, se hace una puesta en común sobre el proceso observado.</p>
Material
Uno o dos textos, hojas de papel y bolígrafo.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Es recomendable, en la puesta en común, plantear cuestiones relativas al paralelismo entre la situación observada y nuestra vida cotidiana, y las consecuencias que pueden tener los rumores especialmente en las personas que son objeto de ello; sobre todo en lo que se refiere a temas que pueden resultar “polémicos” desde el punto de vista de las actitudes. El ejercicio permite reflexionar que la distorsión de un mensaje se da por no tener claro el mensaje; pues, por lo general, se nos queda en la memoria aquello que nos llama más la atención o lo que creemos que es más importante. Nos permite discutir cómo nos llegan en la realidad las noticias y los acontecimientos, y cómo se dan a conocer, dependiendo del interés y de la interpretación que se le da. También podemos abordar la carga emocional del rumor, sobre todo, las consecuencias afectivas que supone para las personas implicadas. Esta actividad es especialmente útil para trabajar cómo se elaboran los mitos y falsas creencias. Una posible variación del ejercicio consiste en ir grabando los distintos mensajes que se cuentan.</p>

TEXTO

Llegué al colegio, eran las ocho de la mañana. Como todos los días, al entrar en clase, Fernando me cogió la mochila, la abrió, sacó los libros y los tiró por el suelo. Toda la clase reía y sólo mi grupo de amigos (tres que tengo) se quedaba perplejo por lo que siempre me ocurría. No se atrevían a ayudarme, un día lo intentaron y fueron saqueadas sus mochilas. Después de esto, mi papel era siempre recoger los libros y callarme. Este día fue distinto, ya no podía más, no sabía que pudieran llegar a este extremo. Como de costumbre me abrieron la mochila, pero esta vez mis libros acabaron en el baño, después empezaron a pegarme, hasta el punto de que tuve que ir al hospital lleno de moratones. En esos momentos, por mi mente sólo pasaba una pregunta ¿por qué a mí?

Actividad 7: Revisión de noticias y material gráfico en el deporte: buenas prácticas

Descripción de la actividad
Presentar y fomentar un pequeño debate sobre imágenes que acompañan a esta actividad como ejemplo de violencia en el deporte. Como segunda parte se les pedirá que aporten a clase imágenes o recuerdos personales de “buenas prácticas” en el deporte; es decir, ejemplos que no impliquen violencia.
Material
Recortes de prensa que presenten imágenes violentas en diferentes actividades deportivas.
Tiempo recomendable
15 minutos.
Sugerencias prácticas
El formador o formadora puede sugerir preguntas como: ¿Por qué se expresa generalmente la violencia en el deporte? ¿Qué alternativas sugieren para que se produzcan “buenas prácticas” en el deporte?

Actividad 8: Análisis de la guerra

Descripción de la actividad
Se seleccionará algún conflicto bélico actual, explicando el origen y las consecuencias del mismo, sin entrar a realizar valoraciones acerca de ninguno de los grupos implicados y que muestre claramente que entre las acciones militares se incluye la violación de los derechos humanos: maltrato a las personas prisioneras de guerra, violación sexual de mujeres, niñas y niños -y otros actos vejatorios hacia las víctimas-. Posteriormente, se realizará un debate en el grupo, analizando los hechos y anotando todas aquellas alternativas de solución y prevención que los internos aporten así como ideas para promover una mayor concienciación sobre el deber de respetar los derechos humanos en todas las situaciones y lugares. Se incluye un ejemplo de la guerra en la República Democrática del Congo (foto adjunta), y de la guerra de Irak.
Material
Prensa audiovisual y escrita, así como papel y bolígrafo.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
El formador o formadora actuará de moderador en el debate dejando que sea el propio grupo quien realice las valoraciones y aportaciones, así como también debe

ayudar a que se mantenga un clima de respeto hacia las intervenciones y posturas.



En la República Democrática del Congo, militares y rebeldes siembran el terror entre la población impunemente utilizando la violación como arma de guerra (Grayson, 2003).

En Estados Unidos un soldado participante en la guerra de Irak ha sido “condenado por ordenar la degradación de presos, desnudarles y forzarles a simular actos sexuales y caminar en cuclillas con las manos esposadas a la espalda” (Lobo, 2004).

Fuente: Grayson, Catherine-Lune. (2003). La violación como arma de Guerra. El Mundo (Libération), jueves 27 de noviembre: 31.

Actividad 9: La violencia en los libros de texto

Descripción de la actividad
Elegir tres narraciones o imágenes de arte relacionadas con la violencia en los libros de texto. Después de seleccionarlas, se fotocopian y reparten. Una vez que han sido leídos, se les comenta la procedencia de las narraciones. A continuación se les propone la búsqueda individualmente de ejemplos de violencia en libros de texto, tras lo cual se les pide que lo lean con mucha atención para que, a continuación, contesten a las siguientes preguntas: ¿Quién o quiénes generan la violencia?, ¿contra quién o quiénes?, ¿Qué papel desempeñan las mujeres en esas situación?, ¿Qué papel desempeñan las niñas y niños en esas situaciones? ¿Qué alternativas de buenas prácticas podemos ofrecer?
Material
Libros de texto de Ciencias Sociales y de Arte o Historia del Arte, fotocopias de cuestionario y bolígrafo.
Tiempo recomendable
1 hora lectiva.
Sugerencias prácticas
En caso que los reclusos sean incapaces de encontrar alguna situación o ejemplo, se sugiere que sea el mismo formador o formadora quienes elijan las situaciones o ejemplos de violencia con las que quiera trabajar.

Actividad 10: Exposición teórica sobre los tipos de violencia y sus expresiones

Descripción de la actividad
Se les presentarán los contenidos adjuntos –en el formato que se considere oportuno- donde se explican los diferentes tipos de violencia, y algunos ejemplos de cada uno de ellos. Es evidente que puede resultar difícil de comprender para algunos presos pero el formador o formadora debe ilustrar con ejemplos, así como favorecer la relación entre los tipos de violencia y algunas de las actividades desarrolladas con anterioridad.
Material
Texto adjunto.
Tiempo recomendable
Veinte minutos de exposición y veinte minutos para responder a posibles dudas.
Sugerencias prácticas
No debe generarse ningún debate durante la exposición, que –en todo caso- puede mantenerse posteriormente.

Tipos de violencia de género o violencia sexista	Definición	Ejemplos
Violencia Física	Uso de la fuerza física o de objetos para atentar contra la integridad física de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • golpes con la mano abierta, golpes con el puño. • Patadas. • pellizcar, morder, golpear con objetos, etc.
Violencia Psicológica	Empleo de mecanismos de control y comunicación: afirmaciones, juicios, comunicación verbal, gestual, silencios...) que atentan contra la integridad psicológica, el bienestar, la autoestima o la consideración tanto privada como pública de las demás personas (tanto con presencia como en ausencia física de esas personas).	<ul style="list-style-type: none"> • Denigrar, menospreciar lo que hace otra persona. • Hacer que la otra persona se sienta culpable. • Tratar a otra persona como si fuese una esclava. • Hacer comentarios desatentos sobre el físico de la otra persona. • Humillar a su pareja ante testigos. • Crear una mala reputación a la otra persona. • Obligar a su pareja a rendir cuentas sobre sus contactos con otras personas. • Obligar a su pareja a cortar a sus amistades. • Prohibir a su pareja hablar con una persona del otro sexo. • Mostrar un ataque de furia si su pareja habla con su ex- pareja. • Estar celoso y receloso de las amistades de su pareja. • Obligar a su pareja a pasar todo el tiempo libre junto a él o ella. • Limitar el espacio vital de la otra persona. • Chistes cuyo contenido atenta contra las mujeres, las personas con discapacidad, las personas inmigrantes. • Infravaloración de las aportaciones de las mujeres o personas de otras culturas. • Uso de estereotipos de género o sociales contra otros grupos culturales. • Insultos privados o públicos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Amenazas, aislamiento, desprecio e intimidación. • No respetar el espacio físico que las personas consideran privado o que no desean compartir con otras. • Manera con la intención de producir miedo. • Amenazar con suicidarse si la pareja quiere separarse.
Violencia Sexual	Cualquier acto o expresión sexual realizado contra la voluntad de las demás personas que atenten contra la libertad, la integridad física y afectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Bromas, expresiones groseras, comentarios desagradables. • Cualquier relación o acto sexual no consentido: relación sexual obligada, violación, incesto, etc. • Actos sexuales dolorosos o humillantes para las mujeres: cliterectomía u otras mutilaciones genitales o no. • Hacer ganar dinero a otra por su prostitución.
Violencia Económica	Desigualdad en el acceso a los recursos compartidos: negar y controlar el acceso al dinero, impedir el acceso a un puesto de trabajo o la educación, la salud o negación de los derechos de propiedad.	<ul style="list-style-type: none"> • No compartir nunca los gastos de comida o alquiler. • Exigir a su pareja que no compre sin su permiso. • Querer asumir los gastos de los dos y entonces, otorgarse el poder de decidir por los dos.
Violencia Estructural	Barreras invisibles e intangibles contra la realización de opciones potenciales y de los derechos básicos. Relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad.	<ul style="list-style-type: none"> • Negación de la información inherente a los derechos fundamentales. • Relaciones de poder en los centros educativos o centros de trabajo.
Violencia política	Uso de un doble código por el que se legitima alguna forma de expresión de violencia mientras por otro se	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de políticas de igualdad de oportunidad o insuficiencia de las mismas. • Inexistencia de programas de prevención de la violencia.

	<p>lucha contra otras formas de violencia. Se ejerce asimismo la violencia política por la omisión de unas líneas claras de lucha contra cualquier forma de violencia o la omisión de políticas educativas contra la violencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiencia de apoyo económico o de personal especializado en la prevención y erradicación de la violencia.
Violencia Espiritual	<p>Erosión, menosprecio o destrucción de las creencias culturales o religiosas de las mujeres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Someter a invisibilidad las creencias culturales o religiosas de las mujeres. • Analizarlas desde una perspectiva etnocéntrica.
Violencia Simbólica	<p>La reproducción asincrónica de referencias culturales o la ausencia total o parcial de grupos culturales – especialmente de las mujeres- en los libros de texto y materiales curriculares así como el cine, la publicidad o los medios de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La ausencia de análisis crítico de la violencia explícita e implícita contenida en los libros de texto. • Permisividad ante los materiales curriculares que reproducen los procesos de discriminación en el curriculum.

Actividad 11: Aprender habilidades sociales

Descripción de la actividad
Esta actividad consiste en explicar el concepto de habilidades sociales, al mismo tiempo que se les expondrán las ocho habilidades que consideramos más importantes o, por lo menos, las que más se utilizan a lo largo del día. Hay que hacerles entender la importancia que tienen las habilidades sociales en nuestras vidas y en nuestras relaciones, aumentándolas tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, se les invitará a llevarlas a la práctica en las sesiones de trabajo, una por día, como un reto personal.
Material
Material teórico adjunto con las habilidades sociales.
Tiempo recomendable
1 hora.
Sugerencias prácticas
Se les explicarán las habilidades sociales y optativamente se les pondrán situaciones –ejemplos- para cada una de ellas donde ellos las puedan ver reflejadas en la práctica. Se trata de entenderlas mejor y comprender mucho más su importancia en todas las relaciones que podamos tener en nuestras vidas.

Habilidades Sociales (1)

Dar las Gracias	Saber elogiar	Pedir un favor	Escuchar
<p>Mostrar agradecimiento es una actitud profunda (...). No es una habilidad para conseguir que quién me ha hecho un favor esté dispuesto a seguir haciéndomelo en el futuro; es saber ponerme en su lugar, darme cuenta del esfuerzo y el amor o afecto con que lo hizo y demostrarle que me doy cuenta. No es sólo cortesía, sino aprecio y empatía.</p>	<p>Suele ser costumbre reprender lo que nuestros alumnos, hijos o hijas, hacen mal, pero no es tan frecuente elogiar lo que hacen bien: lo damos por supuesto, “sólo han hecho lo que tenían que hacer”, “si no te digo nada es que está bien”. Sin embargo Skinner nos recordó que es mucho más eficaz elogiar una conducta positiva, que reprender o castigar una conducta negativa. Entre compañeros y compañeras suele pensarse que elogiar es un poco “curso”, es ser un “pelota”, es querer conseguir algo de la persona elogiada. Siempre hay que elogiar de la manera acertada, sin quedarse corto, pero también sin exagerar. Meditar la mejor manera para que sea con naturalidad.</p>	<p>Pedir un favor, o pedir ayuda a otro, es reconocer que hay muchas cosas que no podemos hacer solos. Algunas personas no piden nunca un favor, por timidez o por orgullo. Otros lo están pidiendo a todas horas y eso no es habilidad social, sino “cara”. La habilidad consiste en darnos cuenta de cuándo necesitamos ayuda y saber pedirla.</p>	<p>Parece que escuchar es fácil - para quienes no son sordos-. Pero escuchar no es lo mismo que oír, sino algo más. Escuchar bien supone respetar a quien habla, esforzarse por comprender lo que dice, entablar diálogo si el tema nos interesa o cambiar de conversación, o cortarla amistosamente, si el tema no nos interesa.</p>

Adaptado de Segura Morales, M. et al. (1998). Programa de competencia social. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Habilidades Sociales (2)

Disculparse	Ponerse de acuerdo (Negociar)	Responder al fracaso	Enfrentarse a las presiones
<p>Hay quienes piensan que esta habilidad social está pasada de moda. Muchas personas suelen pensar que disculparse es rebajarse. Puede ser que, al opinar así, estén dando por supuesto que pedir disculpas equivale a dejarse pisotear por la otra persona. Pero disculparse no es rebajarse: es arreglar algo que se había roto. Es volver a tener la misma relación, o una relación mejor, con una persona a la que habíamos ofendido o molestado.</p>	<p>Esta habilidad es conocida como la “habilidad reina”, la más importante de todas. A veces, dos personas, dos grupos, o dos países, están enfrentados por cuestiones familiares, por intereses de dinero o por odio. Para poder negociar es necesario seguir los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Separar el problema y las personas; es decir, no actuar por odio ni por vengarse de alguien, sino ir a solucionar el problema que hay. b) Buscar cuáles son los intereses de las dos partes o de las dos personas, en vez de empeñarse en defender una postura tomada desde el principio. c) Pensar (a ser posible entre todos) todas las alternativas de solución; cuantas más, mejor. d) Elegir de esas alternativas la que sea más justa y objetiva, más sensata y más favorable a los intereses de las dos partes implicadas. 	<p>Dice Seligman que son pesimistas quienes se hunden y desaniman ante el fracaso, y que son optimistas quienes, ante el fracaso, sacan la consecuencia de que tienen que esforzarse más. Un fracaso (en un examen, en un juego, en conseguir la amistad o el cariño de alguien, en entrar en un grupo, etc.) es un momento difícil que nos puede hundir en la tristeza o llevarnos a la agresividad. Para sobreponerse se necesita fortaleza, buen humor y esperanza.</p>	<p>Dar gusto a nuestra familia y a nuestros amigos y amigas que nos piden algo, o nos invitan a acompañarles en alguna actividad, es agradable y es propio de quien tiene buen corazón. Pero hacer siempre lo que nos dicen otras personas, aunque nos parezca mal o inoportuno, es falta de personalidad, es tener lo que los psicólogos llaman “Lugar de control externo”, es decir, no saber decidir, sino dejarse llevar siempre por decisiones ajenas. Quienes no saben decidir pueden encontrarse en problemas serios, quienes no saben resistir presiones inoportunas o injustas pueden acabar haciendo muchas cosas que nunca hubieran querido hacer.</p>

Adaptado de Segura Morales, M. et al. (1998). Programa de competencia social. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Actividad 12: Análisis del lenguaje y alternativas

Descripción de la actividad
Consiste en proponer a los miembros del grupo que elaboren un listado de palabras que generalmente utilicen para agredir o violentar a las personas que nos rodean. Se les pedirá que busquen palabras alternativas a las anteriores.
Material
Papel y bolígrafo.
Tiempo recomendable
25 minutos.
Sugerencias prácticas
Se les puede proponer una puesta en común al final de la elaboración de la lista, así como de las alternativas. Asimismo, no se debe dejar que los reclusos hagan comentario alguno durante la actividad, así como tampoco que mire a la hoja de su compañero hasta que no esté finalizada la sesión.

Actividad 13: La violencia no es un juego

Descripción de la actividad
Se les plantea que propongan situaciones cotidianas de violencia entre hombres en su entorno más cercano (la cárcel, la calle, las amistades, etc.), ejemplificándolas para el resto del grupo, por medio de un juego de rol, donde no sólo se representará la situación de violencia sino que, además, se les pedirá que durante dicha puesta en escena propongan posibles y variadas soluciones a los diferentes conflictos que se representen. Mientras dos o tres personas estén “actuando”, el resto del grupo deberá describir la situación que se les ha presentado y proponer individualmente alternativas posibles a la violencia planteada, además de las que se den en la representación. Se deben representar un mínimo de dos situaciones violentas.
Material
Papel y lápiz.
Tiempo recomendable
De 15 a 30 minutos (dependiendo del número de situaciones que se propongan).
Sugerencias prácticas
El Juego de roles es una dinámica muy motivadora, pero se les debe concienciar de la importancia del juego ya que las soluciones que aporten pueden ser el remedio a muchas situaciones de violencia que se generan a su alrededor e incluso de las que le

afectan a ellos mismos. Del mismo modo, el resto de compañeros, que actúan como observadores, deben mantener silencio para no distraer a los “actores” que llevan a cabo el juego de roles.

Actividad 14: Construyendo culturas de Paz

Descripción de la actividad
La actividad que se propone difiere de la anterior en que las situaciones que se plantean a representar por medio del juego de rol y a buscarle soluciones o alternativas a la violencia que generan son de mayor complicación, presentándoles situaciones y conflictos familiares a tres bandas (padre, madre e hijo o hija), o situaciones de conflictos sociales, como puede ser la negociación de un desarme de un movimiento terrorista, o el final de una guerra actual, explicándoles con anterioridad claramente cuáles son los intereses de cada una de las partes afectadas por ese conflicto bélico o violento, procurando tener siempre, el formador o formadora, la mayor objetividad posible. Al igual que en la actividad anterior, el resto del grupo deberá describir la situación y proponer alternativas posibles a las situaciones que se propongan. Será suficiente en este caso representar, al ser más complejas, una sola situación violenta, pudiendo ser más si el formador o formadora lo consideraran necesario o el propio grupo la propone y es de suma importancia.
Material
Papel y lápiz.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
Al ser bastantes más complejas estas situaciones se sugiere que la explicación del rol que vaya a desempeñar cada uno de los que representarán la situación sea lo más clara y concisa posible. Asimismo, se les pedirá al resto de integrantes del grupo - que están actuando como observadores- que mantengan el mayor silencio posible con la finalidad de no distraer a los compañeros que están llevando a cabo el juego de roles.

Actividad 15: ¿Qué te hizo explotar?

Descripción de la actividad
Se solicita a los integrantes del grupo que piensen en una situación de la vida cotidiana que les hiciera perder el control. Se les solicita que respondan a las siguientes cuestiones: ¿Qué te hizo explotar?, ¿Cómo reaccionaste?, ¿Conseguiste lo que querías? ¿Cómo te sentiste tras tu reacción?
Material
Papel y bolígrafo
Tiempo recomendable
De 20 a 30 minutos.
Sugerencias prácticas
Tras la contestación individual se recoge el material escrito y se procede a leer lo redactado. Posteriormente, se pregunta si había sido posible encontrar una respuesta alternativa a la que se tuvo al efecto de no perder el control de la situación.

Actividad 16: Las líneas de la vida

Descripción de la actividad
Se les entrega un folio DIN A3 con la siguiente frase escrita: “Ningún hombre regresa del dolor siendo el mismo hombre” de Luis Rosales. Se les pide que dibujen, con diferentes lápices de colores –amarillo, naranja y verde- una línea del amor, otra de la vida, de la felicidad y de la vida ideal (esta última se dibuja utilizando a la vez los tres lápices de colores).
Material
Folio DIN A3. Lápices de colores
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
Se trata de crear un clima agradable y de silencio para el desarrollo de la sesión al efecto de conseguir la máxima capacidad de concentración. Una vez finalizada la actividad a nivel individual, se le solicita a cada uno de los integrantes del grupo que expliquen –al resto del grupo- el significado de las líneas que han dibujado.

Bloque 4. Violencia sexual

Objetivos

- Analizar críticamente, desde una perspectiva de género, las variables que se presentan como explicación de la violencia sexual y sus efectos sociales y personales tanto sobre uno o una misma como sobre las demás personas.
- Favorecer la construcción de concepciones, ideologías y valores contrarios a la resolución de conflictos por medio de la violencia sexual así como aprender a utilizar un lenguaje no agresivo.
- Analizar las relaciones existentes entre el concepto de poder y la violencia sexual de forma que sea posible erradicar los mitos sociales y culturales que intentan justificarla.
- Analizar las repercusiones de las mutilaciones genitales –especialmente contra las niñas y mujeres- en el mundo comprendiendo las consecuencias para la salud física y psicológica por la gravedad especial que comportan.
- Proporcionar información y herramientas para detectar la violencia sexual, su ciclo y aprender a defenderse y romper los vínculos afectivos, sociales o personales en los que se expresa.

Introducción

Sexualidad y violencia sexual no son términos sinónimos. La sexualidad implica la expresión de afectividad, comunicación, placer y reproducción con el único límite de que no intervenga la violencia. Por lo tanto la violencia sexual, entendida como sometimiento en contra de la voluntad de otra persona, no es una expresión de la sexualidad sino del poder ilegítimo.

La revisión y análisis crítico de las teorías que tratan de explicar la cultura patriarcal ha tratado históricamente de legitimar la violencia o justificarla desde el sometimiento a las leyes naturales. La cultura patriarcal trata, asimismo, de perpetuarla. El problema básico, desde nuestro punto de vista, es cómo aprender a controlar y encauzar nuestra ira, nuestros conflictos, hacia alternativas no violentas evitando siempre el recurso a la violencia contra los y las más débiles.

Reivindicamos el placer del bienestar como elemento central en una forma de vida basada en la igualdad y el respeto mutuo. Esto se consigue con alternativas no violentas: la solidaridad, el apoyo, la protección o el cuidado de las personas nos van a proporcionar experiencias vitales más

gratificantes que la violencia. La libre expresión del cariño genera una forma de vida equilibrada y armónica.

La violencia –potestad masculina referenciada en el modelo patriarcal- ha sido contrapuesta históricamente a la expresión de sentimientos positivos considerada como una facultad femenina. De ahí que nos vayamos a encontrar con fuertes resistencias masculinas para el cambio e incluso para el reconocimiento del hecho “de ser violentos”. Los demás son violentos y nuestras respuestas son vistas como reacciones fundamentadas en la legitimidad. La vida cotidiana nos aporta ejemplos de ello continuamente.

Desarrollo

Actividad 1: La mutilación genital como forma de violencia sexual

Descripción de la actividad
Lectura y análisis de los textos sobre la mutilación sexual femenina y masculina en diferentes culturas y contextos históricos.
Material
Textos adjuntos.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
Es muy importante hacer énfasis en la diferencia que existe entre las consecuencias de la cliterectomía y la circuncisión así como en el hecho de que han sido –y continúan siendo- prácticas comunes en las culturas africanas y las culturas europeas y estadounidense. Debemos analizar críticamente a quién benefician tales prácticas y las consecuencias negativas para la salud de las mujeres y la limitación de su sexualidad así como que se trata de una práctica que atenta directamente contra la integridad física, psicológica y sexual de las mujeres y las chicas jóvenes. Es un atentado contra un derecho humano fundamental.

Texto 1: Cliterectomía en las diferentes culturas

Contrariamente a la identificación entre el Islam y la práctica de la cliterectomía, esta práctica es común entre algunas culturas de la Amazonía y ha sido practicada en Estados Unidos e Inglaterra como forma de evitar que las mujeres se masturbaran. En palabras de Penda Mbow – profesora de Historia de la Universidad de Dakar (Senegal)- se trata de una concepción de prácticas interpretadas por los hombres. Es un mecanismo de poder ilegítimo de los hombres sobre las mujeres como forma de control de la sexualidad femenina y una forma de violencia sexual. Su práctica es anterior a la aparición del Islam.

La cultura Cashinawa que habita a orillas de los ríos Curange y Meniche (Brasil), un grupo amazónico pequeño, practican la cliterectomía. El sacrificio es llevado a cabo por una anciana, provista de un afilado cuchillo de bambú. La sangre que mana de la herida satura la tierra, que así adquiere nuevo poder fertilizante. La muchacha debe soportar sin quejarse la dolorosa prueba. Un solo grito de la desdichada le costaría la vida, porque sería señal de que atrae espíritus malignos, nefastos para toda la comunidad (Tibón, 1984, 33).

Cuando las niñas Venda (SudrÁfrica y Zimbawe) alcanzan la edad de los diez años a los doce años comienzan a practicar la costumbre de estirar y alargar los labios menores. Las niñas que no lo hacen son tachadas de desidiosas. “Te quedarás como un poste donde una arroja su basura: Eres un árbol que no ofrece cobijo. Sólo un agujero sin nada (Beach y Ford, 1969, 198).

Texto 2: Las mutilaciones genitales en mujeres y hombres

“Se considera que en un individuo, en el momento de su nacimiento, coexisten los dos sexos, el masculino y el femenino. En su origen, el ser humano es un ser hermafrodita (término inexacto) y sólo los rituales puberales tienen el poder de desplazar el sexo que no es el propio, confirmando el definitivo”. Los Dogon (Mali) y los Bambara (Costa de Marfil y Mali) afirman: “El muchacho es femenino en su prepucio y la muchacha masculina en su clítoris”. La circuncisión constituye por tanto, el ritual apropiado para extraer de cada uno de los sexos los caracteres pertenecientes al otro aunque no coexisten en todos los grupos africanos estudiados. (Rachewiltz, 1967, 182-183).

En muchas sociedades, la iniciación de los niños consiste en un período de reclusión siendo adornado de diferentes maneras y en algunas sociedades se incluyen mutilaciones genitales como la circuncisión, la subincisión (hendir una sección en la uretra), y la semicastración (la supresión de un testículo) al menos en cuatro culturas: entre los Janjero (un subgrupo de los Sidamo) en Etiopía; los Hotentotes (Angola) –quienes recurren a ella para evitar el nacimiento de gemelos porque se considera de mal agüero- y entre los popapeanos (Ponapé, una isla del Archipiélago de las Carolinas, Estados Unidos).

Texto 3: Cuatro niñas son mutiladas cada minuto en el mundo

Madrid. Cada minuto cuatro niñas son víctimas en el mundo de la mutilación total o parcial de sus genitales, según el libro “La mutilación genital femenina y los derechos humanos”, publicado por Amnistía Internacional. Este informe de 110 páginas, elaborado por un equipo de investigadores de AI, busca que la comunidad internacional reconozca esta práctica como una violación de los derechos humanos, protegidos por normas y tratados internacionales. AI considera que la tradición, la costumbre o la religión no son argumentos que puedan invocarse para justificar su práctica.

La conclusión del estudio es que la comunidad internacional debe apoyar los proyectos de ONGs y colectivos que persigan erradicar o sensibilizar in situ contra los tres tipos de mutilación genital femenina: infibulación, ablación y excisión. AI hace un llamamiento a los gobiernos nacionales para que prohíban expresamente su práctica y a los organismos internacionales para que la interpreten como causa de petición de asilo.

Según AI, la mutilación genital femenina debe reconocerse como una forma de persecución basada en el género, que cae dentro del ámbito de la Convención de la ONU sobre el Estatuto de los Refugiados. Ya se han dado casos en Canadá, Estados Unidos y Suecia de madres que obtuvieron para sus hijas y para ellas mismas el estatus de refugiadas. La razón alegada en esos casos era el temor de que las niñas fueran sometidas a la mutilación.

El libro “La mutilación genital femenina y los derechos humanos”, incluye un estudio sobre el impacto de estas prácticas en África y Asia y de sus justificaciones y circunstancias sociales, así como un análisis de sus consecuencias sobre la mujer y la sociedad.

El trabajo revela que la mutilación genital supone la violación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la legislación internacional sobre Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, la Declaración y Plataforma de Acción de Pekín, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.

Actualmente viven en el mundo 135 millones de mujeres mutiladas genitalmente. Además, cada año la sufren otros dos millones de niñas más, lo que significa un ritmo de casi 6.000

operaciones de este tipo al día, o una cada 15 segundos. Esta operación se realiza en 29 países de África y tres de Oriente Próximo, así como en comunidades de inmigrantes en todo el mundo.

La mutilación genital femenina consiste en extirpar el clítoris de la niña, total o parcialmente, y cortar los labios menores de la vagina para coserlos y dejar un orificio muy pequeño para la salida de la orina. La intervención se realiza en la mayoría de casos a niñas de entre cuatro y ocho años, con aparatos cortos punzantes como cuchillas y pedazos de vidrio, sin anestesia y por un miembro de la comunidad sin ningún tipo de preparación sanitaria ni médica.

La infibulación, la ablación y la escisión persiguen el control de la sexualidad femenina, la eliminación de su sensación de placer y la vigilancia de su virginidad, al objeto de garantizar su pureza y fidelidad. La sumisión de la mujer al hombre queda implícita en una costumbre que institucionaliza socialmente la discriminación y sanciona la libertad sexual.

Amnistía Internacional espera que la comunidad internacional vea en esta práctica cultural una clara violación de los derechos humanos que debe ser erradicada y que los gobiernos nacionales se comprometan a luchar eficazmente contra ella.

Fuente: Amnistía Internacional (http://www.a-i.es/com/1998/com_25sep98.shtm)

Actividad 2: La mutilación genital femenina

Descripción de la actividad
Lectura y análisis de los textos sobre la mutilación sexual femenina en la actualidad.
Material
Textos adjuntos.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Debemos analizar críticamente la realidad de estas prácticas que realizan en la actualidad. Ver las consecuencias negativas para la salud de las mujeres y la limitación de su sexualidad por ser una práctica que atenta directamente contra la integridad física, psicológica y sexual de las mujeres y las chicas jóvenes.</p> <p>Téngase en cuenta la realidad de África que sanciona la práctica (ejemplo Senegal) y la realidad de las mujeres y chicas africanas que viven en Europa y la preocupación actual del informe de Amnistía Internacional.</p>

Texto 1: Complicaciones en la salud de la Mutilación Genital Femenina (MGF)

<i>Complicaciones inmediatas</i>	<i>Complicaciones a largo plazo</i>	<i>Salud psicológica y sexual</i>
Incluyen intenso dolor y heridas -es prácticamente la norma-. Además colapsos, hemorragias, retención de orina e infecciones (tétanos, sepsis y posiblemente transmisión del HIV), ulceración de la región genital y heridas en los tejidos adyacentes. Las hemorragias y la infección pueden causar la muerte.	Incluyen quistes, abscesos, formación de cicatrices queloides, daños en la uretra que conllevan la incontinencia de orina, dispaurenia y disfunciones sexuales. Si se realiza la infibulación pueden aparecer dificultades para orinar, para menstruar, problemas de infertilidad e infecciones urinarias recurrentes	La mutilación genital conlleva una pesada marca para la vida y la salud mental de la mujer que la ha padecido. Entre las complicaciones psicológicas pueden aparecer sentimientos de ansiedad, depresión, irritabilidad crónica y problemas sexuales

Fuente: Organización Mundial de la Salud (1997). Female Genital Mutilation.

Texto 2: Senegal prohíbe la mutilación genital femenina

Jueves , 14 de enero de 1999: El UNICEF felicitó al Parlamento de Senegal por haber aprobado ayer una ley que prohíbe la mutilación genital femenina, una práctica traumática y dolorosa por la cual se extirpa una parte o la totalidad de los genitales femeninos.

“La medida de Senegal tiene una enorme importancia”, dijo la Directora Ejecutiva del UNICEF, Carol Bellamy, “porque refleja la decisión de las mujeres africanas de poner fin a una práctica cruel e inaceptable que infringe el derecho de todas las niñas a una vida libre, segura y saludable”.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que 130 millones de mujeres y niñas —la mayoría en 28 países de África— han sido sometidas a la mutilación genital femenina. Más de dos millones, desde niñas en edad de lactar a mujeres en plena madurez, sufren esta práctica todos los años. El 75% de los casos se producen en Egipto, Etiopía, Kenya, Nigeria, Somalia y el Sudán. En Djibouti y Somalia, se somete a la mutilación a un 98% de las niñas.

UNICEF y la OMS, en colaboración con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), han participado en un movimiento mundial destinado a reducir la mutilación genital femenina en el próximo decenio y a eliminarla completamente en tres generaciones. En Senegal, UNICEF ofrece apoyo financiero y para las comunicaciones a una ONG local que ayudó a impulsar el movimiento contra la mutilación genital femenina.

La Sra. Bellamy dijo que la legislación es un testimonio del valor de las mujeres del poblado de Malicounda que iniciaron el movimiento para eliminar la mutilación genital femenina, una costumbre profundamente enraizada en muchas sociedades tradicionales. La Directora Ejecutiva dijo que gracias a la determinación de las mujeres para superar unas creencias ancestrales, los maridos y los ancianos del poblado juraron solemnemente poner fin a la práctica. La campaña se difundió en otros poblados, sobre todo después que el Presidente Abdou Diouf respaldara completamente el movimiento.

La ley de Senegal, que condena a fuertes multas y tiempo de prisión a los que la infrinjan, fue aprobada después de que se celebraran audiencias en las cuales las mujeres de los poblados presionaron a los parlamentarios para que abolieran la práctica. Hasta ahora, Burkina Faso,

Djibouti, Ghana, Guinea-Conakry, la República Centroafricana y Togo han puesto la mutilación genital femenina fuera de la ley.

“El ejemplo de Senegal ofrece un rotundo mensaje: que la actuación de las mujeres en las comunidades puede ser una fuerza poderosa para cambiar costumbres violentas y abominables que niegan sus derechos y los de sus hijos e hijas”, dijo la Sra. Bellamy.

En algunos sectores de estos países, se cree que la mutilación genital femenina, una operación enormemente dolorosa realizada a menudo con instrumentos rudimentarios y sin esterilizar, mantiene la castidad y mejora las posibilidades de casamiento de la mujer. Además de limitar las funciones normales corporales y destruir su capacidad para el placer sexual, la mutilación genital femenina puede provocar deformaciones debidas a las cicatrices, infecciones y complicaciones físicas y psicológicas a largo plazo. También puede conducir a la muerte.

Para garantizar que se producen cambios progresivos y que se pone en práctica la prohibición de la mutilación genital femenina tanto en Senegal como en otras partes, la Sra. Bellamy hizo hincapié en la necesidad de ofrecer a las mujeres y a las niñas la educación necesaria que les ayude a transformar las actitudes y las normas culturales.

“Las mujeres de todo el mundo que tienen el valor de enfrentarse a la mutilación genital femenina necesitan el apoyo constante de la comunidad internacional para convencer a sus sociedades de que abandonen estas prácticas horrendas”, dijo la Sra. Bellamy “La acción de Senegal muestra el tremendo efecto que la inversión en la educación y la atención a los derechos de las niñas y las mujeres puede tener a la hora de propiciar cambios positivos y ayudar a poner fin al sufrimiento de millones de mujeres en todo el mundo”.

Fuente: UNICEF (<http://www.unicef.org/spanish/newsline/pr/1999/99pr01sp.htm>)

Actividad 3: Análisis del lenguaje, violencia sexual y el género.

Descripción de la actividad
Se solicitará a los reclusos que elaboren una lista de palabras o expresiones que su utilizan cotidianamente para insultar o agredir y que “según la perspectiva del grupo” tengan un matiz sexual. Dividir las en dos grupos: palabras masculinas y palabras femeninas. Analizar en qué género gramatical empleamos más palabras y porqué - dependiendo obviamente de cómo se estructura el género gramatical en cada lengua-.
Material
Lápiz y papel.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
El listado de palabras será elaborado individualmente. Posteriormente haremos un análisis en grupo.

Bloque 5. Educación sentimental

Objetivos

- Cuestionar las actitudes negativas que se mantienen ante el conflicto emocional, favoreciendo la construcción de conflicto como algo eminentemente vivencial y consustancial al concepto de persona sexuada y como hecho incuestionable en el proceso de desarrollo personal.
- Crear un espacio de análisis y ensayo de vivencias afectivas y sexuales que inciden en la construcción del autoconcepto, desde una perspectiva emocional y de género, a destacar: vivencias de autoconocimiento y valoración, vivencias de conocimiento y valoración de las demás personas, vivencias de relación con los demás y las demás.
- Ampliar el espacio y los marcos de referencia del mundo de los sentimientos con la intención de mejorar la competencia emocional de las personas, mediante el conocimiento de su origen, evolución y expresión; la valoración de las relaciones de dependencia y dominio afectivos; el estímulo de las relaciones de amistad y cooperación y la práctica de estrategias de afrontamiento al conflicto emocional.

Introducción

El ámbito emocional es de enorme importancia para prevenir o corregir las conductas violentas. Los sentimientos son experiencias que acumulamos a través de nuestra interacción con el medio en el que vivimos y las personas que nos rodean.

Ese ámbito emocional, construido por los sentimientos, viene conformado por el hecho social de ser considerados y comportarnos como hombres o mujeres. Cada cual afronta el balance entre necesidades y realidad desde la construcción de lo "masculino" y lo "femenino". El autoconcepto desde la perspectiva de género implica fuertes dosis de carga emocional y afectiva, vamos archivando en nuestra memoria emocional predisposiciones afectivas que harán que nos

comportemos de una u otra manera ante determinadas realidades. Todo ello limitado por lo que la sociedad nos impone y espera de nosotros.

Los mecanismos de socialización hacen que la realidad emocional de chicos y chicas sea diferencial. El hombre, desde el punto de vista emocional, siempre está bajo sospecha. Cualquier aproximación al estereotipo emocional de la mujer, supone al menos un cuestionamiento de su identidad. De esta manera el hombre se presenta mutilado ante las relaciones interpersonales

Imaginamos a los hombres y mujeres de nuestra sociedad como "analfabetos emocionales" (Goleman, 1995). Este rasgo se destaca en todos los experimentos clínicos realizados con hombres violentos (Echeburua, 1998; Corsi, 1995). En este sentido, Echeburua (1998) afirma que un factor que se encuentra en muchos hombres violentos es el aislamiento social y emocional. Se caracterizan por tener una gran dificultad para establecer relaciones sociales; siendo una característica propia la enorme dificultad para desarrollar relaciones de intimidad o amistad profunda. Es el resultado del analfabetismo emocional que les caracteriza.

La Educación Sentimental se convierte en un instrumento valiosísimo para prevenir la violencia. Ha de hacerse atendiendo a los condicionantes sociales y culturales (no olvidemos el mundo de las creencias y los valores). Y esto se tiene que hacer creando un espacio en el que hombres y mujeres se enfrenten a su realidad social y afectiva desde un plano de igualdad y respeto en una marco de relaciones plenamente democráticas.

Desarrollo

Siguiendo el guión argumental de la introducción hemos destacado cuatro grandes bloques para organizar la propuesta curricular en este apartado:

Autoconcepto: Se pretende enfrentar al grupo a su propia realidad de género: quiénes son como personas sexuadas, cómo sienten, cómo actúan, cuáles son sus preferencias, qué mensajes sobre ellos y ellas mismas reciben del entorno. La importancia de conocerse para ser personas autónomas y creativas.

La vivencia del cuerpo sexuado: Es este un módulo que está estrechamente relacionado con el anterior. El haberlo contemplado como independiente es porque se quiere destacar la importancia de la conciencia corporal en la construcción de hombres y mujeres. Se trata de hacer

una aproximación afectiva a lo corporal, aclarar dudas y falsas creencias relacionadas con el cuerpo sexuado. Destacar el sentimiento de pudor como vivencia limitativa de lo corporal.

Autoestima: Discriminar los elementos que inciden en los procesos de autoestima, principalmente la valoración de las percepciones personales sobre la identidad propia y de los mensajes que las personas significativas envían permanentemente. Analizar críticamente los valores sociales imperantes en un momento histórico determinado. Potenciar la voz en positivo que permita un proceso de elaboración de autoestima adecuado. Valorar los sentimientos de vergüenza y vulnerabilidad.

El mundo de los sentimientos: Se pretende clarificar el laberinto emocional (Marina, 1996) en el que las personas se encuentran inmersas. Valorar la importancia que para el desarrollo personal y la prevención de la violencia tiene una adecuada expresión de sentimientos.

Acercar al grupo de reclusos a la realidad de la dependencia emocional. Valorar las consecuencias que tienen la celotipia y el enamoramiento para las personas. Revisar los sentimientos de amar y ser amado y de qué manera aparecen en las relaciones violentas de género. Por último, que el grupo sepa afrontar el sentimiento de ira, evitando las manifestaciones y vivencias que impliquen daño o agresión a otra persona.

Las relaciones interpersonales. En este apartado se profundizará en el concepto de seducción como conjunto de estrategias que permiten el acercamiento creativo hacia otra persona. Revisar la terminología utilizada, cuestionando la sinonimia ligar/seducir. Es éste un módulo en el que se sintetizan todos los aspectos tratados en los anteriores, ya que se contemplan como elementos definitorios, el conocer quién soy como persona que seduce, tener conciencia del cómo se seduce y saber para qué se seduce. Cuestionar los comportamientos violentos como estrategias válidas para conseguir el reconocimiento de la otra persona. Destacar el sentimiento de bienestar en las relaciones interpersonales.

Autoconcepto

Actividad 1: Mi mejor pie

Descripción de la actividad

Se le entrega una hoja en blanco a cada interno. Se les pide que dibujen un pie que ocupe toda la hoja -da igual el tipo-. Una vez dibujado, tienen que pensar durante unos minutos en cualidades personales que consideren valiosas. A continuación se les dice que escriban en el pie las tres cualidades más valoradas. Se recogen todos los escritos y se reparten al azar. Por turnos cada cual lee el folio que le ha correspondido. Cuando todos hayan leído las cualidades individuales se abre un turno de palabra. En base a las cualidades de una persona del grupo se pregunta al resto que harían con él.

Material

Folios y bolígrafos.

Tiempo recomendable

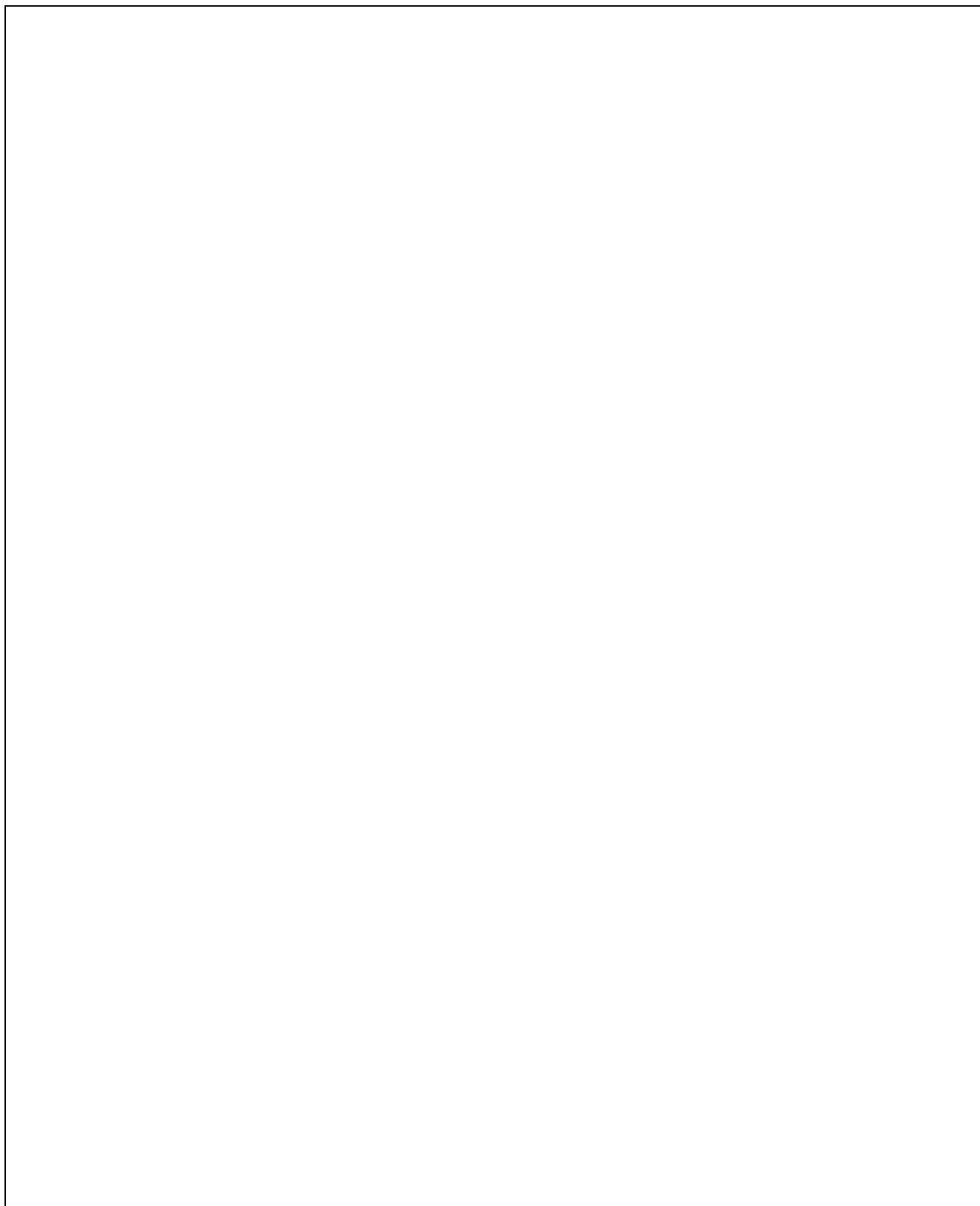
30 minutos.

Sugerencias prácticas

Se trata de una primera aproximación al autoconocimiento. Puede ocurrir que alguien se quede en blanco y no sepa qué escribir. Normalmente se juzga en negativo y casi siempre en relación a la valoración que percibimos de los otros y las otras. La persona responsable dará algunas pistas en caso de bloqueo. Si se deja en blanco el pie, se valora posteriormente. Normalmente el grupo destaca acciones: jugar al fútbol, a vídeo-juegos, etc. Se reforzarán todas las aportaciones buscando la complicidad de grupo. Se realiza al comienzo del taller como una forma de trabajar la cohesión grupal. Por un lado se hace hincapié en la importancia de conocerse, sobre todo de conocer y valorar los aspectos positivos que cada cual posee.

Fuente: Ortega, R. (1998b). *La convivencia escolar: ¿Qué es, cómo se aborda?* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

MI BUEN PIE

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for the student to write their contributions.

Indicar algunas de las aportaciones recogidas del grupo

Actividad 2: Eliminar las energías negativas y cargarnos de positivas.

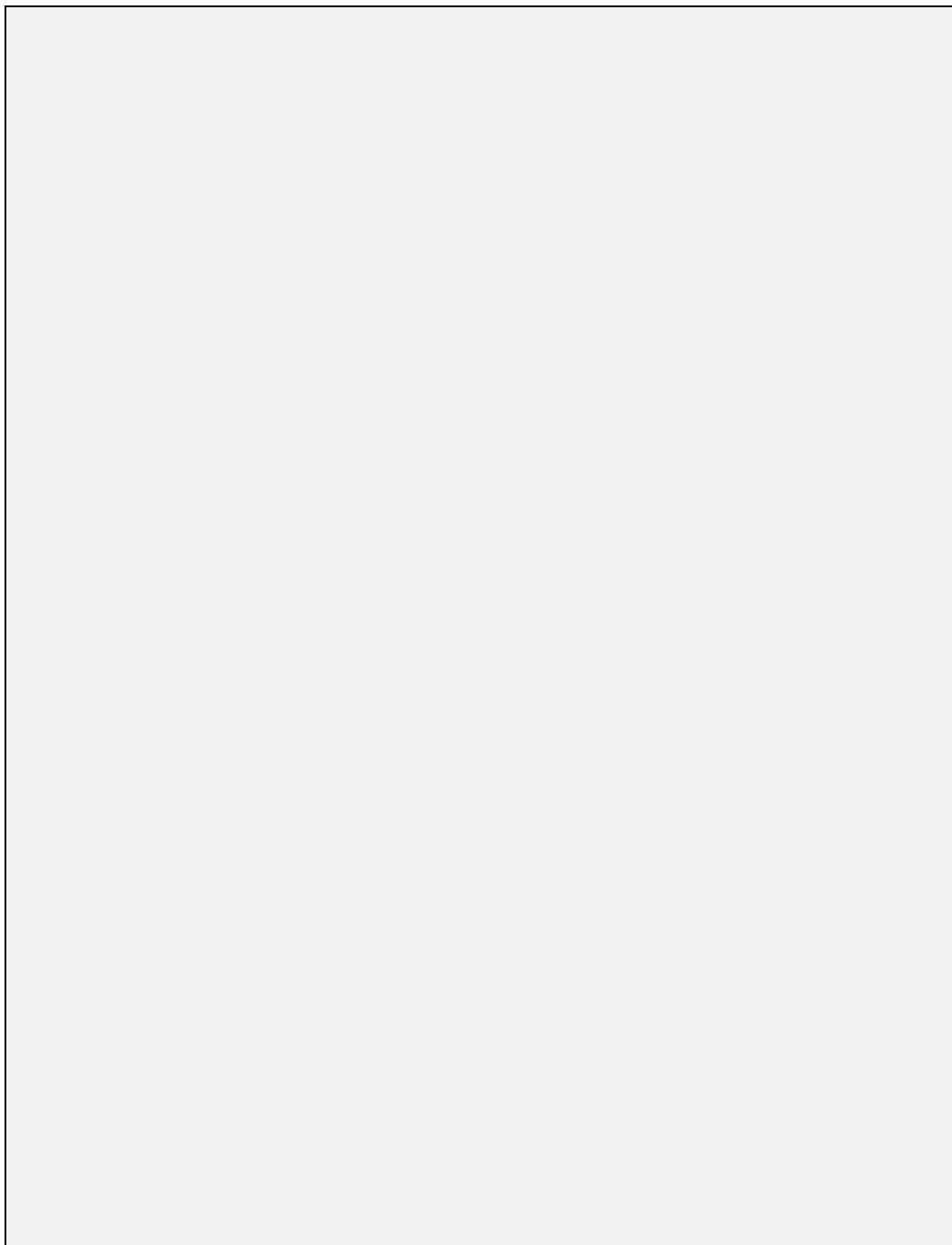
Descripción de la actividad
Tendidos en el suelo boca arriba en una posición muy cómoda y con los ojos cerrados con la música de The Journey (canción 10) de la banda sonora de la película Frida –u otra pieza musical de similares características- vamos recorriendo mentalmente todas las partes de nuestro cuerpo y extrayendo las energías negativas hasta concentrarlas en el corazón. Se expulsan al tiempo que expiramos aire. Así varias veces. Para cargarnos de energía visualizamos una luz azul o pensamos en el sol en imágenes y la energía nos va penetrando y la vamos repartiendo por el cuerpo dirigidos por la conductora o conductor del taller.
Material
Radio CD y música
Tiempo recomendable
20 minutos
Sugerencias prácticas
El formador o formadora comenzará la actividad cuando todo el grupo esté en silencio y con los ojos cerrados. Les irá indicando que mentalmente tenemos que imaginar que arrastramos las energías negativas desde cada parte de nuestro cuerpo empezando por los dedos de los pies, pies, piernas, estómago y así hasta concentrarlas momentáneamente en el corazón. Repite la operación las veces que sea necesario hasta mencionar todas las partes del cuerpo más relevantes. Una vez concluida esta primera parte expulsamos las energías negativas. Realizamos el proceso contrario imaginando que un rayo de luz azul penetra por nuestra cabeza y se va repartiendo por todas las partes del cuerpo siguiendo las instrucciones. Finalmente se les pide que abran los ojos lentamente, sin prisa y que se vayan incorporando cada persona a su ritmo. Durante unos minutos les pediremos que nos comenten como se han sentido.

Actividad 3: Este soy yo.

Descripción de la actividad
Se pedirá a los reclusos que completen la hoja que se les entrega. Durante unos minutos deben pensar en cómo son ellos. Tendrán que realizar una descripción lo más completa posible de la visión que tiene cada cual de sí mismo. En todos los casos, una vez realizado el trabajo individual se hace una puesta en común con la lectura en voz alta de las descripciones de cada cual.
Material
Material adjunto y lápices o bolígrafos.
Tiempo recomendable
20 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Desarrollar este ejercicio después de la relajación crea un ambiente de concentración individual y de grupo que facilita la tarea complicada de hablar de uno o una misma. No es fácil, sobre todo cuando no se ha aprendido como pauta de conducta. El grado de dificultad aumenta cuando se tiene que hacer en público. Es importante que se aprenda a defender la intimidad de cada cual. Igualmente es necesario que se transmita la capacidad que tenemos de seleccionar aquello que realmente se necesita compartir, y que forma parte del autoconcepto. De la misma manera se pueden elegir las situaciones o personas con las que compartir algo que se valora, en cuanto que forma parte de la identidad individual de cada cual.</p> <p>Puede que surjan dificultades a la hora de rellenar la hoja. Algunos presos puede que manifiesten no saber qué escribir. Les explicaremos que pueden referirse tanto a características físicas como psicológicas o de personalidad. Se puede entregar en blanco. Intentaremos evitar este extremo insistiendo en las aclaraciones necesarias para la realización de la tarea.</p> <p>Ante la puesta en común pueden surgir reticencias a la hora de hacer públicas las descripciones individuales. Es una buena oportunidad para trabajar esquemas de negociación en grupo. El grupo decide si se hace público o no.</p> <p>Una variante de este ejercicio es realizar un dibujo en lugar de una descripción.</p>

El dibujo se podrá realizar bien en un folio o cartulina.

ÉSTE, ÉSTA SOY YO...



Fuente: Salas, B. Y Serrano, I. (1998). Aprendemos a ser personas. Barcelona: EUB

Conocer y aceptar el cuerpo (Vivencia del cuerpo sexuado)

Actividad 4: Alzar y mecer

Descripción de la actividad

Se forman dos filas de tres o cuatro personas. Se colocan las filas una frente a otra. Las personas de las filas entremezclan sus brazos dos a dos. Alguien que quiera ser alzado y mecido sale y se coloca al final de las filas, cruza los brazos sobre el pecho y cierra los ojos. Se inclina lentamente hacia atrás hasta quedar en horizontal sobre las manos y brazos de las demás personas. Se coloca una persona en la cabeza, las más corpulentas a cada lado sostienen hombros y espalda, otras sostienen cintura y piernas. Sin mover los pies, se mece como una hamaca hacia adelante y hacia atrás o haciendo un pequeño círculo. Se puede acompañar de la música de Lorena McKennit “A Winter Garden” (canciones 4 y 5).

Si la persona no es muy pesada se podrá levantar por encima de la cabeza. Luego lentamente se va bajando, tan despacio y suave que no note siquiera el contacto con el suelo. Se deja durante unos minutos tendida en el suelo en contacto con sus sensaciones.

Material

Radio CD y música. Espacio amplio.

Tiempo recomendable

15 minutos

Sugerencias prácticas

Esta actividad y la que viene a continuación, debido a su corto desarrollo, se puede combinar con otras que requieran un nivel de concentración e implicación óptimo del grupo.

Se cubren varios objetivos, entre otros:

- Distienden el ambiente

- Fomentan un sentimiento de confianza en el grupo
- Permite romper los espacios físicos de seguridad personal, permitiendo el acercamiento y el contacto corporal.

Esta actividad es recomendable realizarla al principio de las sesiones.

Valorar por qué algunos reclusos no se permiten vivir una experiencia gratificante. Reforzar la idea, basándose en la experiencia de los propios internos, del grupo como posibilitador de experiencias gratificantes.

Fuente: Stevens, J.O. (1971).El darse cuenta. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Actividad 5: Ronda de confianza

Descripción de la actividad
<p>Se forman círculos. Una persona avanza hacia el centro del círculo y cruza los brazos sobre el pecho. Los otros miembros del grupo se acercan a esa persona y la sostienen ligeramente con las manos durante un rato. La persona que está dentro del círculo cierra los ojos y mientras mantiene su cuerpo rígido, relaja los tobillos. Entre todos y todas la balancean pasándola de unos a otros.</p> <p>Se puede aumentar o disminuir el tamaño del círculo. La idea básica es proporcionar a la persona del centro una experiencia de confianza.</p>
Material
Ninguno en particular. Espacio amplio.
Tiempo recomendable
15 minutos.
Sugerencias prácticas
Remitimos a las sugerencias de la actividad anterior.

Fuente: Stevens, J.O. (1971).El darse cuenta. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Actividad 6: Baile con globos

Descripción de la actividad
<p>Se eligen globos de diferentes colores con la condición de que haya dos globos por color. Se reparten los globos al azar. Cuando cada persona tiene un globo en su mano, se forman parejas siguiendo el criterio de tener el mismo color. La música comienza a sonar y los cuerpos a moverse. Al poco tiempo, se les pide que coloquen uno de los globos hinchado entre espalda y espalda, han de bailar al compás de la música sin que se les caiga. Posteriormente se van dando consignas de ir cambiando el globo de zona corporal. Se sigue la siguiente secuencia: nalgas, frente, cuellos, pecho y barriga. Al terminar el baile deben abrazarse hasta hacer explotar el globo.</p> <p>Puesta en común de cómo se han sentido y las posibles dificultades o aspectos positivos que se han dado.</p>
Material
Radio CD y música, globos de diferentes colores.
Tiempo recomendable
15 minutos
Sugerencias prácticas
<p>El globo es un instrumento que nos permite trabajar la exploración corporal evitando en un principio el contacto directo. Al menos permite tomar conciencia del contacto y presión en diferentes partes del cuerpo. Esto se hace en relación con otra persona.</p> <p>Es importante graduar el trabajo de lo corporal. Debemos respetar los espacios de las personas con las que se trabaja. Se trabaja sobre un elemento fundamental en el concepto de identidad personal. Valorar la dificultad para disfrutar del ejercicio.</p> <p>Se sugiere elegir una música que invite a moverse bastante.</p>

Fuente: Adaptado de Valls, J. (1989). "Taller de trabajo corporal y educación sexual". Revista de sexología, 37.

Actividad 7: Gallinita ciega

Descripción de la actividad
<p>Se solicita una persona voluntaria que piense que conoce bien a todas las personas del grupo. A continuación, el resto del grupo se coloca en fila mirando hacia el frente. Se vendan los ojos de la persona que ha salido voluntaria. Esta debe identificar mediante el tacto a cada una de las personas del grupo. Principalmente explorará la cara de cada participante. Si lo considera necesario, y no se le presenta ningún impedimento, podrá recoger información de otras zonas del cuerpo. Se puede ir describiendo verbalmente a la persona que se está explorando. El juego termina cuando se dice el nombre de la persona explorada y, en ese momento, se sitúa al final de la fila.</p>
Material
Pañuelos.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Se pone en cuestión la afirmación de conocer a las personas con las que se comparte prisión. Se cuestionan las actitudes ostentosas (mantenidas en muchas ocasiones por los hombres) de conocimiento de grupo. Nos permite valorar la importancia del contacto corporal para el conocimiento de las demás personas. Reflexionar sobre las dificultades de contacto corporal entre personas de igual sexo. Resaltar las diferentes formas de contacto que se da en los hombres entre sí.</p>

Fuente: Popular adaptado

Actividad 8: Masaje en círculo

Descripción de la actividad
<p>Se organiza al grupo en círculo. Todas las personas se colocan de pie dándose la espalda unas a otras. Se inicia el masaje de los hombros de la persona que tenemos delante. Luego se masajean los omóplatos. Se pone la mano derecha en la frente de la persona que está delante y con la otra se masajea la nuca y el cuello. Con los puños se empieza a dar pequeños golpes en hombros, espaldas, nalgas, piernas. Se baja y después se empieza a subir.</p>
Material
<p>Sala amplia. Acompañar con música suave.</p>
Tiempo recomendable
<p>15 minutos.</p>
Sugerencias prácticas
<p>Valorar el sentimiento de bienestar que se puede experimentar trabajando en grupo.</p> <p>Este ejercicio sirve como introducción al desarrollo de otras actividades que requieren un mayor nivel de implicación.</p> <p>En ocasiones se puede dar una pequeña información previa sobre cómo establecer el contacto físico.</p>

Actividad 9: Juego de los halagos

Descripción de la actividad
<p>Se sientan todos formando un círculo. Se entrega un folio por persona en el que deben escribir con letra grande un nombre que los identifique. Se dice que en esa hoja se van a escribir características o cualidades personales en positivo. Van a escribir cualidades que valoran de los compañeros, empleando la frase “Me gusta tu ...”.</p> <p>Cuando quede clara la tarea, cada participante pasa la hoja al compañero que tenga a su derecha. Ahora es el momento de escribir. Deben pensar en la persona propietaria de la hoja que tienen delante y expresar por escrito algo que valoren de ella. A continuación, se dobla la hoja para que no se vea el mensaje y se pasa a la persona que se tiene a la derecha. Es muy importante que todas las personas escriban al mismo tiempo y que no se traspasen las hojas hasta haber terminado. El ejercicio finaliza cuando cada cual tiene su hoja delante.</p> <p>A continuación, los reclusos leen en voz alta y por turnos lo que le han escrito en la hoja, pero lo tienen que hacer narrándolo en primera persona. Por ejemplo: Texto, “Me gustan tus ojos azules”, se lee, “Me gustan mis ojos azules”. Al final cada cual se queda con su hoja.</p>
Material
Folios, bolígrafos.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Con esta actividad podemos abordar la temática relacionada con la imagen corporal. Contemplar la importancia que tiene en la elaboración del autoconcepto, la percepción y valoración de la imagen que las demás personas tienen de cada persona. Insistir en juzgar en positivo. Es posible que tengamos que introducir el ejercicio</p>

aludiendo a la complejidad y riqueza de las personas. ¿Para qué juzgar siempre en negativo? Se puede dar la situación de no saber qué escribir sobre algún compañero. Si ocurre, no dar importancia.

Hay que resaltar que todas las personas, si ponemos un poco de interés, podemos destacar algún valor positivo de todos y todas las compañeras. Igualmente discriminar valoraciones que refuerzan modelos relacionales de violencia. Aparecen sentimientos de vergüenza, miedo, incertidumbre, interés, bienestar, sorpresa, satisfacción, de complicidad con el grupo, entre otros. En general es muy útil y provoca un cambio en el ambiente general del grupo.

Actividad 10: Un día de cárcel. ¿Cómo es un día en prisión?

¿Cómo te gustaría que fuera?

Descripción de la actividad
Recoger algunas de las experiencias vividas recientemente por los presos que expresen algún sentimiento determinado. Indagar en ellas mediante preguntas que vayan cuestionando las afirmaciones expresadas. Provocar un debate sobre vivencias en el presidio. Reforzar alusiones referidas a estados emocionales o sentimientos. Preguntarse acerca de cómo me gustaría que fuera mi realidad cotidiana en presidio (¿qué mejoraría?).
Material
Papel y lápiz.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
No importan las personas de las que se esté hablando, ni siquiera los contextos. Juegan su importancia como canalizadores de sentimientos individuales y de grupo. Lo realmente importante es crear un ambiente adecuado de manifestación de sentimientos. Evitar emitir juicios de las realidades definidas. Estimular la descripción apasionada. Este recurso se puede aplicar a otros contextos, familiar, grupo de iguales, etc.

Actividad 11: La careta

Descripción de la actividad
<p>Se divide la clase en dos grupos de igual número de componentes. Se coloca uno en frente del otro. Se seleccionan una serie de sentimientos, por ejemplo: miedo, alegría, compasión, envidia, placer, vergüenza, tristeza, furia, ira, etc. A continuación, una de las filas da la espalda a la otra. El formador o formadora enseña, por escrito, uno de los sentimientos a una de las filas sin que lo vea la otra. Se deja un tiempo para que cada cual encuentre una excusa para sentirse como indica la hoja. Transcurrido este tiempo se giran al dar una señal. Deben transmitir a través de la expresión gestual y corporal el sentimiento propuesto. La otra fila observa e intenta adivinar el sentimiento trabajado. Se hacen varios turnos por cada fila.</p> <p>Se abre un debate, puesta en común de las conclusiones individuales.</p>
Material
<p>Cartulinas con la leyenda que exprese sentimientos.</p>
Tiempo recomendable
<p>45 minutos</p>
Sugerencias prácticas
<p>Hacer hincapié en la importancia de expresar los sentimientos para el bienestar personal y colectivo.</p> <p>Se tienen déficits en la expresión corporal de los sentimientos o, al menos, no se tiene conciencia de esa realidad. Este hecho origina dificultades en las facetas relacionales y de autoconocimiento. Los hombres manifiestan estos déficits con frecuencia. Se trata de una herramienta que, de manejarla adecuadamente, permitirá un balance positivo entre deseos, expectativas, creencias y realidad.</p> <p>De esta manera se convierte en una excelente estrategia para evitar las conductas de violencia interpersonal.</p>

Actividad 12: Dibujar la ira

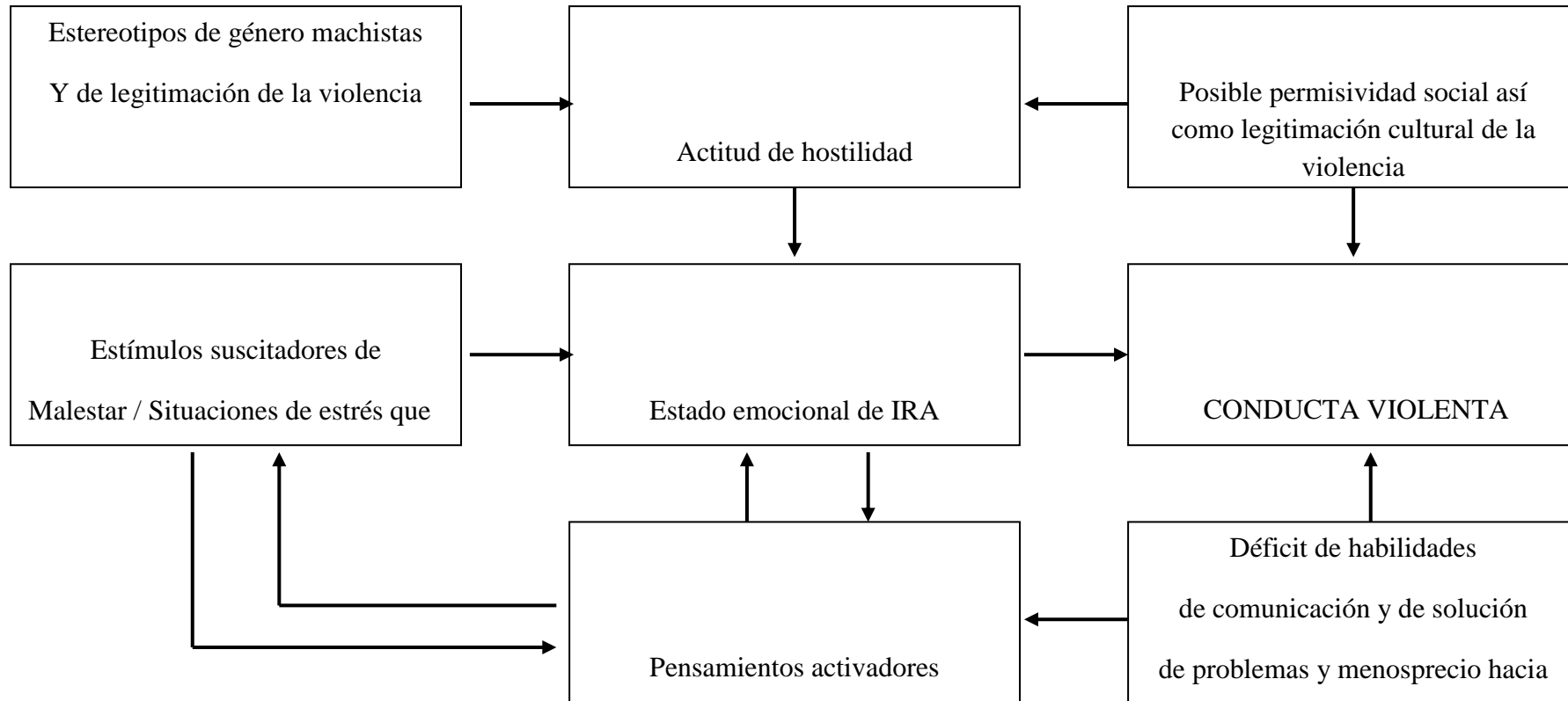
Descripción de la actividad
<p>Se le pide al grupo que se coloquen en una posición cómoda. Durante unos minutos van a concentrarse, con los ojos cerrados, en cómo respiran. A continuación, se les pide que construyan en su mente imágenes de personas que conocen, familiares, amigos y amigas, etc. Que piensen y retengan aquellas imágenes de personas que aprecian por algún motivo. Posteriormente se repite la consigna, pero con imágenes de personas que no son de su agrado. Más tarde deben seleccionar, del último grupo de personas, aquella con la que experimentan un sentimiento más negativo. Personas que provocan en ellos enfado, irritabilidad, rabia, odio. Que retengan la imagen de esa persona durante unos minutos.</p> <p>¿Cómo se sienten en este momento? ¿Qué les está ocurriendo? Poco a poco van abriendo los ojos al ritmo que cada cual decida.</p> <p>Se reparte a cada recluso una cartulina y material de pintura. En la cartulina deben dibujar la persona que han retenido al final del ejercicio. A continuación se les pide que destruyan la imagen de la forma más brusca que sepan.</p> <p>Se abre un debate sobre el desarrollo de la tarea, haciendo preguntas relacionadas con los sentimientos que se han vivido, aclarando conceptos y valorando el estado emocional en el que se encuentran al finalizar la tarea.</p>
Material
Cartulinas, ceras blandas, rotuladores.
Tiempo recomendable
45 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Debe dejarse claro que aunque la ira genera un impulso que tiende a hacer daño, no se trata de reprimirla. La manifestación de la ira no es en sí insana. La ira, canalizada adecuadamente, es una forma de expresar un nivel de insatisfacción determinado. Recordar que es una de las variables que correlacionan de forma directa con la violencia.</p> <p>Los dibujos deben hacerse desde el punto de vista emocional. Elegir los colores y trazos que reflejen el sentimiento que tienen con esa persona.</p> <p>No se trata de analizar los motivos o circunstancias que originan el sentimiento. Nos situamos en el plano de la expresión de la ira. Valorar las formas de expresarla y ampliar el abanico de posibilidades expresivas.</p> <p>Intentar que los estímulos que generan un sentimiento de ira sean lo más cercanos al grupo. En última instancia, y para evitar bloqueos, se puede acceder a</p>

imágenes más lejanas, conflictos bélicos por ejemplo. Otra opción -es la que recomendamos- es mantener la consigna de estímulos cercanos y valorar posteriormente las dificultades para acometer la tarea.

Esta tarea se puede relacionar con otra que aborde directamente los pensamientos, situaciones desencadenantes del sentimiento de ira. Como soporte teórico se pueden utilizar las tres páginas que siguen para que el profesorado pueda tener una información posible sobre el ciclo de la ira y la violencia. No es un material para ser expuesto necesariamente al grupo.

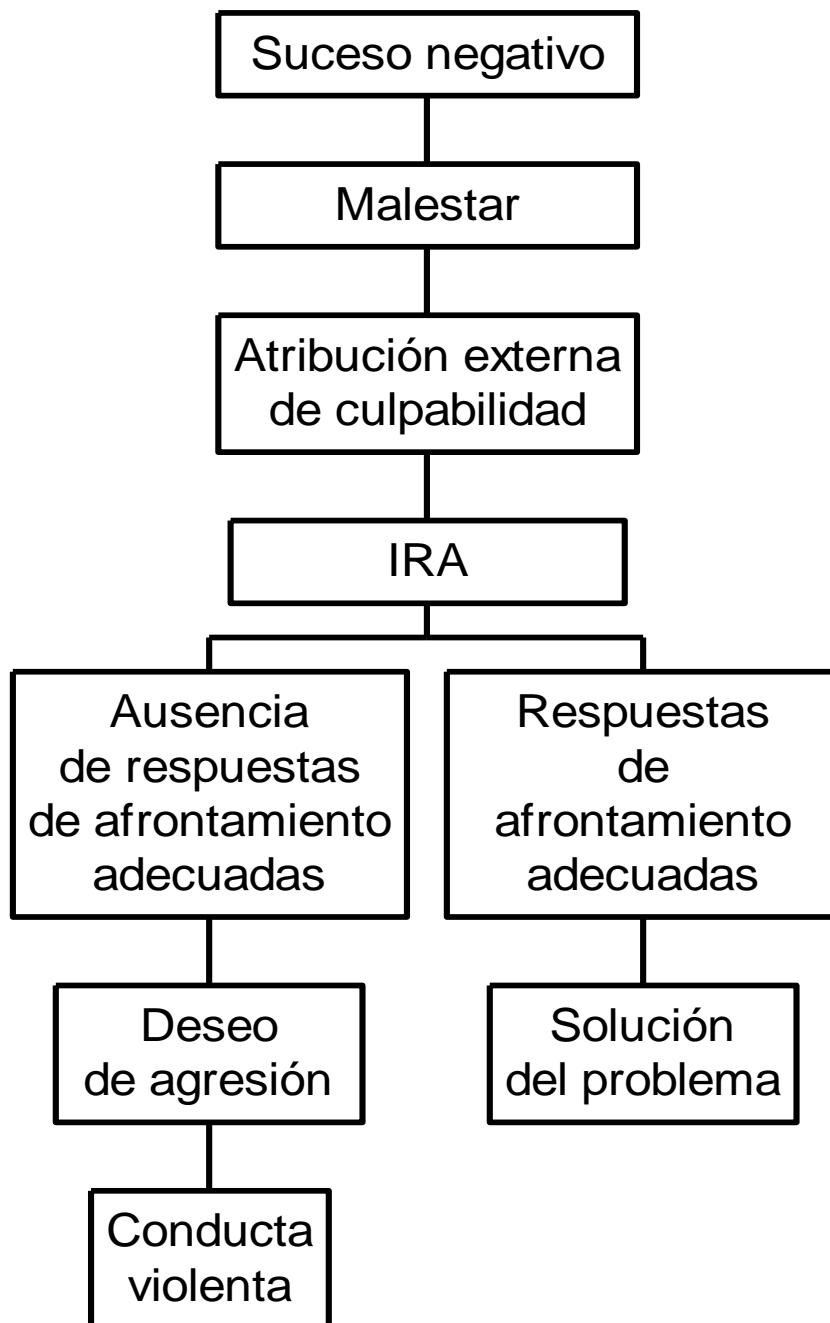
Desarrollo de la violencia conyugal

(ECHEBURÚA y PAZ, 1998)



Fuente: Adaptado de ECHEBURÚA, E. y CORRAL, P. (1998). Manual de violencia familiar. Madrid: Siglo XXI de España Editor **Secuencia del comportamiento violento**

Secuencia del comportamiento violento
(ECHEBURÚA y CORRAL, 1998)



Fuente: Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). Manual de violencia familiar. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Actividad 13: Aprendiendo a manejar la ira y la hostilidad

Descripción de la actividad

Esta actividad se divide en tres partes. En una primera, se les pide a los integrantes del grupo que piensen en tres casos en los que últimamente hayan “explotado”. A continuación, escriben en una hoja lo que ocurrió en cada una de las situaciones, siguiendo el siguiente esquema: *Hecho* (qué pasó, qué sentí, qué hice o dije, qué hizo o dijo la otra persona), *Consecuencias a corto plazo*, *Consecuencias a largo plazo*, *¿Conseguí lo que me proponía?* Se hace una puesta en común, no siendo necesario que digan nombres de las personas implicadas, si fuera ese su deseo. Se trata de entender los sentimientos que se expresan, a veces, en situaciones conflictivas; esto es, qué emociones surgen, qué tipo de interpretaciones y pensamientos nos asaltan, cuáles pueden ser las consecuencias de nuestras acciones, en este caso, de la ira.

En una segunda parte, se escenifica una de las situaciones por medio de un juego de roles, aquella que consideremos más significativa. El objetivo es intentar ponernos en el lugar de las personas implicadas, así como comprender, a través de la vivencia, los sentimientos y creencias que sustentan, en muchas ocasiones, nuestros comportamientos. El formador o formadora, junto con el grupo, hace un resumen de todo lo observado para, a continuación, proponer estrategias para el manejo de la ira y la hostilidad, basadas en las estrategias de autocontrol, a nivel personal y a nivel de nuestra interacción con las otras personas. Una guía puede ser la que se adjunta. Se dan las instrucciones, y se ensayan. El grupo observa, y se hacen aportaciones, de forma concreta y operativa, en cuanto a qué comportamientos han sido positivos, y cuales son susceptibles de mejorar. Se vuelve a ensayar, y así hasta que los comportamientos escenificados sean aproximados a los modelos efectivos para el manejo de estas situaciones. La secuencia sería: juego de roles – observación e información - instrucciones – ensayo – observación e información – ensayo.

Material

Hoja con cuestiones. Lápiz o bolígrafo

Tiempo recomendable

20 minutos para la primera parte; 30 minutos para la segunda y tercera parte.

Sugerencias prácticas

Con esta actividad se pretende entender el momento en que tenemos que desplegar las estrategias de autocontrol, y de manejo de la situación con respecto a las demás personas, siendo el barómetro del malestar el nivel de nuestras emociones.

En caso de que aparezcan resistencias a exponer, en gran grupo, los casos en que se ha “explotado”, insistir en lo común de estas situaciones, y en la importancia de compartirlo con el resto del grupo, ya que las personas tenemos vivencias muy parecidas de las que podemos sacar aprendizajes. Es importante que no se sientan prejuizadas por sus acciones.

Desmitificar la idea de que las emociones y sentimientos se sienten “porque sí” y que nada podemos hacer para su manejo. Un primer paso, fundamental, para desarrollar nuevas estrategias es el “darse cuenta”. Cuando las estrategias opcionales, para el manejo de la hostilidad y la ira, se practican, llegan a convertirse en hábitos, y nos salen “espontáneamente”, de forma natural.

Otra cuestión importante es que los formadores y formadoras manejen bien las estrategias de autocontrol y de manejo de las situaciones, ya que se puede dar el caso de que tengan que ejercer de “modelos”.

A nivel personal:

AUTOCONTROL

- 1) Si tus emociones están disparadas (a modo de un semáforo, vas por amarillo y se va a poner en rojo, el rojo es la ira, si llegas a ese momento, puede ocurrir que no controles lo que dices y lo que haces), RELAX, RESPIRACIÓN TRANQUILIZADORA.
- 2) Habla contigo de forma tranquilizadora (como si tuvieras una voz que te va hablando al oído), piensa en lo que vas a hacer, en lo que vas a decir, dote cosas recompensantes ("tranquilo/a, tu puedes manejar la situación, es cuestión de tranquilizarse un poco, es normal que me sienta...").
- 3) Escucha pausadamente a la otra persona, entérate de lo que quiere, no entres "a saco" con lo que te diga, intenta entender a la otra persona, pasando de las descalificaciones.
- 4) Si tus emociones son muy intensas, RETÍRATE UN MOMENTO y practica los pasos 1) y 2).

PIDE CAMBIOS

(Si estás calmado o calmada, si lo está la otra persona y si es el momento oportuno; si no, espera otro momento).

- Saber hacer la crítica, pedir cambios:
"Cuando..." (describe lo que te molesta), "yo me siento..." (expresa tus sentimientos), "entiendo que..." (ponte en su lugar, le desarmas), "me gustaría..." (¿Qué quiero?, de forma concreta), "¿Qué te parece...?".

¿QUÉ HACER?	¿QUÉ NO HACER?
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la irritación de la persona y hacer ver que la comprendes. • Escuchar cuidadosamente antes de responder, aguardar a que la persona exprese la irritación. • Mantener una actitud abierta acerca de qué es lo que está mal y qué debería hacerse hasta que te informes detalladamente. • Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando percibe su inadecuado comportamiento. • Si es posible, invita amablemente o lleva a la persona a un lugar más privado. • Si es posible, sentarse con la persona para hablar con calma. • Mantener un tono de voz calmado y bajar el volumen. • Resérvate tus propios juicios acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer la persona irritada. • Empatizar con la persona irritada sin necesidad de estar de acuerdo con ella, una vez su hostilidad se ha reducido. • Expresar tus sentimientos después del incidente y pedirle que en sucesivas ocasiones se conduzca de otro modo. • Pedir ayuda a otras personas, o retirarte, si percibes que no puedes afrontar la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazar la irritación o tratar de calmarles. • Negarse a escuchar. • Defenderte a ti mismo o a ti misma antes de haberte informado del problema. • Avergonzar a la persona por su mal comportamiento. • Continuar la confrontación de gritos delante de todo el mundo. • Mantenerse de pie habiendo lugares de asiento. • Elevar el volumen de voz para "hacerte oír". • Saltar a conclusiones acerca de lo que "debería" y "no debería" hacer la persona irritada. • Argumentar y razonar acerca de las ventajas de comportarse de otra manera. • Ocultar tus sentimientos después del incidente. • Continuar intentándolo a pesar de percibirte como "poco hábil" para afrontar esta situación.

Actividad 14: Los afectos

Descripción de la actividad
Se les pregunta acerca de lo que les ha supuesto la pérdida de la autonomía afectiva. La estancia en la cárcel genera una dependencia afectiva respecto de la familia y amistades que están fuera y tienen la opción de visitarnos ¿Esta dependencia afectiva es vista como algo positivo o negativo?
Material
Papel. Bolígrafo.
Tiempo recomendable
25 minutos.
Sugerencias prácticas
Tras la contestación individual de la cuestión se ha de desarrollar un debate.

Actividad 15: Disyuntiva

Descripción de la actividad
En un folio se presenta el poema “Disyuntiva” de Juana Castro.
Material
Folio y bolígrafo.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
Se reparten los folios con el poema y se les solicita que lo lean. Tras la lectura les pedimos que señalaran las cinco (5) palabras más importantes en función del transcurrir de sus vidas. Es importante que comenten el porqué de haber seleccionado precisamente esas cinco palabras.

Castro, J. (1995). Alada mía. Excma. Diputación de Córdoba: Córdoba.

DISYUNTIVA

La tentación se llama amor

o chocolate.

Es mala la adicción.

Sin paliativos.

Si algún médico, demonio o alquimista

Supiera de mi mal,

cosa sería

de andar toda la vida por curarme.

Pues tan sólo una droga,

con su cárcel

del olvido me salva de la otra.

Y así, una vez más, es el conflicto:

O me come el amor,

O me muero esta noche de bombones.

Actividad 16: La culpa

Descripción de la actividad
Se presenta un fragmento de la obra “El extranjero” de Albert Camus.
Material
Folio y bolígrafo.
Tiempo recomendable
30 minutos.
Sugerencias prácticas
Se les solicita que lean el texto en completo silencio. Si prefieren que se les lea el fragmento escogido no hay inconveniente para hacerlo –incluso si solicitan explicaciones por falta de comprensión, se les pueden dar-.

“Le hice notar que era la primera vez que me habían condenado. Me contestó que esa condena no había lavado, sin embargo, mi pecado. Le dije que no sabía lo que era pecado. Me habían comunicado tan solo que era culpable. Era culpable, pagaba, no se podía pedir más. Se levantó entonces de nuevo y me di cuenta de que en esta celda tan estrecha no tenía posibilidad de desplazarme”.

Camus, A. (2004). El extranjero. Barcelona: Emece editores.

Actividad 17: ¿Qué es la calidad de vida para ti?

Descripción de la actividad
Se les realiza la pregunta: ¿qué es la calidad de vida para ti? Responden individualmente y, posteriormente, se desarrolla un coloquio en el que se fomenta el debate y la contrastación de ideas.
Material
Folio y bolígrafo.
Tiempo recomendable
15 minutos para responder a la pregunta y 30 minutos para el coloquio-debate.
Sugerencias prácticas

Relaciones interpersonales

Actividad 18: Masaje de manos.

Descripción de la actividad
Consiste en darnos las manos, previamente perfumadas con crema de higo y aloe. Se trata de lograr el reconocimiento de la fisonomía de las manos con los ojos cerrados (se puede utilizar una venda). Tratamos de transmitir sentimientos como protección, amabilidad y seguridad.
Material
Crema de higo y aloe (puede utilizarse otro tipo pero siempre altamente aromática y cálida), vendas.

Tiempo recomendable
15 minutos.
Sugerencias prácticas
Se utilizará una música suave de fondo para generar un clima de relax.

Actividad 19: Relajación con piedras energéticas.

Descripción de la actividad
Cada interno se acuesta, tras finalizar alguna de las actividades escritas, sobre una mesa. El formador les va poniendo piedras energéticas sobre su cuerpo.
Material
Piedras energéticas.
Tiempo recomendable
25 minutos.
Sugerencias prácticas
<p>Utilizar música relajante de fondo para lograr un ambiente de máximo relax y tranquilidad.</p> <p>Si no mostraran inconveniente, el resultado de la actividad mejora si las zonas sobre las que se ponen las piedras energéticas no están cubiertas por ropa –libre de tejidos-.</p>

Actividad 20: La pecera.

Descripción de la actividad
Se divide al grupo en pequeños grupos (grupos de cuatro personas es lo ideal) y se les solicita que escriban en un papel lo que no les gusta de los componentes de los otros grupos. Al finalizar el trabajo en grupo se les pide que elijan un portavoz para que expongan lo redactado.
Material
Folio y bolígrafo.
Tiempo recomendable
20 minutos para el trabajo en grupo. De 20 a 30 minutos para la exposición y el debate.
Sugerencias prácticas
Se debe controlar el malestar o ira que puede producir la exposición en público de lo que no gusta de otras personas. Esta actividad ha de ser desarrollada cuando las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo hayan madurado.

Actividad 21: Construir la felicidad.

Descripción de la actividad
Se presentan en un folio DIN A-3 los conceptos fundamentales para construir la felicidad que son positivos y otros que no lo son tanto -socialmente hablando-: pasión, inclinaciones, ilusiones, sentimientos, virtud, prejuicios, salud, amor, autonomía afectiva, gula y pensamientos positivos. Explicamos en qué consiste hacer un mapa conceptual y solicitamos que lo realicen.

Material
Folio DIN A-3 y bolígrafo.
Tiempo recomendable
20 minutos.
Sugerencias prácticas
Generar un clima de relax para que la concentración sea real.

Actividad 22: Masaje de sien.

Descripción de la actividad
Masaje en la sien con aceite aromática. El grupo se divide en parejas y uno de sus integrantes se sienta en el suelo sobre una toalla o colchoneta mientras el otro componente de la pareja masajea sus sienes con los dedos. Es un masaje que se ha de realizar suavemente.
Material
Aceite aromático (lima). Toalla o colchoneta.
Tiempo recomendable
20 minutos (10 minutos de masaje para cada componente de la pareja).
Sugerencias prácticas
Solicitar que quien reciba el masaje cierre los ojos y respire profundamente. Poner de fondo una música suave y melodiosa.

Actividad 23: Masaje corporal.

Descripción de la actividad
Acostados sobre una colchoneta se recibe un masaje de pies a cabeza por parte de un compañero del grupo. El masaje debe ser lento y acompasado.
Material
Colchoneta.
Tiempo recomendable
30 minutos (15 minutos para cada componente de la pareja).
Sugerencias prácticas
Solicitar que quien reciba el masaje cierre los ojos y respire profundamente. Poner de fondo una música suave y melodiosa.

Actividad 24: Círculo de la culpa.

Descripción de la actividad
Pensar en una situación de culpa y realizar un círculo por cada persona o grupo de personas implicadas. Posteriormente, representarlo sobre un papel para ver si se producen intersecciones.
Material
Papel y bolígrafo (o lápiz).
Tiempo recomendable
25 minutos.
Sugerencias prácticas
Procurar que se genere un ambiente de silencio y profunda meditación para que puedan visualizar lo mejor posible la o las situaciones de culpa.

Bloque 6. Interculturalidad, Género y Violencia

Objetivos

- Favorecer la construcción del concepto de interculturalidad analizando las diferencias de género.
- Integrar el análisis de las ideas histórica, social y cultural con respecto a la violencia, favoreciendo el análisis de la violencia física, psicológica y sexual, y sus consecuencias personales y sociales a partir de situaciones de interculturalidad.
- Comprender el alcance y repercusión de la violencia hacia las mujeres y niñas en las diferentes culturas que conviven en los países de la Unión Europea y más específicamente en nuestro país de referencia.
- Promover la comprensión de los derechos humanos y aprender a respetarlos como forma de favorecer la solidaridad entre culturas y el enriquecimiento así como las competencias y habilidades necesarias para desenvolvernos en varios contextos culturales.

Introducción

La idea fundamental que debe guiar nuestro trabajo es que no existen sociedades monoculturales. La multiculturalidad es un hecho incuestionable. En principio en todas las sociedades conocidas coexisten al menos las culturas de género: femenina y masculina. Lo que sucede es que la cultura femenina ha sido negada sistemáticamente, no se le ha permitido expresarse. Por tanto hablaremos de culturas y nunca de cultura. Hemos de lograr que se acepte la posibilidad de aprender de todas las culturas y que este hecho sea interpretado como una realidad que enriquece; así como la necesidad de aprender a valorar y respetar la diversidad cultural: desde las culturas regionales o nacionales frente a las culturas estatales (del país como tal) y las culturas de las comunidades inmigrantes.

Actividad 1: Lo que no me gusta y lo que me gusta de las culturas que conviven en mi grupo o en mi centro

Descripción de la actividad
Responder individualmente el siguiente cuestionario: a) ¿Qué es lo que te gusta menos de tu cultura?, b) ¿Qué es lo que te gusta más de tu cultura?, c) ¿Qué es lo que te gusta menos de cada una de las demás culturas que conviven en tu centro penitenciario?, d) ¿Qué es lo que te gusta más de cada una de las demás culturas que conviven en tu centro?, e) ¿Crees que se trata o se considera igual a las mujeres y los hombres en cada cultura señalada? ¿Por qué?, f) ¿Crees que cada una de las culturas considera de la misma forma a las personas con “discapacidad”? ¿Por qué?
Material
Cuestionario 1 de las culturas: de género, nacionales, estatales y culturas de referencia que conviven en el centro educativo
Tiempo recomendable
El necesario hasta completar la actividad. Somos conscientes de que puede resultar un poco tedioso responder seis preguntas sobre cada una de las culturas que conviven o pueden convivir en un centro penitenciario, pero en los centros con realidad multicultural nos puede proporcionar una información importante sobre las concepciones que posee el recluso de su propia cultura y las demás culturas -sean del propio país o de otras regiones o nacionalidades o de otros países-.
Sugerencias prácticas
Si los miembros del grupo plantearan dudas sobre lo que se entiende por cultura, podemos sugerirles que se trata de la que sienten como su cultura, ¿Cómo sientes tu cultura alemana o italiana o de alguna región o comunidad dentro del propio país? En una primera aproximación al tema de la interculturalidad nos interesa conocer las ideas de los internos con respecto a las culturas estatales por diferenciarlas de un segundo momento posterior de análisis de los denominados nacionalismos o culturas regionales de cada país. Por eso hemos de poner el énfasis en comparar como vivo como alemán,

español, italiano, danés y las culturas cuyo origen se sitúa en otros países que conviven en el centro penitenciario concreto en el que estamos trabajando.

Pediremos que respondan al cuestionario completo. Es necesario aclarar que no podemos confundir religión, país de nacimiento por cultura que incluye más aspectos que la religión, el idioma o la nacionalidad aunque esa invariante cultural pueda resultar la más significativa para cada persona. En cada país hemos de incluir las culturas que existen sean nacionales.

Cuestionario 1: La cultura propia y las demás culturas

Las culturas estatales o nacionales	Mi cultura propia es: Mi sexo es:	Cultura...	Cultura...	Cultura...		
a) ¿Qué es lo que te gusta menos de tu cultura?						
b) ¿Qué es lo que te gusta más de tu cultura?						
c) ¿Qué es lo que te gusta menos de las culturas que conviven en tu centro penitenciario?						
d) ¿Qué es lo que te gusta más de las culturas que conviven en tu centro penitenciario?						
e) ¿Crees que se trata o se considera igual a las mujeres y los hombres en cada cultura señalada? ¿Por qué?						
f) ¿Crees que se considera de la misma forma a las personas con “discapacidad” en cada cultura señalada? ¿Por qué?						

Actividad 2: Puesta en común de los elementos que no nos gustan y los que nos gustan

Descripción de la actividad
<p>Realizar colectivamente una puesta en común a partir de las tarjetas. El formador o formadora recogerá todas las tarjetas de la clase y las irá clasificando en grupos que correspondan con cada una de las culturas incluyendo las tarjetas que contengan las valoraciones realizadas sobre la cultura propia y las culturas que puedan coexistir en el centro.</p> <p>El formador o formadora leerá en voz alta los resultados poniendo en evidencia las valoraciones y expresiones escritas en las tarjetas, pudiendo poner de manifiesto cómo se producen coincidencias y desacuerdos.</p>
Material
Tarjetas de la actividad anterior
Tiempo recomendable
45 minutos
Sugerencias prácticas
En todo momento el formador o formadora debe favorecer un clima de aceptación de la diversidad cultural indicando que las apreciaciones de lo que no nos gusta puede obedecer a prejuicios o estereotipos, evitando la crispación o los insultos

ANEXO 2

DIARIO DE CAMPO. GRUPO A

(Internos de los módulos 1, 2, 3, 4 y 5).

Investigador 1

Los contactos iniciales con los responsables del centro penitenciario “Tenerife 2” se desarrollaron en el mes de diciembre. Se mantuvo una llamada telefónica con el responsable de la Unidad de Actuación de Personas Adultas de la prisión “Tenerife 2”, al objeto de plantearle la posibilidad de desarrollar una investigación, para la realización de la presente tesis doctoral, en la citada institución. El objetivo consistía en implementar un programa de prevención de violencia. Se negocia fecha para desarrollar el primer contacto “in situ” a lo que se nos comunica que, por razones competenciales y operativas, acudirá el Subdirector de Tratamiento de la institución carcelaria.

En el día de la primera toma de contacto con los responsables del centro penitenciario “Tenerife 2” coincidimos, el Dr. Barragán (Investigador 2) y este doctorando (Investigador 1), en la puerta de acceso principal al mismo con el Director de la prisión. Nos presentamos y mantenemos una conversación muy cordial en la que nos expone la mayor predisposición para que nuestros objetivos puedan llevarse a cabo con total éxito. La sensación que nos produce este encuentro casual es de máxima cordialidad. Accedemos al interior del módulo destinado al trabajo administrativo y mantenemos una reunión, con el Subdirector de Tratamiento y el responsable de la Unidad de Actuación de Personas Adultas (UPA), en la que exponemos los objetivos y la filosofía de nuestra investigación. El clima en el que se desarrolla la misma es magnífico y se observa, desde un inicio, que la disponibilidad frente a nuestros propósitos es altamente positiva.

Se nos propone que apliquemos el programa de prevención de violencia a los presos condenados por delitos de violencia de género y al colectivo, pequeño en número, radicado en el módulo de aislamiento. Concretamente a cuatro reclusos con un alto grado de conflictividad.

Nos comentan que debemos solicitar por escrito, dirigido a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias –dependiente del Ministerio del Interior-, el permiso oportuno para acceder al centro penitenciario “Tenerife 2”, adjuntando una memoria

descriptiva de los objetivos de nuestra investigación así como la temporalidad de la misma y un curriculum vitae tanto del doctorando como del director de la tesis doctoral.

Finalizamos la reunión bajo un clima de máxima colaboración y quedamos emplazados para enviar el documento solicitado a la mayor brevedad posible.

Tras haber transcurrido tres días, me persono al centro penitenciario y hago entrega del escrito requerido. El 22 de febrero se me comunica que ha llegado la autorización del Ministerio del Interior, a través de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, para poder iniciar la investigación y se nos insta a que recojamos el referido escrito.

Se requiere una nueva reunión con el Subdirector de Tratamiento y el responsable de la Unidad de Atención de Personas Adultas al objeto de cerrar las condiciones de la investigación en lo referente a días de intervención, número de grupos de investigación y horario de trabajo.

El 5 de marzo de 2012, iniciamos la primera reunión de trabajo con el Subdirector de Tratamiento de la prisión “Tenerife 2” y el responsable de la Unidad de Atención de Personas Adultas. Previamente, de manera casual, coincidimos con el Director del centro que amablemente nos acompaña al punto de encuentro habilitado para desarrollar la jornada de trabajo. Proponemos que los grupos con los que se va a trabajar sean heterogéneos en edad y, prioritariamente, penados por delitos de violencia de género; no obstante, se nos puntualiza que aunque haya presos condenados por otros delitos es muy probable que hayan tenido en la vida cotidiana episodios de violencia de género –la experiencia les lleva a concluir esta hipótesis-. Se nos plantea trabajar con los reclusos de los módulos 4 y 5 (cada uno de estos módulos cuenta, aproximadamente, con 120 penados).

Explicamos el procedimiento que seguiremos en la primera sesión en la que se negociará con los presos las condiciones del trabajo. Esta sesión será una presentación a los reclusos de nuestra investigación, ofertándoles participar en ella. Nos proponen efectuarla en el salón de actos a lo que accedemos gustosamente. Se nos recomienda que busquemos algún estímulo que les persuada a dar el paso de aceptar el reto (un sorteo de alguna prenda o material deportivo que se entregará al final de la

investigación). Las autoridades de la prisión buscarán algún estímulo para aquellos reclusos que acepten participar en nuestra propuesta.

Convenimos constituir dos grupos de un máximo de cuarenta personas cada uno de ellos para desarrollar la investigación. En cuanto a los horarios, llegamos al acuerdo de desarrollar la investigación los lunes y miércoles de 16.30 a 18.45 horas. Y se estima oportuno que sean algunos reclusos elegidos por los funcionarios competentes quienes elaboren las listas de aquellos que estén interesados en participar.

El 7 de marzo, en la jornada de mañana, tomamos contacto con el primer grupo de reclusos. Se aprovecha una jornada de trabajo en el aula de trabajo de la Unidad de Atención de Personas Adultas. Acuden a la convocatoria 26 reclusos del módulo 4 en el que están alojados los presos de mayor peligrosidad y con conductas más violentas. Sin embargo, es de destacar que los integrantes del aula formativa que acuden a nuestra exposición son aquellos que siguen con regularidad las acciones formativas que se ofertan en el centro penitenciario.

Presentamos el proyecto “Masculinidad y calidad de vida” a grandes rasgos y se les exponen los objetivos del mismo. Se observa una gran expectación inicial y algunos comportamientos que reflejan un alto nivel de problemas de atención. Durante la exposición hay algunas interrupciones para tomar la palabra y para corregirse entre ellos e incluso hay intentos de imponer cierto “pretendido liderazgo”. En general, la exposición transcurre sin grandes contratiempos. No obstante, se deja muy claro que nuestra acción es plenamente voluntaria y tiene como filosofía de trabajo la de lograr mejorar la calidad de vida de los integrantes del colectivo. Uno de los integrantes del grupo nos solicita que, al finalizar el curso, les aportemos un certificado de la Universidad de La Laguna. Cuestión a la que accedemos. Ante la llegada tardía de un miembro del grupo y su petición para que repitiéramos lo expuesto se le contesta que no es posible por cuanto ha llegado tarde. En todo caso, se le invita a acudir a la sesión de tarde con otro grupo de reclusos. Terminada la exposición, el grupo nos agradeció nuestros propósitos. Se encarga la confección de la lista de interesados en participar al recluso conocido como “El percha”.

Al finalizar la exposición, varios grupos se acercaron y mantuvimos conversaciones acerca del proyecto y de su realidad cotidiana. Hemos de reconocer que

el recibimiento fue bueno y el clima adecuado. Sin embargo, no hay que descartar la posibilidad de algunos comportamientos iniciales encaminados a ganarse nuestra confianza. Cuestión que hemos de tener muy presente desde el inicio de nuestra intervención.

Aprovechamos el mediodía para almorzar y comentamos impresiones de la sesión de trabajo de la mañana.

En la sesión de tarde, nos reunimos con dos grupos. Nos acompaña el Subdirector de Tratamiento de “Tenerife 2”. El primero de ellos está integrado, en su inmensa mayoría, por penados de delitos de violencia de género. El clima inicial es de mayor desconfianza que el grupo de mañana. Ante la llegada de los primeros asistentes se inicia una conversación informal en la que muestran su crítica por lo que ellos denominan la “dictadura feminista”. Incluso, uno de los penados hace, en varias ocasiones, alusión a la fecha de cumplimiento de condena y su cercanía y, en un tono desafiante, expone el que le hará la vida imposible a su expareja. Sin embargo, al percibir que le escuchamos atentamente y no le perdemos la mirada ni emitimos reproche alguno, va suavizando sus comentarios. El grupo rechaza el maltrato a la mujer pero dicen, con pleno convencimiento, ser las víctimas de un sistema socio-judicial que les persigue por el mero hecho de ser hombres. Nos limitamos a escuchar sin adoptar una posición de rechazo o enmienda. Esperamos a la llegada del resto del grupo y se inicia la exposición de nuestras intenciones tal y como se realizó con el grupo de la mañana.

Algunos asistentes del grupo de la mañana acuden a esta reunión también (se les había dado la oportunidad). Parte de este grupo detecta que ha sido convocado por su historial delictivo de violencia de género y la presentación deriva hacia un análisis de la injusticia que sobre ellos se había cometido en este sentido. La “voz cantante” la lleva un recluso de edad madura que tiene un nivel intelectual y oratorio superior a la media. No hay conductas agresivas aunque el clima es algo tenso y da la impresión de poderse haber preparado entre la jornada de la mañana y la de tarde un intento de boicot (cuestión que intuimos pero no podemos afirmar rotundamente). Un penado interviene de manera incoherente y hace alusión al supuesto delito cometido, refiriéndose a una felación. Textualmente dice: “.....una puta me estaba haciendo una felación y yo le dí

un tortazo.....”. Detectamos desagrado entre un grupo de jóvenes de las primeras filas que, al final de la sesión, nos comentan que se trata de un violador y expresan que “si ese acude a las sesiones no asistiremos. Otro recluso, con un cierto grado de deterioro físico, alude a la importancia de respetar los derechos humanos en un tono desafiante ante las autoridades penitenciarias. Se hace el silencio y proseguimos con la exposición dejando claro que no es nuestro propósito juzgarles.

La presentación continúa y el clima sigue siendo tenso. Ante la insistencia acerca de los delitos de violencia de género se les aclara que no se trata de aplicar un programa de prevención de la violencia de género sino de un proyecto acerca de “Masculinidades y calidad de vida”. Es decir, aprender a ser más felices y resolver nuestros conflictos sin necesidad de recurrir a los mecanismos que nos ha transmitido un modelo de sociedad patriarcal –evidentemente, se utiliza un lenguaje comprensible para todos los presentes-. Uno de los presos, de origen magrebí, que transmite un nivel cultural muy superior a la media nos pregunta si somos psicólogos y, por tanto, nuestra intención es la de modificar su manera de pensar. Se le responde que ni lo uno ni lo otro. Nuestro propósito es ayudarles a mejorar su calidad de vida para el momento actual y para su desenvolvimiento futuro tras haber cumplido condena.

Termina la exposición y, ante nuestra sorpresa, se produce una cerrada ovación. Se encarga, por parte del Subdirector de Tratamiento, la elaboración de las listas de asistentes a la intervención propuesta a varios reclusos segmentados por módulos. Varios grupos se acercan a dialogar y mantenemos una serie de charlas informales.

Iniciamos una conversación con el Subdirector de Tratamiento acerca de nuestra percepción de esta última reunión. Le hablamos de perfil de sus asistentes y nos comenta que ya nos advirtió de la complejidad de este último colectivo. Nos da la opción de visitar el Módulo 7, para conocer a los internos y valorar la posibilidad de darles la oportunidad de participar en el proyecto, y nos anticipa que son reclusos condenados por problemas con las drogas en su mayoría y que algunos han tenido conductas muy violentas. Aceptamos gustosamente. Nos expone que este es un módulo de 80 personas que han decidido voluntariamente separarse del resto para residir en un espacio libre de drogas (UTE –Unidad Terapéutica Educativa-). Se convoca a sus integrantes a una reunión y exponemos nuevamente nuestros propósitos. Ya de inicio

observamos a un colectivo mucho más aseado, correcto en las formas comparativamente y mejor vestidos que los integrantes de los otros módulos. La exposición se desarrolla en un marco de mayor respeto, menos interrupciones y máxima atención. Preguntan de manera ordenada y respetuosa. Muestran gran interés por la propuesta y la aceptan como una oportunidad para mejorar su calidad de vida.

Conviene advertir que desde el inicio de la investigación hemos optado, de manera consciente, por desconocer los delitos que afectan a cada recluso al efecto de impedir el desarrollo de prejuicios y generación de actitudes negativas sobre ellos.

El 12 de marzo de 2012 iniciaremos a las 16.30 la primera sesión con los grupos constituidos de manera voluntaria.

Sensaciones previas a la primera sesión de intervención.

Tras la disposición de iniciar una investigación en el ámbito penitenciario he de reconocer que surgen de inmediato los miedos ante la “penetración” en un espacio desconocido. La primera decisión que tomamos es la de no realizar indagaciones acerca de los delitos cometidos por los futuros integrantes de los grupos de trabajo -al efecto de no contaminarme a la hora de desarrollar la investigación-.

La llegada a la prisión genera desasosiego y la recepción en la puerta de entrada se realiza desde un ventanal opaco que impide al visitante ver el rostro de la persona que le atiende. El citado ventanal de seguridad cuenta con una pequeña rejilla por la que se entregan los DNI y por la que nos aportan las tarjetas de visitantes. La comunicación verbal es muy complicada porque se escucha muy mal la interlocución y la ubicación de la rejilla de intercambio de documentos obliga a adoptar una posición en la que tenemos que doblar la espalda de manera incómoda. En momento alguno se establece contacto visual entre el funcionario y el visitante. Es evidente que este tipo de medidas habrán sido tomadas por razones de seguridad pero es indudable que generan una percepción y potencian una serie de estímulos que distancian y cohíben.

En el interior de la prisión se producen llamamientos en cada módulo para citar a los internos a las diferentes actividades que se desarrollan. El ruido de la megafonía es estridente y molesto para el sentido auditivo.

1ª sesión. Lunes 12 de marzo de 2012

Se inicia la sesión tardíamente -con la asistencia de José (observador 1) en el aula exterior situada junto a la entrada del módulo 4- debido a la falta de comunicación entre los diferentes responsables de los módulos acerca del inicio de la actividad. Tras mantener una conversación con los funcionarios responsables de la vigilancia del módulo 1, se nos comunica que esperemos en el aula designada para llevar a cabo nuestra actividad. Con media hora de retraso acuden los internos e iniciamos la exposición. Negociamos con ellos la disposición de las mesas y sillas a efectos de romper con un modelo de aula jesuítica. Convenimos sentarnos en forma de hemiciclo pero uno de los alumnos dice: “Profesor, nos sentamos así pero con mesa porque si no parece que estamos en alcohólicos anónimos”. Tratamos acerca de las normas de funcionamiento en las que el respeto mutuo ha de convertirse en un elemento irrenunciable. Se les expone la filosofía de nuestro trabajo (¿la masculinidad, la feminidad, el uso de la violencia son valoradas de la misma manera en las diferentes culturas?) y aclaramos la absoluta confidencialidad de todo aquello que tenga que ver con nuestro trabajo en la prisión “Tenerife 2”.

Informamos acerca del programa de intervención y negociamos con el grupo destinatario el programa de contenidos. Se trata de acomodar el programa de intervención a las características de los destinatarios –tal y como recomienda el modelo de investigación acción-. Ello implica negociación y apertura para incorporar nuevas actividades que afecten a espacios no tenidos en cuenta. En principio, el grupo acepta sin contrariedades el programa que le proponemos. Les aclaramos que en cualquier momento del desarrollo de la intervención es posible acomodarla a sus demandas –siempre de manera negociada-.

Pasamos la prueba inicial –primera aplicación- que nos permitirá conocer sus concepciones acerca de los diferentes contenidos que vamos a trabajar durante los próximos cuatro meses. Sólo tiene problemas de comprensión escrita con el castellano un recluso de origen africano –natural de Senegal- (el observador-evaluador le presta ayuda). Posteriormente, se les solicita que rellenen las preguntas contenidas bajo el epígrafe ¿Qué significa “ser un hombre”? –Actividad 1 del bloque 1 (¿Qué significa “ser un hombre”?)– para luego pasar a desarrollar un debate que girará al inicio hacia lo

que un preso denomina “la sumisión del hombre a la mujer”. En el debate se encuentra varias posiciones entre las que cabe destacar las siguientes: 1.- Los hombres están sometidos a la mujer bajo la protección de la justicia. 2.- Este siglo es el siglo de la revolución de la mujer como otro siglo fue el siglo de la revolución agraria y 3.- Me hice hombre cuando tuve trabajo y gané dinero.

El trabajo se desarrolló bajo un buen ambiente y sólo mostraron poca capacidad de atención y respeto al silencio dos internos que me reconocen su gran amistad. Otro recluso muestra un alto grado de irascibilidad en el debate pero detecto inmediatamente que es debido a las consecuencias de una acción realizada en el permiso penitenciario del fin de semana reciente. En palabras suyas dice: “Fui a la casa y la encontré drogada con mi hijo. Entonces tiré la droga por la ventana y ella ha dicho que le pegué. Y ahora me quitan los beneficios penitenciarios y en la cárcel me restan también los beneficios que tenía”. Trata de monopolizar el debate en torno a las consecuencias de lo que denomina la “dictadura de la mujer” y lo hace girar alrededor de los efectos de la supuesta violencia de género. Se reconduce el debate hacia el significado de “ser hombre”.

Dos internos de avanzada edad muestran poca capacidad de concentración en la respuesta a las pruebas. Otros dos reclusos, de mediana edad, no son capaces de seguir contestando a las pruebas escritas porque aluden cansancio mental y pérdida de concentración. Cabe destacar que los lunes por la mañana se produce la ingesta de metadona y este factor puede ser uno de los causantes de la falta de concentración.

Se permite, a quienes lo solicitan, que salgan a fumar en el exterior del aula tras solicitar la autorización pertinente. Una funcionaria nos advierte de la hora y damos concluida la sesión a las 18.30 horas. Se ha pasado, para su realización, la prueba inicial y las actividades 1 e inicio de la 2 del bloque 1(en su primer punto).

Una situación que me ha llamado poderosamente la atención es la existencia de mujeres funcionarias, con las consiguientes tareas de vigilancia sobre los reclusos varones, en las zonas de tránsito entre módulos. Esta cuestión nos hace reflexionar acerca de la inconveniencia de someter a los presos a la visibilidad de mujeres cuando ellos están sometidos por el régimen penitenciario a una situación de abstinencia sexual en lo que se refiere al sexo opuesto. Comento esta cuestión con el Dr. Barragán y vemos

aspectos positivos y negativos al respecto. La parte positiva es que la normalidad exige el trato con personal tanto masculino como femenino. La parte negativa viene referida a que hombres en plenitud sexual convivan parte de su tiempo con mujeres cuando la abstinencia sexual con mujeres es la norma.

2ª sesión. Miércoles 14 de marzo de 2012

El trabajo se comienza de manera puntual a las 16.30 horas, aunque hemos de esperar a que lleguen algunos internos rezagados. Sólo es cuestión de unos minutos. Comenzamos realizando un breve resumen de lo acaecido en la jornada de trabajo anterior para poder seguir con el debate abierto en la actividad 1 del bloque 1 (puesta en común del cuestionario ¿Qué significa “ser un hombre”?). La puesta en común se centra en las diferentes concepciones acerca de lo que significa “ser hombre” en nuestra sociedad. ¿Es el hombre violento por naturaleza o la sociedad patriarcal le conduce a ello? ¿Puede un “hombre de verdad” llorar en público? ¿El espacio físico interpersonal entre hombres es igual al que sostiene cómodamente un hombre con una mujer? ¿Los hombres se comportan igual en todas las culturas? Se abre el debate y son muchos los que reconocen que no han llorado en público porque la responsabilidad les impedía hacerlo (¿Cómo iba a llorar delante de mis hijos?; ¡No era conveniente llorar por la muerte de mi padre delante del resto de mis familiares –siendo mujeres-!). Otros reconocen haber llorado en público sin miedo a la reprobación social. No se ven a sí mismo violentos, nadie declara explícitamente el que sea violento aunque no ponen en entredicho algunos planteamientos acerca de los condicionamientos sociales que “obligan” a los hombres a defender el honor de la familia, de “sus mujeres” y de “sus seres queridos”. Se trabaja también la actividad 5 del bloque 1 (un texto de Marvin Harris –“el coste oculto del machismo”-).

Para hacerles ver la diferencia de posición que tomamos respecto al espacio físico interpersonal, en función de nuestras preferencias sexuales, me sitúo de frente muy cerca de un recluso y le pregunto si se siente incómodo. Me responde que sí. En ese instante, pregunto: ¿si fuera una mujer la que se pone tan cerca de alguno de ustedes se sentirían incómodos? (el ejemplo se centra en hombre-mujer al efecto de observar si alguien plantea la posibilidad de la atracción hombre-hombre o mujer-mujer). Varios integrantes del grupo afirman: “si fuera mujer no me importaría pero que sea guapa”

(carcajada colectiva). Aprovechamos este momento para analizar las diferentes opciones sexuales: heterosexual, homosexual y bisexual. Escuchan con atención y nadie plantea conductas homófobas. Sin embargo, un interno de origen marroquí habla de un exceso en las prácticas sexuales en nuestro entorno geográfico-cultural y afirma, de manera muy correcta, con cierta desaprobación: “fíjese usted que aquí hasta hay sitios en los que las parejas se intercambian”. Se aprovecha este comentario para trabajar el concepto de libertad de elección y el respeto mutuo y la tolerancia.

Sigue mostrando escasa capacidad de concentración y atención un joven de 24 años. Me sitúo cerca de él y, a menudo, uso el contacto físico o la mirada para conseguir que no hable con su compañero y preste algo más de atención. Me da la impresión de tener evidentes síntomas de consumir sustancias estupefacientes con frecuencia.

Pasamos a desarrollar la actividad 4 del bloque 1 (Lectura y discusión: Hacerse hombre y Maltrato y perversión). Tras la lectura del texto “Los rituales Sambia” iniciamos un debate acerca de cómo definir este tipo de prácticas tan duras que conducen de la adolescencia a la edad adulta en algunos pueblos. Previamente hemos establecido que “todas las culturas” son respetables y que no existen culturas superiores a otras y nadie ha mostrado rechazo a la idea. Sin embargo, tras la lectura del texto citado, se verbalizan calificativos del tipo “son ritos de salvajes”, “son primitivos”, etc. Es decir, una cosa es el análisis abstracto o en frío y otra muy distinta es posicionarse ante un hecho específico o manifestación cultural de otro pueblo. En ese momento, un africano de nacionalidad liberiana afirma que son manifestaciones culturales. Cuestión a la que nadie responde. En ese preciso instante, el citado interlocutor hace referencia a “la ablación del clítoris o mutilación genital femenina” como una manifestación cultural de muchos pueblos africanos. Otros reclusos procedentes de esas latitudes confirman la práctica de la citada mutilación en sus países de origen. Se establece un debate con los internos de nacionalidades no africanas y afirman que es una práctica inhumana. El preso de nacionalidad liberiana dice que actualmente, debido a la información que tiene, ha modificado su posición respecto a la práctica aludida y que ya no la ve razonable. Otro componente del grupo, de nacionalidad senegalesa confirma que en su país, a pesar de estar prohibida por la ley, esta práctica continúa realizándose pero él no la comparte y que en África, gracias a la información que ha llegado en los últimos años, cada vez existen más personas críticas que rechazan la ablación como un fenómeno cultural a

mantener. Debido a las intervenciones referidas a la cliterectomía, aprovechamos para trabajar la actividad 1 del bloque 4 (La mutilación genital como forma de violencia sexual).

Hacemos, a mitad de la sesión, un descanso para que los integrantes del grupo fumen y tomen café (nos lo han solicitado previamente). Aprovechamos, el observador y el doctorando, esos minutos para instalar un cañón de luz al objeto de proyectar el fragmento de una película (actividad 3 del bloque 1. Proyección de la película Billy Elliot). El grupo regresa al aula. Lamentablemente, el cañón de luz no responde – a pesar de haberlo probado por la mañana de manera reiterada- pero situamos, a requerimiento de los internos, el ordenador portátil sobre una silla situada encima de una mesa y podemos visionar un fragmento seleccionado de la película “Billy Elliot” en el que el padre comprueba que su hijo ha renunciado al boxeo y practica del ballet – actividad de maricas-. Abrimos un debate al respecto y ejemplificamos con otras situaciones como ¿qué pensarían ustedes si un hijo de 12 años jugara con muñecas? Una de las respuestas más directas fue: “¡Que el niño es maricón!”.

El debate comienza a ser monopolizado por un interno que en la presentación del programa dio muestras de rechazo y puso en duda la eficacia del mismo. Llega a expresar que el programa que estamos aplicando no servirá para nada porque las mujeres y la justicia están contra ellos. Reacciono y le digo que puede que no sirva para él, pero que no es justo tratar de influir negativamente sobre el resto de integrantes del grupo. Habla de la violencia de las mujeres frente a los hombres y afirma que ningún hombre denuncia la cachetada de una mujer. Otro recluso se une a sus posiciones y el ambiente se empieza a enrarecer porque otros miembros del grupo se sienten incómodos cuando se habla de situaciones personales. Otro componente del grupo habla de su indefensión al salir de prisión y muestra sus miedos porque vive cerca de su exmujer y le pueden acusar en cualquier momento de incumplir la orden de alejamiento. Un grupo afirma que no se evalúa del mismo modo la violencia del hombre sobre la mujer que le da la mujer sobre el hombre. Estas últimas intervenciones nos muestran a personas que no reconocen el haber cometido acto delictivo alguno. El debate gira hacia las inhumanas, según ellos, condiciones de vida en el recinto penitenciario aludiendo incluso a la falta de agua caliente para ducharse (“vivimos como cerdos”, llegan a expresar). Reconducimos la situación afirmando que aplicamos un programa para

mejorar su calidad de vida y que no hemos de centrarnos en los casos particulares porque, en todo caso, esa es una cuestión legal. Me planteo la posibilidad de desarrollar una actividad centrada en lo que denominaría “paseos terapéuticos” (cuestión que negociaré con el director de la Tesis Doctoral).

Finalizamos la sesión y los integrantes del grupo se despiden uno a uno dándome la mano, momento que aprovecha uno de ellos para decirme que si los presos condenados por violencia de género –en concreto se refiere al que intenta boicotear el trabajo- siguen en la actitud mostrada hoy, él prefiere quedarse en el módulo. El interno que monopolizó el debate e intentó boicotear la sesión se acercó a mí y me dijo que el próximo día me iba a entregar unos papeles para que los leyera. Le dije que aceptaba gustosamente –imagino que son los documentos de su causa penal-. Cabe destacar que 15 minutos antes de finalizar la sesión, un funcionario entró en el aula sin solicitar permiso y llamó a un interno de origen magrebí que no regresó. Al salir le pregunté que había sucedido y me dijo que no estaba anotado en la lista de asistentes y que regresaría el próximo día –una vez se hubiera anotado convenientemente-. Este funcionario me comentó algo que me llamó poderosamente la atención. Se refirió a los integrantes del grupo como “los bobitos”, añadiendo “si quieres a los violentos de verdad, te los traigo”. Da la impresión de situar a los agresores a mujeres y delincuentes considerados comunes en un escalón de violencia inferior a los reclusos que han sido violentos en otras circunstancias. Lo dejamos apuntado para la reflexión.

Curiosamente, muy pocos integrantes del grupo reconocen la autoría de un delito; llegando incluso a manifestar que el “supuesto delito” ha sido inducido por terceras personas en un intento de legitimar su actuación. Buscan y encuentran múltiples mecanismos de justificación que le exime de la acción realizada y, llegando al límite de lo verosímil, acusan a la parte contraria de incitación (“me provocaron”).

3ª sesión. Lunes 19 de marzo de 2012

Llegamos al recinto penitenciario a las 16.15 horas y pasamos los controles pertinentes de manera ágil porque el Subdirector de Tratamiento nos acompaña durante todo el recorrido. Al llegar al aula en la que desarrollamos nuestra actividad nos percatamos de la escasa asistencia de alumnos y de cierta desorganización en el reclutamiento de los mismos en los diferentes módulos en los que están integrados. Sólo

contamos con integrantes del módulo 1 y 2. Los reclusos adscritos a los módulos 4 y 3 no han llegado. Transcurridos unos minutos, tras la pertinente demanda a uno de los funcionarios, comienzan a llegar los integrantes de los módulos 4 y 3. Sin embargo, la asistencia es menor en número a la de las dos sesiones anteriores –pasamos de 20 asistentes a 14-. En la espera para iniciar la sesión, varios internos se dirigen a mi persona y al observador para hacernos saber que el llamamiento en los módulos por parte de los funcionarios para acudir al curso “Masculinidades y calidad de vida” se realiza con, según sus palabras, un “cierto recochineo”, generando en el patio cierto cachondeo. Aluden a este hecho para afirmar que vendrían muchas más personas si le pusiéramos otra denominación. Tomo la decisión de comunicarlo al director de mi Tesis Doctoral al efecto de hablar al día siguiente con el Subdirector de Tratamiento para tomar las medidas oportunas.

Iniciamos la sesión con dos actividades de masaje corporal en pareja (actividad 8 del bloque 5), utilizando, al efecto de producir un ambiente de relax, música oriental. He de reconocer que tenía ciertos miedos ante la reacción al contacto físico por parte de esta población adulta. Sin embargo, ante el desarrollo de la actividad ninguno de los internos plantea rechazo alguno y la realizan de manera coordinada y en silencio. Sólo un recluso de origen senegalés rechaza recibir el masaje –aunque lo da sin problema alguno-.

Me he percatado de la importancia de aplicar la flexibilidad del programa propuesto para tomar decisiones acerca de la poca conveniencia, en función de la población con la que trabajamos en este momento, de usar el lápiz y el papel en determinadas actividades. Muchos integrantes del grupo poseen escasa capacidad de concentración y es mejor recurrir a la exposición oral directa. La flexibilidad del programa permite tomar este tipo de decisiones. Aprovechamos para trabajar el contenido de la actividad 8 del bloque 2 (Juego de roles, preferencia sexual, sociedad y adopción).

Hablamos acerca de la forma en que nuestra cultura evalúa a otras culturas y las etiqueta de inferiores, primitivas o poco desarrolladas. Dentro de esta valoración se suele considerar determinadas manifestaciones como violentas y propias de pueblos crueles y, sin embargo, valoramos conductas desarrolladas en nuestras sociedades

(guerras, conflictos sociales, etc.) las vemos dentro de la normalidad –“de nuestra normalidad”-. Y los libros de texto son una prueba de ello puesto que se presentan los conflictos bélicos sin incidir en la violencia inherente a ellos (actividad 9 del bloque 3). Se establece un debate intenso y se llega a la conclusión de la no existencia de superioridad cultural en estos aspectos. En cuanto a la influencia de los entornos sobre los comportamientos futuros hay disparidad de opiniones. Algunos consideran que una infancia desarrollada en ambientes violentos favorece las actitudes impulsivas en el futuro. Otros componentes sólo hablan de condicionamiento.

En cuanto a la actividad referente a los aspectos positivos y negativos de ser hombre (actividad 6 del bloque 1) se establece un intenso debate. Algunos internos, en concreto dos de ellos, muestran un estado de hiperactividad alto e interrumpen con frecuencia. Los aspectos positivos de ser hombre son variados: poder hacer cosas que el otro sexo no puede como viajar, sentirse libre de obligaciones familiares; ser padre; buen hijo; buen marido; ser más tolerante; no tener que rendir cuentas a nadie; trabajar en aquello que “me gusta”; poder trabajar en trabajos más duros y ser independiente. Los aspectos negativos de ser hombre no salen tan fácilmente. Se afirma que uno de ellos es que no se admite la debilidad masculina –en referencia a ser sensible-. Otro aspecto negativo es el de la obligatoriedad de tener que ir a la guerra. Tras ser muy difícil el que encuentren aspectos negativos, un integrante del grupo dice: “no poder empalmar. Si no se te levanta con la piba, tienes un problema. Y si te pasa dos veces seguidas, te jodiste”. Nadie le opone argumentos. Esto les preocupa mucho. Un recluso de origen cubano, usando un dicho de su país dice: “no es lo mismo bostezar que levantar un brazo” (en referencia a que no es lo mismo acostarse y abrir las piernas – posición para el acto sexual de la mujer- que la obligatoriedad de “empalmar” por parte del hombre). Es una concepción de la sexualidad machista y patriarcal y la utilizaremos en una futura actividad para generar debate.

Tomamos un descanso para que fumen y tomen café en el economato del módulo. Me requieren que se lo comunique a los funcionarios responsables del módulo. Me dirijo a ellos y la actitud demostrada es, cuando menos, displicente y tardan en responder a mis requerimientos. De mala gana, uno de los funcionarios se acerca al economato y les despacha lo que solicitan.

Reiniciamos la actividad. Al final de la misma, les comunico que si algún recluso necesita tratar temas concretos, referidos a las causas por las que se encuentra en prisión, me lo puede requerir a título individual y aparte del trabajo con el grupo. Doy esta oportunidad para que “no contaminen” al resto del grupo con su problemática personal ya que he visto que algunos compañeros se sienten incómodos frente al citado hecho. Intento evitar con ello que uno de los presos monopolice el debate. Este preso ha declarado estar encausado por violencia de género y siempre que interviene, sea cual sea el tema que estemos tratando, carga contra la “Asociación de Mujeres Arena y Laurisilva”, representantes –según él- del feminismo radical. El ciudadano de origen senegalés me lo solicita. Otra de las cuestiones que comento es la de que trataré con la Subdirección de Tratamiento la temática referida al llamamiento para asistir al curso, al efecto de modificar el nombre del curso y evitar el “cachondeo” del resto de compañeros del patio.

Dos reclusos me aportan escritos personales (uno manuscrito y otro editado en la imprenta de la cárcel) para que proceda a su lectura. Me comprometo a ello. Por la noche, ya en mi casa, leo atentamente el primero de los textos que me entregaron. Es un texto manuscrito en un cuaderno cuadriculado tamaño folio. Se trata de contenidos referentes a la lengua árabe y un método de enseñanza de la misma que se ha obtenido de la convivencia con presos originarios de países de habla árabe. La segunda parte de este documento contiene una serie de reflexiones personales acerca de las diferentes opciones sexuales con un hincapié, casi obsesivo, sobre los efectos perniciosos de la homosexualidad masculina con respecto a la perpetuación de la especie. Este recluso tiene una actitud negativa respecto a la expansión del Islam puesto que considera que su población se multiplica mientras que los occidentales cada vez procreamos menos. Identifica sexo con género y sexualidad con reproducción. Además, plantea que la principal diferencia entre el hombre y la mujer es que el primero produce muchos espermatozoides y la segunda pocos óvulos. De este hecho concluye que son seres diferentes. Para él, el aborto es un genocidio. Sus conclusiones se fundamentan en la lectura de las tesis, profundamente conservadoras –según mi opinión-, de Carolina Murube (Licenciada en Comunicación Audiovisual y componente de la International Federation for Family Development y del colectivo Mujeres en Europa). Todo su

planteamiento le hace concluir que se necesitan muchos menos machos que hembras para la supervivencia de la especie.

El otro documento, mucho mejor elaborado que el anterior, me obliga a una lectura mucho más pausada. Es un texto que contiene reflexiones que se refieren a episodios desarrollados a lo largo de muchos años.

4ª sesión. Miércoles 21 de marzo de 2012

Durante el tiempo transcurrido desde la sesión anterior he reflexionado acerca de mis concepciones previas acerca del delito, de la privación de libertad, de la prisión, del respeto a los derechos humanos en un entorno carcelario y de la posibilidad de haber podido cometer algún delito a lo largo de mi vida. No se si es insensibilidad o monotonía pero empiezo a vivir con normalidad la asistencia al recinto penitenciario e incluso, a pesar de poder ser tachado de simplicidad, comienzo a identificar la cárcel con el centro educativo en el que pasé mi infancia y parte de mi juventud: patio de juego, grupos segmentados por intereses que se constituyen en amigos, vigilantes, normas estrictas y códigos de convivencia que no se explicitan pero marcan el día a día.

Sigo en la idea de no intimar en exceso con los reclusos. Son educados y siempre me dan la mano al entrar y al despedirse. El observador externo, Jose –alumno del 2º curso de Pedagogía- cada vez está más centrado y atento. Le he hecho saber la importancia de su trabajo para el pleno éxito de la investigación.

El acceso a la prisión es hoy complicado. Ha cambiado el turno de funcionarios y son muy meticulosos con la normativa. No nos permiten ingresar al centro con el radio-CD ni con los bolsos y este procedimiento nos retrasa y nos hace sentir incómodos. No obstante, reconocemos que ha de ser la correcta aplicación de la normativa existente.

El clima de trabajo en el aula progresivamente es cada jornada más respetuoso, centrado y equilibrado. Las interrupciones son menores y el respeto entre los integrantes del grupo me llama poderosamente la atención.

Iniciamos la sesión a las 16.45 horas y acuden 20 internos. Vienen contentos porque el llamamiento ha sido correcto y se han evitado las burlas en el patio. El curso ha pasado de convocarse por megafonía como “Masculinidades y calidad de vida” a

denominarse “el curso de la Universidad de La Laguna de calidad de vida”. La estabilidad del grupo al 100% es compleja por cuanto las normas de régimen interno a veces lo dificultan –cuestión que entendemos dadas las características de la institución en la que desarrollamos nuestro trabajo de investigación-. La funcionaria que trae al grupo al aula entabla una conversación conmigo acerca de la finalidad de la investigación y me expone que le parece muy interesante. Me hace saber que es alumna de Psicología en la universidad de La Laguna y muestra una calidez humana e interés que me transmiten cordialidad. Me comenta, respecto a sus compañeros de trabajo, que la prisión “Tenerife 2” es un centro de trabajo de paso a espera de otro destino. Le solicito unas colchonetas para efectuar ciertos ejercicios de relajación y accede a ello sin oponer nada al respecto.

La primera actividad que desarrollamos es un ejercicio de relajación en parejas que acompañamos con una música de Vivaldi. Todos los integrantes del grupo aceptan participar del masaje y sólo se excluye una persona que tiene problemas en un tendón del codo y otro integrante del grupo que ha llegado tarde. Me sorprende gratamente, quizás por mi desconocimiento, la participación efectiva de varios penados de origen árabe y de religión musulmana.

Pasamos a una segunda actividad en la que pedimos que se describan o dibujen tal y como piensan que son (actividad 3 del bloque 5 -Éste soy yo-). Tras un tiempo de trabajo, cada uno lee en voz alta la percepción que de sí mismo tiene. Nadie se describe como mala persona pero surgen cuestiones interesantes. Algo recurrente es la afirmación basada en que la “traición” no se perdona. En palabras de un recluso: “el que me la hace, me la paga”. Nadie se opone a esta afirmación y todos asienten. Complementamos esta acción con la actividad referida a ¿cómo me gustaría ser? (actividad 8 del bloque 1). Hay una gran coincidencia respecto a que les gustaría contener su ira, sus manifestaciones violentas y aprovechamos este tema para ejemplificar cuestiones de la vida cotidiana. Muchos integrantes del grupo reconocen que son muy violentos. Un recluso de origen boliviano afirma que le gusta mucho la fiesta y beber alcohol. Lo dice con orgullo.

El recluso que suele dispersarse y centrar sus intervenciones en su problemática personal, condenado por violencia de género, afirma que le gustaría ser exactamente

igual que antes de recibir la acusación y la condena injusta (se refiere a un antes y un después del año 2005). Y llega a afirmar que si no se hace justicia con él alguien lo pagará para, posteriormente, plantear que se irá vivir a un lugar lejano como la isla de la Gomera para no ver ni a policías ni a jueces ni a fiscales. El grupo le escucha pero detecto cierta antipatía hacia él.

Hacemos un descanso y los presos salen a fumar e intentan tomar café en el economato del módulo 4. Un funcionario viene a hablar conmigo y me dice muy cordialmente que abrir el economato es complejo y mejor que se pasen sin café. Lo escucho atentamente y le comento que me atenderé a las normas de régimen interno. Nos despedimos amigablemente. Tras unos 5 minutos reiniciamos la sesión. Cabe apuntar que el nivel de concentración que tiene el grupo durante el trabajo me impacta muy positivamente.

Aprovechando que antes del descanso surgió el tema de la transexualidad y el travestismo, desarrollamos un debate al respecto por cuanto hay una actividad diseñada al respecto (incidimos en la actividad 4 del bloque 2). Las diferentes opciones sexuales es algo que no parece incomodarles y se muestran muy respetuosos. Un recluso, en voz baja, me dice: “total, mejor tener una hija lesbiana o un hijo maricón que una hija puta. Bueno, si es puta barata”. Otro preso expone: “con su cuerpo que hagan lo que le de la gana. Como si se la quieren cortar. Pero a mis niños no le pagaron la ortodoncia y a ‘esos’ les pagan el cambio de sexo. ¡Que se lo paguen ellos!” (la expresión facial demuestra desagrado).

Finalizamos la sesión con un ejercicio de relajación (actividad 2 del bloque 5), acompañado de música de Vivaldi, en el que vamos guiando verbalmente las sensaciones que han de experimentar. Unos integrantes del grupo lo hacen en el suelo sobre colchonetas y otros sentados en las sillas dada la carencia de colchonetas. Antes de irse se les aporta un texto que contiene un artículo acerca de la prohibición en Senegal de la cliterectomía para que refuercen una actividad ya tratada en otra sesión (actividad 1 del bloque 4). Al despedirme, el recluso español condenado por violencia de género me aporta recortes de periódico que hacen referencia a la desigualdad en el trato judicial entre agresores y agresoras de género. Lo recojo y un interno canario de edad madura me dice con desprecio: “mándalo al carajo y tira esa mierda”.

Salimos del aula y quedamos a la espera de la llegada del funcionario o funcionaria que les conduzca a los respectivos módulos. Este momento es aprovechado por dos reclusos para comentarme que si necesito algún papel de reconocimiento a mi labor, ellos lo redactan y recogen las firmas oportunas. Les agradezco el gesto pero les comento que no es necesario. Otro recluso me solicita 2 ó 3 dientes de ajo (lo comentaré con la dirección del centro por si fuera adecuado o no atender a la petición). Otro, de origen cubano y con un nivel cultural muy superior a la media, me pide si es posible que le preste un libro del programa que estamos implementando. Le respondo afirmativamente.

Cuando el observador y el que suscribe iniciamos nuestro recorrido hacia la puerta de salida de la zona de módulos, un integrante del grupo nos habla. En ese momento, una funcionaria -rodeada de otros y otras funcionarias- que está fumando le dice: "...se lo escribes en un libro y se lo das." Al pasar junto a ella, le doy las buenas tardes y me contesta algo ininteligible. Me pregunto hasta que punto influirán las expectativas de los funcionarios y funcionarias de prisiones en el comportamiento presente y futuro de los condenados. ¿Somos bienvenidos o se nos evalúa negativamente por parte de los y las cuidadores-funcionarios? Esperamos poder contestar a esta pregunta al final de nuestra investigación -aunque no sea un objeto de la misma-.

Una cuestión a tener en cuenta es que un integrante del grupo, desde el inicio de la sesión, ubica sobre su mesa un plátano y a la mitad del desarrollo de la misma se lo come y tira las cáscaras de la fruta al suelo. Al final de la sesión las recoge y las ubica en una papelería. No intervengo sobre su acción porque tiene diagnosticado "trastorno bipolar" y hoy tiene un día de los que podemos considerar malos. Sin embargo, albergó serias dudas en cuanto al diagnóstico psicológico.

5ª sesión. 26 de marzo de 2012

Iniciamos la sesión con un ejercicio de control de respiración y relajación sin poder utilizar música debido a que el equipo está ocupado en el patio del módulo 4 (recordemos que ya no se nos permite entrar nuestro equipo reproductor al centro). El grupo de trabajo se integra en la dinámica cada vez de manera más intensa y sólo dos de

sus componentes interrumpen los debates o puestas en común. Utilizo diversas estrategias para contenerlos –unas veces con más éxito que otras-.

Les pregunto si se han leído el texto que les entregué en la última sesión acerca de la cliterectomía (actividad 1 del bloque 4) e inicio una exposición acerca de la citada práctica. Les expongo los orígenes antropológicos de la misma y las diferentes consecuencias que para la salud –física y psicológica- de la mujer tiene. De la misma manera, presento la existencia de esta práctica en culturas muy alejadas de África. El grupo sigue con mucha atención la exposición y preguntan o comentan algunas circunstancias.

Dada las características del colectivo, en ocasiones no les propongo leer un texto determinado sino que paso a la explicación del mismo para su posterior debate. Dos reclusos que siempre se sientan juntos son los únicos a los que les cuesta respetar el turno de palabra (uno de ellos es el que tiene diagnosticado “trastorno bipolar”).

Paramos la actividad para que descansen y aprovechen para fumar y tomar un café. Al salir del aula se percatan de la presencia del Subdirector de Tratamiento y le solicitan que abran el economato para poder tomar café. Cuestión a la que accede no sin antes bromear con ellos diciendo: “el café os pone nerviosos”. En este momento, manteniendo la máxima discreción, le doy a uno de los internos 4 dientes de ajo que me solicitó en la sesión anterior (cuestión que comuniqué oportunamente al Subdirector de Tratamiento) y le aporto el libro que contiene el programa a un recluso cubano que así me lo había solicitado mostrando un gran interés por la cultura. Durante este descanso, otro de los penados me comenta su historia personal y me afirma tajantemente que está condenado por un delito de violencia de género sin haber hecho nada. Le escucho atentamente sin posicionarme. Tras finalizar con la referida conversación, un recluso de origen senegalés me enseña unos documentos judiciales para que los lea al objeto de demostrarme que su culpabilidad deriva de la falta de traductor en su causa judicial. Procedo a su lectura y le devuelvo los documentos.

Reiniciamos la sesión con una actividad en la que pedimos que realicen un dibujo. Se trata de dibujar la ira (actividad 12 del bloque 5). Ante la insistencia de algunos componentes del grupo respecto a sus pocas dotes para el dibujo, les damos la posibilidad de escribir en un texto sus sensaciones. El desarrollo de la actividad es

correcto. Sin embargo, cuando se da la oportunidad de destruir el papel que contiene la imagen de la persona o circunstancia objeto de su ira, lo hacen de una manera bastante sosegada. Es algo que me llama poderosamente la atención.

El preso que intentó boicotear la segunda sesión ha reaparecido de nuevo y dice que no ha asistido en los días anteriores porque no ha habido llamamiento en su módulo. En esta jornada ha mostrado una actitud plenamente colaborativa.

Finalizamos el trabajo con una actividad denominada “Ronda de confianza” (actividad 5 del bloque 5). Todos los internos la realizan salvo el preso de origen senegalés que siempre se niega a ser el objeto central en acciones corporales, no negándose a efectuarlas sobre otras personas. Cabe destacar que es de religión islámica.

Un funcionario nos advierte de la hora y finalizamos la sesión.

Se despiden dándome la mano, momento que aprovecha un interno –el denominado boicoteador- para solicitarme un bolígrafo rojo porque lo necesita para realizar un trabajo.

Tengo la impresión que el grupo está cada vez más entregado y que comienzan a confiar en los beneficios del programa de actuación. Procuro mantener la línea de separación entre ellos y mi persona para no establecer lazos afectivos que me hagan perder la perspectiva de mi investigación y de las causas por las que han ingresado en prisión.

Tras salir de la prisión me hago consciente de la sensación de ahogo que produce en centro penitenciario. La falta de espacios amplios, la imposibilidad de poder ver el horizonte, la ausencia de colores y la carencia de determinados ruidos. Y algo que se ha convertido en recurrente es el permanente repaso a mi vida para valorar las actuaciones que me hubieran podido llevar a cometer algún delito. Este hecho me produce cierto desasosiego.

6ª sesión. 28 de marzo de 2012

Al llegar al aula en la que desarrollamos nuestras sesiones ya se encuentra una gran parte del grupo en el exterior y en su interior de la misma esperándonos. Noto un movimiento inusual en las zonas exteriores a los módulos. Hay un gran trasiego de

internos portando enseres personales en carritos, en sus manos o sobre sus cabezas. Aún quedan varios internos por llegar que asisten con regularidad a la actividad y un funcionario me comenta que probablemente no acudan porque se está efectuando un traslado de un módulo a otro. Nos volvemos a encontrar con la realidad insalvable de la realidad carcelaria en la que prima la vida carcelaria y su reglamento sobre cualquier otro tipo de actividad –sea formativa o no-.

Iniciamos la sesión con 15 miembros del grupo. Comentamos la situación derivada del traslado masivo y pasamos a desarrollar las actividades planificadas. El recluso que intentó boicotarnos la presentación y que, posteriormente, puso en riesgo la cohesión de este grupo ha regresado a la actividad y afirma que su inasistencia es debida a que en su patio no se ha producido el llamamiento oportuno –cuestión que ya me comunicó personalmente-.

La primera actividad trata acerca de explicitar, por medio de un dibujo o por escrito, ¿cómo es nuestro cuerpo cuando nos enamoramos? (actividad 1 del bloque 2). Al proponerla muchos internos sonríen, se miran y me observan pero la inician en silencio. Finalizan el trabajo y exponen sus aportaciones. Todos coinciden en argumentar que se sienten muy bien, que enamorarse genera una sensación de bienestar muy placentera (algunos intentan describir el famoso “nudo en el estómago” o “mariposas en el estómago”). Ciertas aportaciones se centran en lo maravilloso que es atender correctamente al ser amado, corresponderle, cuidarle o mimarle. Esta situación evoca un sentimiento de propiedad sobre el ser amado propia del modelo patriarcal. Hay quien llega a decir que se siente mucho más atractivo y sano, llegando su cara y el brillo de sus ojos a reflejarlo. Un interno trata de derivar el debate hacia el día en que se desenamoró debido a la traición de su esposa. Le comento que no es el momento para efectuar ese debate. Dos reclusos presentan dibujos de figuras humanas, potentes físicamente y con efectos lumínicos, en las que aparece un corazón muy destacado y una sonrisa en el rostro.

Pasamos a la siguiente actividad que consiste en exponer diferentes situaciones de familiares o conocidos con preferencias sexuales diferentes a las comúnmente aceptadas como “normales” en nuestras sociedades (actividad 4 del bloque 2). Se exponen diferentes situaciones y uno de los reclusos hace partícipe al grupo de la

homosexualidad de uno de sus hijos y explica que, llegado un momento, él mismo le sugirió la posibilidad de vestirse con ropa femenina porque veía que su hijo era infeliz. Su hijo se lo agradeció y le reconoció que deseaba hacerlo pero por respeto a la figura paterna no lo había llevado a la práctica. Otro de los presos –el rondeño-, afirma que tiene nueve hermanas pero que una murió el día en que reconoció su opción sexual: la lésbica. Comenta que puede entender que una persona nazca con un cromosoma erróneo y, por tanto, su homosexualidad sea natural pero que aquellas personas que lo hacen por vicio no merecen respeto. Otro recluso, de origen venezolano, se suma a la crítica sobre la homosexualidad. Un miembro del grupo, que parece una persona muy serena, se levanta y toma la palabra dirigiéndose al “rondeño”: “....., nos conocemos muy bien y somos amigos. ¿Cómo te sentirías si una hija tuya fuera lesbiana? ¿La repudiarías? El rondeño, que se autocalifica de extrema derecha y español, le contesta diciendo que la echaría de su casa y la consideraría muerta. En ese momento, un interno de origen senegalés asiente y dice que “fuera, fuera” (refiriéndose a la actitud a mantener frente a una hija lesbiana), mientras que un recluso marroquí comenta que no se puede jugar a ser Dios. Este tema da mucho juego y el debate es intenso. Cerramos con la conclusión de fomentar la tolerancia y el respeto.

Damos el pertinente descanso para tomar café y fumar un cigarro. Son dos hábitos que casi todos comparten. A la vuelta realizamos la actividad 5 del bloque 2 (¿Jugamos a buscar pareja?) Colgamos carteles con la palabra gay o bisexual a cada componente del grupo sin que ellos lo vean y les pedimos que busquen pareja. Una vez que se han emparejado, les solicitamos que lean lo que pone en cada cartulina que tienen colgada a la espalda. Nos sentamos y abrimos una reflexión acerca de si nuestra opinión con respeto a nuestra pareja variaría respecto a la que teníamos antes de conocer esa supuesta opción sexual. Todos concluyen que su opinión seguiría siendo la misma. Durante el desarrollo de esta actividad, un funcionario entra en la sala y se dispone a observar. Esto produce cierta desconfianza entre los reclusos, hay malestar contenido. Sienten invadido su espacio vital pero manifiestan corporalmente que es parte de las normas de la prisión. La privacidad no existe en este recinto.

Para finalizar la jornada hacemos un análisis respecto al lenguaje empleado para definir a gays y lesbianas (actividad 7 del bloque 2) y el lenguaje utilizado según el género (actividad 7 del bloque 1). Se les pide que escriban los términos y busquen

palabras no ofensivas que los sustituyan. Usan términos para la opción gay como: frocio –maricón en italiano-, pájaro, culo roto o “caga pa dentro” –terminología cubana-, mariposón, paloma y maricón de mierda, capera. En cuanto a la opción lésbica: arepera, tortillera y boyera. Trabajamos la importancia del uso del lenguaje y que siempre ha de optarse por utilizar palabras no ofensivas y buscamos los sustitutos oportunos para las anteriores calificaciones. La violencia verbal puede llegar a ser tan destructiva como la psicológica o la física.

Un funcionario ha abierto la puerta y los reclusos me lo comentan. Finalizamos la sesión y nos despedimos. Dos internos aprovechan ese momento para comentarme que sus condenas se cumplen en abril y mayo respectivamente y uno de ellos me aporta unos papeles manuscritos para que yo proceda a su lectura.

7ª sesión. 2 de abril de 2012

La tarde se complica porque el recorrido en coche para ir a buscar al director de mi tesis doctoral se ve afectado por una tromba de agua importante. Eso hace que lleguemos prácticamente con media hora de retraso al centro penitenciario. Los controles de acceso son los habituales pero en el segundo control la situación se complica. El funcionario encargado de registrar nuestros documentos de identidad es el mismo que el día 21 de marzo y es una persona meticulosa. Tarda en autorizarnos a entrar y nos hace pasar por un detector de metales manual para comprobar que no accedemos con materiales o útiles prohibidos. Es muy meticuloso pero en ningún caso se muestra irrespetuoso o adopta una posición agresiva o incómoda. Soy consciente que nuestro acceso a la cárcel ha de ser objeto de todas las cautelas posibles y veo la actitud del citado funcionario de prisiones dentro de la normalidad que ha de tener una institución que está fuera de la normalidad. Tres de los cuatro miembros del equipo pasan el control sin problema alguno; sin embargo, mi director de tesis doctoral muestra malestar ante la negativa de que puede acceder a la prisión con una serie de medicamentos que porta en sus bolsillos (un sobre con un granulado y unas pastillas) así como su teléfono móvil. Se genera una situación incómoda y otro funcionario sale a la zona en la que nos encontramos. Hay algunas observaciones por parte de mi director de Tesis Doctoral pero el funcionario mantiene la firmeza y dice: “para pasar, tiene usted que dejar todo esto en la taquilla que se le ha asignado”. Finalmente, la situación se

solventa no sin haberse producido un cierto malestar en el equipo de investigación. Cuando estamos accediendo al penúltimo control de acceso a los módulos, me percató que el funcionario con el que se ha tenido el “tira y afloja” camina tras nuestros pasos. No sucede nada y pasamos el resto de los controles sin incidentes dignos de mención.

Al acceder a la zona externa a los módulos, una funcionaria nos recibe y me comenta que va a iniciar los llamamientos de los reclusos que asisten al curso. Aprovecha para comentarme que si hemos tenido problemas en el acceso. Le respondo que uno de los funcionarios que hoy ha controlado nuestra entrada ha actuado con más celo de lo habitual pero que lo comprendo por cuanto no entramos a un jardín de infancia. Ella me responde que probablemente otros no actúen conforme a la normativa y por eso nos ha podido parecer excesivo. Es una conversación cordial pero no exenta de cierto distanciamiento debido a que es una persona que no fija la mirada cuando habla y eso me ha incomodado siempre. Ordena a otro funcionario que nos abra el aula en la que se desarrolla el curso y accedemos a ella para situar las mesas en la disposición adecuada. Usa un tono y proyecta un lenguaje corporal que denota rango y autoridad ante sus compañeros y compañeras de trabajo.

He de reconocer que los primeros días de trabajo en la prisión los desarrollé con cierta inseguridad y miedo frente a lo desconocido y ante un grupo de personas que han delinquido y están pagando por ello. Pero poco a poco la empatía se va apoderando de la relación con el grupo y comienza a generarse cierta desconfianza frente a los funcionarios y funcionarias. Uno empieza a solidarizarse con los presos y a observar al funcionariado de prisiones como un cuerpo de represores. Reflexiono acerca de esta cuestión a lo largo de varios días y me pregunto hasta qué punto la cinematografía y la literatura han podido influir en esta visión del fenómeno carcelario. Llego a la conclusión de poseer una imagen distorsionada de la realidad penitenciaria, de tener prejuicios de los que me tengo que desprender porque no existen razones objetivas que los sustenten. Realmente, quienes cumplen condena lo hacen porque han actuado al margen de la ley (siempre dejando un margen de duda al error judicial y a la realidad de la prisión preventiva) y el funcionariado de prisiones realiza un trabajo duro y escasamente recompensado socialmente (dejando otro margen de error para la existencia de personas que, como en cualquier otro colectivo, pueden actuar al margen

de la profesionalidad exigida). Creo haberme despojado de mis preconcepciones o prejuicios.

Con 55 minutos de retraso iniciamos la sesión. Asisten 18 personas. Ilustro a los miembros del grupo los motivos de nuestro retraso sin comentar el incidente del acceso en el control de seguridad de manera detallada -a fin de evitar generar predisposición negativa ante el funcionariado-. Los reclusos llegan gradualmente y reconocen el desasosiego que le ha generado la tardanza en el llamamiento para el inicio de la sesión. Salir del módulo les refresca la mente, supone una liberación y un soplo de aire fresco.

Desarrollamos la actividad 6 del bloque 3 (El rumor). Se trata de ver los efectos del rumor, de la distorsión de los hechos a través del uso del lenguaje. Es una actividad que gusta y se comprometen en su desarrollo. El grupo se muestra cada vez más cohesionado. Se establece un diálogo fluido pero algunos integrantes del grupo aprovechan para derivar hacia cómo su delito viene dado por una interpretación inadecuada de otras personas (policías o supuestas víctimas). Reconduzco la situación y pasamos a la actividad 1 del mismo bloque (Incrementar la cohesión de grupo). Se les entrega un folio con 20 preguntas y tienen que lograr que los diferentes miembros del grupo les vayan respondiendo. Es un trabajo para incrementar la cohesión de grupo y logramos que poco a poco se muevan por el aula todos. Hay un ambiente magnífico y algunos llegan a pasarse el brazo por encima del hombro. Se oyen carcajadas. Al finalizar la actividad, pregunto si alguna de las preguntas ha sido más difícil de contestar por los compañeros. Me dicen que ha sido complicado encontrar a alguien que respondiera si conocían algún caso de violencia contra la mujer porque e varios lo conocen pero no desean explicitarlo; de la misma manera, afirman que se dicen en los patios carcelarios piropos entre ellos como: “hoy vas al Juzgado” (cuando se ponen ropa más elegante de lo habitual). Y reconocen que decirse piropos entre hombres no les plantea problema alguno.

El problema surge cuando me comentan que la pregunta 16 (buscar a un compañero que crea que tocarle el culo a una chica no es una agresión). Aprovechamos para trabajar la actividad 4 del bloque 4 (“Análisis del lenguaje, violencia sexual y género”). Varios de ellos afirman que no es una agresión, que es una falta de respeto. Se inicia un intenso debate y un interno de origen colombiano cuenta una pelea que tuvo

porque un hombre le tocó el culo a su mujer y luego la empujó. Les interrogo acerca de cómo reaccionarían si una mujer les tocara el culo. Me responden que si es guapa no les importaría (carcajada general). Aprovecho este momento para plantearles lo siguiente: ¿cuál sería su reacción si un hombre les tocara el culo? Responden que le agredirían. Les hago ver la diferente valoración que hacen de un mismo acto. Me posiciono y afirmo que es un episodio de violencia porque invadimos el espacio vital de otra persona –su cuerpo- sin conocer su moral, sus costumbres, su religión, etc. Dos internos de origen africano exponen que en su continente los hombres suelen abrazarse e ir de la mano habitualmente. Otro recluso italiano cuenta que en su país el que los amigos se besen en la mejilla es algo habitual y le respondo que para mí es normal por cuanto mi padre es natalicio de Barcelona y es una costumbre arraigada en el mediterráneo. Aprovecho este momento para preguntar si denunciarían a un familiar o persona cercana (grupo de amigos) si cometieren un delito. Se produce una reacción inmediata en dos sentidos. Por un lado, afirmando que depende del delito y, por otra, demostrando que los códigos carcelarios existen y todo aquello que pueda ser considerado una traición ha de ser extirpado. Hay un debate corto pero muy intenso. Intento que a la vuelta a la realidad de su patio y de la celda sigan interrogándose acerca de estas cuestiones.

Les pregunto acerca de si están haciendo los ejercicios de relajación en su celda o en el patio y varios me comenta que sí. Les recomiendo realizarlos como forma de mejorar su calidad de vida. La hora de trabajo se ha pasado en 10 minutos y doy por concluida la sesión. Me comentan que si pueden ir a sus módulos y les digo que esperen al funcionario o funcionaria. Varios reclusos me comentan que se ha creado una UTE nueva y que pasan a formar parte de la misma y eso puede llevar aparejado que no puedan acudir al curso. Me solicitan que haga la gestión oportuna para que ese hecho no ocurra y les digo que me den un listado para solicitarlo convenientemente –cuestión que hacen sobre la marcha-. La funcionaria llega con retraso (es la misma que me preguntó acerca del incidente a la entrada) y los va enviando a sus diferentes módulos al mismo tiempo que me pide que aguarde un momento y ellos se despiden de mí como siempre (de manera ordenada y educada). Me da la impresión que desea comentarme algo. Al quedarnos a solas, el observador y yo con ella, pasa a explicarme que no les deje salir del aula salvo en grupos pequeños al afecto de evitar que coincidan con otros reclusos

que proceden de otras actividades y con los que pueden tener incompatibilidad. Además, dice que, en ocasiones, al verla bajita pueden no hacerle caso y que si los toca ellos muestran contrariedad y “tengo que tirar de bolígrafo” y van al módulo de aislamiento. Sigue sin fijar la mirada cuando habla pero deduzco que puede ser debido a los efectos de la relación funcionaria-presos.

Salimos de la prisión y comento con el observador el incidente ocurrido a la entrada.

8ª sesión. 4 de abril de 2012

La entrada en el recinto penitenciario es cómoda y relajada. Los diferentes controles de seguridad están gestionados en el día de hoy por personal que demuestra simpatía y cordialidad. Muestran confianza hacia el grupo de investigadores y no hay un cacheo similar al de la jornada anterior. Eso nos hace perder poco tiempo en el acceso a los módulos para iniciar la actividad. Previamente, he hablado con mi director de Tesis Doctoral acerca del incidente en el acceso registrado en la jornada anterior. Tenemos un cambio de impresiones y le comento que no hemos de generar situaciones de tensión con el funcionariado. Es decir, hemos de cumplir de manera estricta con aquello que nos demanden. Poco más se puede hacer en una institución penitenciaria. Nos hemos de adaptar a la misma y no pretender lo contrario. Nos planteamos la realización de dos nuevas actividades directamente relacionadas con el colectivo al que nos dirigimos y ello es debido, fundamentalmente, a la percepción que hemos tenido a lo largo de los días anteriores. Las citadas actividades son: 1.- ¿Qué te hizo explotar en una situación?, ¿Cómo reaccionaste? Y ¿Conseguiste lo que querías y cómo te sentiste tras tu reacción? 2.- ¿Qué es la calidad de vida para un hombre?

Tras llegar a la zona del interior de la prisión, cada grupo de trabajo de los investigadores se va a su aula. Un funcionario se dirige a nosotros y nos comunica que ya están reclutando a los internos para que accedan al lugar en el que desarrollamos las sesiones. A la llegada de los integrantes del grupo de trabajo, siempre muestran mucha cordialidad y, además, estrechan la mano tanto del investigador como del observador. Iniciamos la sesión planteando, referido a una situación en la que hayan perdido el control, las siguientes preguntas (que han de contestar por escrito): ¿Qué te hizo explotar?, ¿Qué te hicieron?, ¿¿Cómo reaccionaste?, ¿Conseguiste lo que querías? Y

¿Cómo te sentiste tras haber explotado? (actividad 15 del bloque 3). Las preguntas se van realizando de manera paulatina y una vez que las han escrito (siempre hay algunos internos que no escriben en el papel debido a no tener ganas, problemas con el idioma – aunque pueden hacerlo en el suyo-, etc.) procedemos a una exposición y a un posterior debate. El debate y análisis tiene un alto nivel y hay una aceptable participación. Detecto que uno de los reclusos se dirige a la zona posterior del aula y accede a la ventanuca de una puerta que da al patio del módulo 4. Me acerco de manera discreta y le hago una seña para que acceda a su ubicación en el aula y me hace un gesto para quedarse un instante –a lo que asiento para no distorsionar la clase-. Es un interno muy joven que está diagnosticado por un psicólogo de trastorno bipolar (cuestión ante la cual tengo mis serias dudas. Me da la impresión de estar ante una persona con problemas mucho más graves y, probablemente, múltiples). Sigue el desarrollo de la sesión y me percato que la maniobra del interno ha sido para dar unas caladas a un porro a través de la rejilla de la ventanuca situada en la puerta trasera del aula. Noto que un grupo de presos se incomoda y uno abre la puerta delantera del aula para que entre aire, dado que el olor a la marihuana se expande. Me dirijo al “fumeta” y le solicito discretamente con una seña que regrese a su silla y lo hace sin reparar nada al respecto. Es un interno muy incómodo para el grupo y para el desarrollo de la clase porque habla mucho con su compañero de mesa. El normal desarrollo de la clase se ve distorsionado por sus continuos cuchicheos y surge un hecho que temí desde el inicio de la investigación. Uno de los integrantes del grupo se pone en pie y dice: “yo me marchó. No aguanto las faltas de respeto de este niñato”. El denominado “niñato”, desde su asiento, contesta: “que le pasa al viejo este. Estate callado porque te rompo la boca. Yo sólo le hago caso a Antonio (el que suscribe) y a José (el observador). Tu no eres nadie para llamarme la atención”. Son unos momentos de máxima tensión en los que creo que se puede llegar a la agresión física y el resto del grupo baja la cabeza y se desentiende de la situación. Parece que la “ley carcelaria” implica no meterse en problemas ajenos. Pero el hecho relatado es una maravillosa situación y una gran oportunidad que podemos encauzar y presentarles una “gestión de conflicto” adecuada para evitar que lleguemos a la violencia física. Mando a sentarse, con un tono suave pero directo, al recluso de mayor edad fijando la mirada en él mientras me siento en la mesa del recluso más joven y con menos capacidad de autocontrol. Establezco un diálogo con los dos y hago un análisis del uso ofensivo que han hecho del lenguaje; así como la falta de respeto que para el

grupo supone levantarse sin permiso y hacer cosas al margen de la normativa del centro. Digo textualmente: “Yo no soy tonto. Se perfectamente lo que ha hecho en el aula (nombro al preso) y es una falta de respeto. Estamos trabajando en grupo y hay unas normas que es preciso cumplir. Te he dado un margen porque eres una persona hiperactiva pero hemos de actuar de manera cordial y educada.” La situación se ha salvado y un preso afirma que ahora se ha realizado la actividad más importante del curso. De manera absolutamente inesperada, les he demostrado en la realidad práctica como se puede controlar un instante de tensión para que no derive en violencia. Me da la impresión de que he ganado el respeto del grupo al mostrar serenidad y firmeza (al final de la sesión varios reclusos me felicitan por mi actuación).

Damos el descanso de cinco minutos y aprovecho para hablar distendidamente, por separado, con los dos internos que generaron la situación conflictiva. Un interno que tiene pronta su liberación me comenta que piensa demandar al centro penitenciario. Otro grupo de presos me afirman que en el módulo de aislamiento de pegan palizas y yo les pregunto si ellos han estado internos en el citado módulo y me dicen que no. Creo que las leyendas carcelarias existen también dentro de la institución y no únicamente fuera de ella.

Reanudamos la sesión preguntando qué entienden por calidad de vida (actividad 17 del bloque 5) ¿Qué es la calidad de vida para ti –para un hombre-?) Pasan a exponer sus respuestas y todas se centran en aspectos sentimentales y afectivos como: bienestar personal y familiar, ausencia de problemas y tentaciones, ser respetuosos, ser disciplinados, familia-trabajo-amigos, disfrutar de la gente que más te guste, llevarse bien con todo el mundo, etc. Ninguno alude a cuestiones económicas; como mucho hablan de tener un buen trabajo que les permita vivir con dignidad. Cabe aludir a la respuesta de un interno de origen marroquí que diferencia entre occidente –influenciado por el capitalismo extremo- y oriente. Afirmando que en su realidad cultural, la calidad de vida es tener lo justo para sobrevivir y tener cerca a los seres queridos.

Por último, realizamos la actividad de “alzar y mecer” (actividad 4 del bloque 5). Lo hacemos en silencio y sin música pero se logran los objetivos propuestos. Damos por concluida la jornada y los componentes del grupo se despiden. A la salida, tenemos que esperar a los integrantes del grupo de investigación que trabajan en el otro módulo y

observamos la salida de una presa y dos presos que han sido puestos en libertad. Se producen momentos de tensión porque la reclusa exige el pago del dinero que le corresponde a lo que el funcionario, de manera sosegada pero en un castellano con acento gallego tan marcado que me cuesta entender, expone que él ha resuelto lo que le atañe. Parece que la interna carece de información y vuelvo a observar una realidad: estamos en un lugar complejo en el que las relaciones humanas funcionan bajo otros criterios.

9ª sesión. 9 de abril de 2012

Iniciamos la sesión sin contratiempo alguno salvo el retraso ya habitual en el reclutamiento de los internos por los diferentes módulos del recinto carcelario. Es algo comprensible por cuanto la dinámica carcelaria es compleja en temas referidos a la seguridad de la institución.

Se incorpora al grupo un nuevo recluso –de origen boliviano- que viene de la mano de un miembro del grupo que nos lo ha solicitado previamente. Entendemos que esta incorporación es positiva y no incidirá de manera negativa en el desarrollo de las sesiones. Aprovechan esta aparición varios internos para consultarnos la posibilidad de incorporación de varios compañeros al curso. Se les contesta afirmativamente.

Los dos reclusos que protagonizaron la situación violenta en la anterior sesión no han acudido en el día de hoy. Uno de ellos es por una razón justificada (permiso penitenciario) y desconocemos las razones del otro –el más joven-.

Iniciamos la sesión con una actividad en la que se pide una declaración de derechos bajo el lema “Derechos humanos y preferencia sexual” (actividad 3 del bloque 2) en la que aparezca de forma explícita el derecho al matrimonio y la adopción como una forma de igualdad, independientemente de la preferencia sexual de cada persona. Les pedimos que trabajen en pequeño grupo y que lleguen a conclusiones aunque se recojan opiniones personales diferenciadas a la mayoritaria. Se trata de conseguir que lleguen a consensos. Interactúo con los grupos para dinamizarlos. En la puesta en común y posterior debate vuelven a ponerse sobre la mesa posturas muy extremas que muestran nulo respeto a la igualdad en referencia a los matrimonios del mismo sexo. Curiosamente, las dos personas que muestran mayor intolerancia hacia esta cuestión son

un católico ultraortodoxo y un musulmán integrista. Ven el matrimonio entre homosexuales como un delito contra la naturaleza humana. El resto del grupo es más flexible aunque nos encontramos con posturas de todo tipo; si bien es cierto, prevalece la tolerancia y el respeto. Frente a posiciones extremadamente radicales y fijas, trabajamos el concepto de tolerancia y respeto mutuo para que lleguen a la conclusión que se puede no compartir pero que, en todo caso, hay que desterrar perseguir al diferente, castigarlo o ridiculizarlo. En esta cuestión parece haber pleno acuerdo –al menos de puertas hacia afuera-. En futuras sesiones, comprobaremos si es algo ficticio o real.

Como fruto de la actividad desarrollada surgen diferencias de posición en función de la cultura de pertenencia. Pasamos a una nueva actividad (actividad 6 del bloque 2). Les exponemos que imaginen que por motivos laborales o de otro tipo han de trasladarse a vivir temporalmente a un país en que los derechos a la libre elección de la preferencia sexual y la adopción plena no estén reconocidos para el matrimonio entre personas del mismo sexo. El debate sigue en la misma línea y los dos reclusos de origen boliviano me afirman que esta cuestión es implantable en su sociedad, llegando a exponerme que un beso en la mejilla entre hombres sería considerado motivo de escándalo. Las posiciones siguen en la misma línea y profundizo en el concepto y las actitudes de respeto mutuo y tolerancia (piensa lo que consideres oportuno pero no persigas al que no opine o no actúe de tu misma manera).

Damos los 5 minutos rutinarios para descansar, fumar y tomar un café. Les rogamos que lo hagan siguiendo estrictamente la normativa de la cárcel. Reiniciamos la sesión con una última actividad: “la gallinita ciega” (actividad 7 del bloque 5). Se trata de realizar un reconocimiento facial y, optativamente, de otras partes del cuerpo de los miembros del grupo. Se pone en cuestión la afirmación de conocer a las personas con las que se comparte aula y patio carcelario. Se cuestionan las actitudes ostentosas de conocimiento de grupo y se explica que, en muchas ocasiones, tratamos a una persona durante gran parte de nuestra vida y realmente no la conocemos porque no nos hemos comunicado de manera efectiva. Se abre un debate al respecto que es muy fructífero.

El desarrollo de la sesión ha sido armónico y equilibrado. Es un grupo motivado y respetuoso.

10ª sesión. 11 de abril de 2012

Los controles de acceso son los habituales y se realizan en un tono cordial y amable. Sin embargo, al llegar al aula, los alumnos no están presentes. Tardan algo más de media hora en ingresar en la clase y sólo acuden 10 miembros del grupo. Faltan por acudir reclusos de al menos tres módulos. Volvemos a tropezarnos con la rigidez de la institución. Uno de los funcionarios me comenta que no había llegado la “orden” a los responsables de los módulos y que por eso no permitieron la salida de los reclusos bajo su vigilancia. Cuando suceden este tipo de circunstancias vuelvo a la realidad y me percató que la institución en la que desarrollamos nuestra investigación tiene unas características totalmente atípicas.

Iniciamos la sesión, con 10 internos, a las 17.09 horas. Lo hacemos con un tono de cordialidad y restando importancia a los problemas inherentes a la organización interna del centro penitenciario. Algunos de los reclusos muestran un profundo malestar por el llamamiento tardío e ineficaz. Oímos sus quejas pero no les alentamos.

Comienzo la sesión hablando acerca de los problemas cotidianos que nos encontramos a lo largo de nuestra vida –en el día a día-. De este modo, aplico la actividad 10 del bloque 3 (Exposición teórica sobre los tipos de violencia y sus expresiones). Hablamos de la violencia física, psicológica, sexual, económica, estructural, política, espiritual y simbólica. Las explico detalladamente y se inicia un debate. El ambiente es distendido, probablemente debido a que somos pocas personas, y se logra un alto nivel de participación en la que destaca el respeto y la tolerancia.

Les explico un pequeño incidente que tuve el día anterior con mi vehículo. Golpeé a otro coche levemente en su parte trasera en un stop; sin embargo, el conductor del citado coche descendió del mismo en una actitud agresiva y yo me mantuve en el interior de mi vehículo y le hablé en tono cordial para que la situación no se fuera de las manos. Utilicé este incidente para demostrarles que las situaciones de riesgo pueden gestionarse en muchas ocasiones de manera que la violencia no explote. Algunos internos aprovechan para exponer que la policía es violenta, que los políticos son violentos en el ejercicio ilegítimo de su poder, etc. Les comento que el Estado tiene el monopolio de la violencia y es un ejercicio legítimo porque la sociedad se lo delega. Toda sociedad tiene que prevenir el delito y castigarlo si se produce; aunque reconozco

que hay sociedades que funcionan mejor que otras. Se abre un debate intenso acerca de la cuestión.

Surge, como suele ocurrir, el problema de la violencia de género. Me posiciono y les explico que no puede equipararse en modo alguno la violencia que ejerce el hombre sobre la mujer respecto a la que ejerce la mujer sobre el hombre. Los datos estadísticos sobre muertes violentas en el seno del matrimonio y de parejas así lo atestiguan. Se escucha un golpe en la puerta trasera del aula, que comunica con el patio del módulo 4, y un recluso de origen magrebí solicita permiso y va a interesarse acerca de lo que sucede. Regresa con una expresión que denota que no pasa nada. Continuamos con la clase y dos internos dicen que ellos aplican actividades de este programa en la unidad terapéutica –UTE- en la que participan. Les comenté que me parecía muy positivo y les animé a que siguieran adelante. Les doy el descanso rutinario para que puedan tomar café.

Reanudamos la sesión y continuamos hablando acerca de la violencia para hacer un análisis respecto a si el ambiente en que una persona se cría determina o condiciona su futuro comportamiento de adulto. Los miembros del grupo parecen convenir que condiciona pero no determina aunque reconocen que los ambientes marginales no son los mejores para formarse como persona.

Pasamos a desarrollar la actividad 11 del mismo bloque. Se trata de aprender a manejar habilidades sociales. Hablamos de la importancia de ser positivos, educados y agradecidos. De saber pedir las cosas por favor, dar las gracias, ser correcto, amable, cariñoso, etc., y de nuestra tendencia a olvidar todo esto, centrándonos en reprender en multitud de ocasiones. Se inicia un debate en que los miembros del grupo aceptan que hay que ser más positivos y saber elogiar a las personas que forman parte de nuestro entorno: familiares, amigos y conocidos. El grupo se muestra muy cohesionado y el nivel intelectual en el debate es alto.

Termina la sesión y esperamos a que les envíen a sus respectivos módulos.

11ª sesión. 16 de abril de 2012

Como siempre, recojo al director de la tesis doctoral y, en la jornada de hoy, a dos observadores (el observador del grupo de Fernando que es José –observador 3- y un

nuevo miembro del equipo de investigación, Rafa –observador 2- que se incorpora por vez primera aunque estaba reclutado desde el inicio). Llegamos al centro penitenciario y José –el observador de mi grupo- no se encuentra en la zona convenida y tras los cinco minutos pertinentes de espera de cortesía decidimos acceder a la cárcel y que se una al grupo cuando llegue. Le comento a mi director de Tesis que hay que expresar mi malestar porque considero que hay que ser más responsable y cumplir al ciento por cien los objetivos propuestos y la dinámica de trabajo. Me disgusta profundamente la falta de compromiso.

Los controles de acceso al recinto son los habituales; es decir, no son excesivamente rigurosos. Sin embargo, el funcionario que nos atiende en el segundo puesto de control lo hace con cierto desdén, recogiendo y devolviéndonos los documentos de manera despectiva –como si nos los tirara a la cara o al suelo-. La percepción es muy negativa. Decidimos que Rafa –el alumno de Pedagogía que se ha unido al equipo hoy- me acompañe como observador durante esta jornada ante la ausencia del observador habitual. Parece un joven comprometido y muy observador.

Llegamos al interior del recinto penitenciario y nos dividimos para acceder a las ubicaciones en las que trabajamos con los grupos de reclusos. Es muy diferente la percepción de la prisión desde un aula exteriormente ubicada a uno de los módulos (grupo A) a hacerlo en el interior de uno de ellos (grupo B). Cuando accedo al aula en la que trabajamos me llama la atención que no haya llegado ningún preso y comienzo a inquietarme debido al nefasto llamamiento efectuado en la jornada anterior. Espero 15 minutos y comento la situación con el observador. Me siento cohibido para acceder a la garita de vigilancia del módulo IV e indicar a los funcionarios que no han acudido los internos al aula para desarrollar la acción formativa. Finalmente, me armo de valor (la cárcel intimida y quienes administran la libertad en la misma poseen un poder cuasi ilimitado –cuestión de la que uno mismo se impregna-). Accedo a las escaleras exteriores de acceso a la garita de vigilancia del módulo IV y doy las buenas tardes. Nadie responde a las buenas tardes, ni siquiera se giran para mirarme salvo una funcionaria a la que he decidido denominar “la escocesa” por su color de pelo pelirrojo. Un funcionario, tras haber transcurrido unos segundos, me mira de lado ante mi pregunta de si habían llamado a los integrantes del curso “Calidad de vida” y dirigiéndose a sus compañeros y compañeras de trabajo dice: “Oye, hay que llamar a los

de “Calidad de vida”. Se produce una carcajada general y cerciorándose que lo oigo perfectamente comenta uno de ellos: “Venga, vamos a llamar a estos delincuentes”. Dan ganas de expresar, por mi parte, que los reclusos son personas que cumplen una condena por haber delinquido –es decir, fueron delincuentes- pero el delincuente ahora es quien los trata al margen del respeto que se merecen y que viene avalado por la Constitución, las Leyes fundamentales del Estado, la Ley Orgánica General Penitenciaria, el Reglamento Penitenciario y las diferentes Convenciones Internacionales. La prudencia como investigador, al objeto de no interferir en los resultados de mi investigación, me obliga a callar. Doy las gracias y me dirijo al aula. En anteriores jornadas he reconocido que en el inicio de la investigación pude contaminarme por los prejuicios derivados de la imagen del “carcelero” y la habilidad de los reclusos para ganarse mi simpatía; sin embargo, tuve la capacidad de reflexionar al respecto y posicionarme adecuadamente. Pero comportamientos como el que acabo de describir ponen en tela de juicio la idoneidad de determinados funcionarios de prisiones para administrar adecuadamente una política penitenciaria que respete la legislación vigente y, por tanto, los derechos humanos. La privación de libertad no es sinónimo de tortura. Y el comentario descrito de “Venga, vamos a llamar a estos delincuentes” deja mucho que desear y genera un rechazo que podría hacer que situemos al conjunto de funcionarios de prisiones en torno a una visión deplorable. Afortunadamente, somos conscientes que el comportamiento hostil e inadecuado de unos pocos no puede definir la conducta de la totalidad.

Con 55 minutos de retraso, llega el grupo de reclusos al aula y José –el observador accede al aula-. Ningún funcionario o funcionaria se disculpa por ello. El poder nunca se disculpa ni se equivoca y por eso es profundamente soberbio. Los presos nos muestran su profundo malestar por los inadecuados llamamientos de los últimos dos días y dicen que un curso tan importante tiene que administrarse mejor por parte de las autoridades penitenciarias. Les comento que le haré llegar mi disgusto a la Subdirección de Tratamiento. Comenzamos la sesión con una asistencia de 18 internos.

Iniciamos el trabajo con el desarrollo de la actividad 9 del bloque 5 (El juego de halagos). Se trata de poner por escrito las cualidades positivas de la persona que está sentada a nuestro lado. Uno de los observadores ayuda a un recluso de origen senegalés que no sabe escribir castellano. Una vez que cada recluso ha escrito las cualidades positivas de su compañero, le devuelve el papel para que las lea en voz alta.

Posteriormente, iniciamos una exposición y abrimos un debate en torno al por qué casi nunca alabamos a nuestros seres queridos y, sin embargo, muchas veces estamos dispuestos a reprimirlos. Se establece un diálogo entre el grupo muy productivo y se concluye que los halagos en el ámbito familiar y de amistades son muy importantes de cara a establecer relaciones afectivas que generen una convivencia adecuada.

Hoy no se da descanso para el café debido a la tardanza en el inicio de la sesión. Pasamos a desarrollar la actividad 2 del bloque 3 (Las preferencias de grupo). Se reparte un folio con diferentes preguntas a las que se responderán individualmente y luego se recogerán las coincidencias de grupo. Al exponer las respuestas para recoger las coincidencias de grupo, se abre un intenso debate en torno a dos de las cuestiones: 1.- ¿Qué te gusta hacer los domingos? y 2.- ¿Cómo quieres ser cuando salgas de la cárcel?

En referencia a la primera cuestión, se produce un hecho de enorme interés desde un punto de vista cultural. Un recluso musulmán de origen magrebí comenta que le gusta salir de noche y tomar unas copitas. Cuestión que le disgusta a otro preso musulmán originario de Senegal puesto que ve el comportamiento contrario a las leyes islámicas. Podemos observar como el Islam no es una realidad unitaria y homogénea. A la segunda de las cuestiones, muchos afirman que desean ser mejores padres, mejores maridos, mejores personas. Analizamos qué significa ser mejor persona porque les expongo que no conozco a nadie que se defina como mala persona. El debate es intenso y muestra un alto interés desde el punto de vista antropológico.

A las 18.20 horas un funcionario toca a la puerta del aula y pienso que nos reclama que finalicemos la jornada. Pero no es así. Es un funcionario de prisiones muy atento que viene a saludarme y a excusarse por no haber podido realizar el reclutamiento en la jornada de hoy de los reclusos que vienen al curso. Esto me reconforta porque es una persona que muestra una gran profesionalidad y destila humanidad. Transcurridos diez minutos damos por finalizada la sesión y una funcionaria (“La escocesa”), que se encuentra en el exterior del aula, los va dirigiendo a sus respectivos módulos. Recogemos nuestros materiales y la citada funcionaria, sin dar saludo alguno, nos pregunta si queda algún recluso en el aula a lo que respondemos de manera negativa. Iniciamos el camino de vuelta al exterior de la prisión y esperamos en una sala del antepenúltimo control de seguridad a los integrantes del otro grupo de

investigación. Al dirigirnos al exterior del centro penitenciario –en el recorrido a través de una larga pasarela al aire libre- oímos los gritos de un preso que intenta decirnos algo pero no es posible saber lo que intenta transmitirnos. Hace un frío intenso y me encuentro cansado y agotado mentalmente. Sin embargo, agradezco que en mi etapa de profesor universitario no haya realizado la Tesis Doctoral. En esta etapa de mi vida me encuentro mucho más maduro para afrontar este reto y el haber sido invitado a realizarla por parte del Dr. Barragán en un tema de tanto interés me hace tener una deuda con su persona impagable. La Pedagogía merece que abramos nuevos campos de investigación y de desarrollo profesional. Merece superar el profundo conservadurismo académico en el que se encuentra inmersa.

12ª sesión. 18 de abril de 2012

La entrada al centro penitenciario y el reclutamiento de los internos ha sido impecable y exenta de tensiones y rigideces extremas. Al llegar al aula, la mayoría de los reclusos nos están esperando (quizás, mi queja -vía email- al Subdirector de Tratamiento ha sido la razón de tanta diligencia). Faltan los internos de los módulos 2 y 6 que llegan en menos de cinco minutos.

Uno de los miembros del grupo, con traje de faena de la panadería, me informa que no podrá asistir a la sesión por cuanto hay una avería en la maquinaria de producción del pan y la bollería y tiene que acudir para repararla. Es un interno que trabajaba en el sector eléctrico. Me enseña unas operaciones matemáticas referidas al cálculo de potencia eléctrica necesaria para el funcionamiento de la red eléctrica en “Tenerife 2” y sostiene que con ello le ha ahorrado a la institución 40.000 euros al año. Me solicita permiso para leer un recurso que ha interpuesto ante el Tribunal Supremo referente a la utilización de pruebas falsas en su juicio. En la admisión a trámite de dicho recurso aparece la petición de inhabilitación de la juez y la fiscal de su caso. Expone ante sus compañeros que esta es su venganza, que nunca será violencia física, y tras su exposición recibe una cerrada ovación. Se despide y nos damos la mano. Iniciamos la sesión con la ejecución de la actividad 7 del bloque 3 (Revisión de noticias y material gráfico en el deporte: buenas prácticas). Se trata de analizar las prácticas violentas en el deporte y reflexionar acerca de las mismas buscando alternativas no violentas.

Desde el inicio de la actividad noto una gran acritud por parte del interno que hemos denominado “el boicoteador”. Quedará en libertad la próxima semana y vuelve a intentar romper el grupo desde la deslegitimación de la actividad que desarrollamos. Afirma lo siguiente: “¿Qué importancia tiene hablar de la violencia en el deporte si la violencia está aquí, en la cárcel? Toma un papel extremadamente activo e intenta monopolizar la sesión, llegando incluso a deslegitimar a otros integrantes del grupo. Consigue distorsionar al grupo y comienza un debate intenso y relativamente agrio acerca de las condiciones de vida y el respeto a los derechos humanos en la prisión. Me resulta curioso que hasta este momento ninguno de los presos haya querido hablar de los derechos de sus víctimas. Trato de no perder la visión real del delito y sus consecuencias.

El “boicoteador” intenta dominar el desarrollo de la sesión de trabajo pero lo impido dándoles la palabra a otros miembros del grupo. Critica duramente al sistema penitenciario español y, concretamente, a la prisión “Tenerife 2”; la cual, según sus palabras, recibe 25.000 euros al año de la Unión Europea por recluso. Desconozco de dónde ha sacado este dato pero me hace dudar del mismo por cuanto afirma también que en esta prisión hay 1600 reclusos. Lo cual es totalmente incierto ya que el número real es de 945. Este tipo de distorsiones le hacen perder credibilidad ante mí. Otro recluso toma la palabra y afirma: “las cárceles canarias son las mejores de África y las peores de Europa”. Pienso que, afortunadamente, desconoce los sistemas penitenciarios de Italia, Grecia, Portugal, Reino Unido, etc. Un miembro del grupo de trabajo, de origen italiano, les explica que las cárceles en Italia son mucho peores y más duras y que su régimen penitenciario es peor que el español.

El calor del debate me hace comprender que la planificación realizada para el día de hoy no podrá ser ejecutada. Hay que redefinir la actuación dado el nivel de crispación. El acalorado debate gira de manera peligrosa, dado mi status en el centro penitenciario, hacia la crítica al comportamiento de los funcionarios. Se les empieza, por parte del “boicoteador”, a definir como torturadores y se plantea qué sucederá cuando los vea en un conocido bar de una zona concreta de la capital de la isla. Le respondo que lo mejor será que no vaya al referido bar o que si lo hace adopte una actitud correcta. Un preso, de origen marroquí, expone que los funcionarios de prisiones sólo abren y cierran puertas y que son tan víctimas del sistema como los reclusos.

Afirma que no hay que guardarles rencor. El grupo muestra división de opiniones al respecto. Otro preso, de origen cubano, toma la palabra y lo hace de manera inconexa porque considero que tiene daños neuronales debido al consumo en el pasado de sustancias tóxicas (aunque me ha asegurado que el psicólogo le ha dicho que no sufrió daños cerebrales por el consumo de drogas en el pasado).

Tomo la decisión de reconducir el debate y no permitir que nadie rompa la buena dinámica existente en el grupo. Llegamos a la hora del café y me resulta extraño que un funcionario venga a buscarles para llevarles a sus módulos. No es la hora de finalización. Me aclaran que hoy hay partido de balompié de la Champions League (Chelsea-Barcelona) y que le sirven la cena más temprano. Nos despedimos y el recluso que va a salir en libertad la próxima semana se viene a despedir y aprovecha para darme un papel con su teléfono para que le llame y vernos un día. Recojo el papel con educación y me despido. Es una persona que me ha generado desconfianza desde el primer día y no me pondré en contacto con él en el futuro. Entonces sucede algo que me reafirma en mi desconfianza. Otro interno, que es una persona que ingresó en prisión por problemas derivados de las drogas, me solicita hablar en privado y le noto la cara desencajada. Me comenta que un compañero (“El boicoteador”) le ha dicho que yo sabía que su asistencia se debía única y exclusivamente a poder salir del módulo para “airearse”. Es totalmente falso que me haya dicho esto y así se lo comento a este recluso. Es un intento más de romper al grupo y crear discordia. Reflexiono acerca de si he de comentar este pormenor al resto del grupo en la próxima sesión. Lo comentaré con mi director de Tesis.

He decidió no ponerme en contacto con los reclusos una vez queden en libertad. No lo considero oportuno y no puedo argumentar la razón.

Los internos salen a sus respectivos módulos y una funcionaria aprovecha para sentarse en una mesa del aula e iniciar una charla conmigo. La considero una de las funcionarias de mano dura y carácter agrio. La posición de sentada sobre la mesa me resulta curiosa y, además, mientras intercambiamos impresiones no para de tocarse su melena. No fija la mirada en mí pero hay algo en su lenguaje corporal que parece indicar que desea intimar (no me refiero al plano sexual aunque no lo descarto). Hablamos de los prisioneros y aprovecha, de manera muy sutil, para indicarme que

parece que ha habido quejas respecto al reclutamiento de los reclusos para asistir al curso. Sonríe y no respondo; momento que aprovecha para seguir hablando. Fruto de la conversación reparamos que vivimos en el mismo barrio en el centro de la ciudad. Al final, comenta que viene de familia funcionaria de prisiones y reconoce que este trabajo le ha agriado el carácter. Otra cuestión importante es que nos habla de los diversos status existentes entre los funcionarios de prisiones y que ella pertenece al más básico (el que lleva a los presos de un módulo a otro o de los módulos a las actividades formativas u deportivas). Habla de una especie de división en castas.

Me sigue preocupando que los internos hablen de ellos y de su situación y no digan una sola palabra de sus víctimas. Reflexiono al respecto.

13ª sesión. 23 de abril de 2012

La entrada en el centro penitenciario es cordial y el turno de funcionarios muestra simpatía. Me demuestra este hecho que no puedo evaluar a un cuerpo profesional por el comportamiento de algunos de sus miembros ni tampoco por el análisis probablemente sesgado de los usuarios del servicio. Reflexiono acerca de mi posicionamiento como investigador y el papel que he de asumir.

Inicio la sesión con retraso por cuanto el reclutamiento de los internos es lento debido a que hay traslados de módulos. Comenzamos con media hora de retraso a pesar de faltar tres o cuatro presos de dos módulos. Comento que conforme vayan llegando se incorporarán al trabajo. El aula habitual se encuentra afectada por reparaciones en la red de tuberías y nos dirigimos hacia el aula anexa que es más pequeña y ruidosa. El observador que me acompaña en las sesiones me ayuda a colocar las sillas y mesas en disposición de hemiciclo por cuanto produce mejor comunicación en el grupo.

Retomamos el debate generado en la sesión anterior en referencia al respeto de los derechos humanos y al control de la violencia. Progresivamente se incorporan cuatro miembros del grupo sin interrumpir la sesión de trabajo. Realizamos un análisis de los conflictos bélicos y del diferente tratamiento que se les da a los mismos en función de estar involucradas o no las potencias occidentales (actividad 8 del bloque 3. Análisis de la guerra). Hay una amplia participación y su genera un intenso debate. Los integrantes del grupo afirman que los conflictos armados entre diferentes países se evalúan de

manera muy diferente por parte de los medios de comunicación. Inclusive se afirma que los crímenes de guerra sólo se aplican a quienes no forman parte de las grandes potencias mundiales. Intento que reconozcan que guerra no es igual a violación de los derechos humanos y que existe la “Convención de Ginebra”. Utilizo este tema por cuanto en la sesión anterior, algunos internos, hablaron de la falta de respeto a sus derechos humanos en el ámbito carcelario. Concluimos que la reclusión y la pérdida de libertad por causa de sentencia judicial no han de venir aparejadas con el incumplimiento de la aplicación de los derechos humanos. Es un tema que les preocupa mucho. He de reconocer que me surge la duda en referencia a la posibilidad de poder ser sometidos a algún tipo de violación de derechos humanos durante su estancia carcelaria. Lo que no puedo aceptar es que sea una práctica inducida por la dirección del centro sino que lo achaco a la posibilidad de una actuación concreta por parte de algún funcionario o funcionaria. Lo contemplo como una posibilidad y no puedo creer al cien por cien lo que se me comenta. Uno de los reclusos, “el boicoteador” (que sale de prisión esta semana), describe un incidente en su patio que se produjo por la mañana y expone: “Hubo una pelea entre dos reclusos y uno de ellos era marroquí –no entiendo el por qué de la referencia a su nacionalidad en este caso-. Uno de los funcionarios salió del puesto de control (lo que en el argot penitenciario de cataloga como “la burbuja”) y lo cogió por la camisa y lo zarandeó. Lo humilló y eso no está bien”. Reflexiono acerca de esta explicación y me pregunto cuál hubiera sido la alternativa oportuna por parte del funcionario que intervino ante una agresión entre dos internos. Es un tema que voy a reabrir en la próxima sesión para que me den alternativas a la acción ejecutada. Sigue el debate.

Hoy noto a uno de los internos, de nacionalidad marroquí, preocupado. Es un hombre de complexión física muy fuerte y domina técnicas de combate. Lo han trasladado al módulo 6 que es el más peligroso de la cárcel. Me aseguró en la sesión anterior, en conversación privada, que hay una pelea cada quince minutos. Es una persona muy serena y equilibrada pero estoy convencido que puede llegar a ser muy violento si tuviera que proteger su vida.

Procedo a dar el permiso oportuno para que salgan del aula a fumar y estirar las piernas. Es el ya reconocido descanso. Reiniciamos la sesión y aplicamos la actividad 11 del bloque 5: “La careta”. Se trata de dividir a la clase en dos grupos y seleccionar

una serie de sentimientos (negativos y positivos). A uno de los grupos les exponemos en una lámina el sentimiento que han de transmitir al otro grupo y lo deben realizar a través de gestos. Iniciamos la actividad con sentimientos negativos (violencia, miedo, tristeza, etc.) y la concluimos con sentimientos positivos (amor, felicidad, etc.). Esta actividad les gusta porque rompe con la rutina. Se lo pasan muy bien. Ya casi es la hora de finalización y les hablo de la posibilidad de poder realizar técnicas de relajación de manera individual en su módulo. Hago referencia a la posibilidad de meditar pensando en paisajes que les evoquen tranquilidad y les proporcionen recuerdos agradables. Les comento que efectuaremos esta actividad en una próxima sesión. Les hablo de la existencia de los sueños lúcidos pero que no estoy cualificado para realizar o formarles en esa actuación concreta. Llega el funcionario y finalizo la sesión. Nos acompaña durante un trayecto hasta la primera puerta de salida del centro penitenciario y hablamos de futbol. Es un andaluz que transmite positividad. Lástima que sea del Real Madrid. Hoy juega el FC Barcelona el partido de vuelta de la semifinal de la copa de Europa frente al Chelsea. La pasión por el futbol es universal y cada vez la comprendo menos. Imagino que tiene que ver con la explicación que me dio uno de mis mentores en mi paso por la alta dirección en la empresa privada. Me dijo: “Antonio, el futbol es el circo romano del mundo moderno. Dos equipos –gladiadores- se enfrentan en un recinto cerrado. Hay un árbitro que dirime la contienda. Existe un palco con las Césares y el pueblo ocupa sus asientos”.

Salimos del centro penitenciario. Fernando, mi director de Tesis al que debería llamar Dr. Barragán, me transmite con sus gestos corporales y su sonrisita peligrosa que ha hecho alguna trastada de las suyas. Miedito me da. Luego me la contará en el coche camino de La Laguna. Esto ha de quedar en la agenda oculta.

La cárcel ya no me atemoriza y he logrado que no me influyan las preconcepciones ni los prejuicios.

Ahora lo recuerdo. Los reclusos denominan “pecunio” al dinero que tienen para consumir en el economato. La palabra me sonaba rara por mis conocimientos de la lengua latina e investigué. La palabra correcta es “peculio”. En el Derecho romano existieron distintos tipos de peculio:

* Peculio profecticio: era el conjunto de bienes que un pater entregaba al hijo para su administración. El pater familias respondía de las obligaciones que contraía el hijo hasta el momento del peculio.

* Peculio adventicio, también conocines que recibía el hijo de su madre, abuela o cónyuge. Se puso en práctica desde el emperador Constantino.

* Peculio castrense: era el conjunto de bienes que un hijo de familia adquiría en el ejercicio de la profesión militar.

* Peculio quasi castrense: era el conjunto de bienes que un hijo de familia adquiría en el ejercicio de un cargo en la corte imperial o en la Iglesia. Se puso en práctica desde los tiempos del emperador Justiniano.

En la institución penitenciaria actual, se refiere al dinero que depositan, en efectivo o por giro telegráfico, los familiares y allegados en la cuenta del recluso. El máximo semanal que se permite gastar es de 65 euros.

14ª sesión. 25 de abril de 2012

Por la mañana, me he comunicado vía telefónica con el Subdirector de Tratamiento del centro penitenciario ““Tenerife 2””. El motivo de la llamada ha sido el solicitarle una reunión en la que poder exponerle una serie de demandas que necesitamos cubrir para poder desarrollar nuestra investigación con absolutas garantías. Me comenta que esa misma tarde nos puede atender a partir de las 16.30 horas y le digo que es la hora a la que iniciamos el desarrollo de nuestro programa. Me expresa que no importa, que comencemos algo más tarde. Le comento la propuesta al Dr. Barragán y me plantea que mantengamos la reunión y que la sesión del día de hoy la comiencen los observadores.

A las 16.00 horas paso a recoger, como suele ser habitual, al Dr. Barragán y a dos de los observadores –el otro va en su propio coche-. Iniciamos el recorrido hacia el centro penitenciario comentando asuntos de interés general y, a medida que nos acercamos a la cárcel, temas referidos a la investigación.

Llegamos al exterior del centro penitenciario y le comunico al observador de mi grupo que tiene que iniciar la sesión. Le explico la actividad con la que ha de comenzar

y le aporto los materiales necesarios para ello. Accedemos al interior de la cárcel y mientras los observadores se dirigen al encuentro con los grupos de trabajo, el Dr. Barragán y quien suscribe quedan a la espera de entrevistarse con el Subdirector de Tratamiento. Transcurre más de media hora de espera y decidimos acceder a las aulas en las que trabajamos dado que la reunión no se desarrolla. Parece ser que el motivo es que hay nuevos ingresos. Volvemos a “chocar” con la realidad de una institución en la que las actividades planificadas siempre están sometidas a la realidad carcelaria y sus ritmos. No queda otra que aceptarlo y adaptarse a una realidad compleja e imprevisible.

Al acceder al espacio en los que se encuentran los módulos carcelarios me percaté que el aula en la que desarrollamos nuestra actividad está cerrada. Recuerdo que en el último día no pudimos acceder tampoco por cuanto se realizaban obras en el sistema de tuberías del baño. Me encuentro perdido porque no veo funcionarios y no sé a qué lugar dirigirme. En ese momento, observo que voy a cruzarme con un recluso que camina por la zona de tránsito entre módulos y le pregunto lugares en los que se encuentran ubicadas otras aulas, Me responde de manera muy cordial aunque el lenguaje denota ciertas limitaciones intelectuales. Afortunadamente, viene a dar conmigo un funcionario y me señala un aula –situada en el exterior del módulo 1- y me dirijo hacia ella. Encuentro al grupo realizando la actividad 3-4 del bloque 3. Les pido disculpas por mi retraso y les explico el motivo del mismo; igualmente, agradezco a José (el observador) el trabajo realizado.

La actividad trata de situaciones que se han vivido, siendo parte activa o como meros espectadores, referidas a insultos, amenazas, agresiones, robos, rumores, rechazos, etc. Se abre un debate intenso y muy participativo al respecto. Trato de exponer que la violencia nunca nos hace sentirnos mejor y que la sociedad está plenamente legitimada para dotarse de reglas o normas de convivencia. Intento, igualmente, que perciban como en nuestra actividad diaria convivimos con la violencia sin reparar en ello. Y esa convivencia no crítica hace que nos habituemos a la violencia y la veamos como algo natural y consustancial a la naturaleza humana. El debate es profundo y el grupo vuelve a demostrar una gran capacidad de análisis y reflexión. A las 18.30 una funcionaria toca la puerta y, transcurridos unos minutos, damos por finalizada la sesión. Me despido de los presos y especialmente del que he etiquetado “boicoteador” por cuanto quedará en libertad el viernes.

Al encontrarnos con el grupo de investigación que trabaja con los reclusos del módulo VII, le comento al Dr. Barragán la posibilidad de reunirnos con el Subdirector de Tratamiento a lo que accede. Los observadores nos esperan en una sala que está ubicada entre los diferentes controles de acceso y pasamos al despacho del Subdirector de Tratamiento. Se interesa por nuestro trabajo y reconoce nuestra valentía y compromiso. Le solicitamos el que el grupo terapéutico del módulo VII pueda acudir a una jornada de trabajo en la Universidad, el poder desarrollar una jornada de convivencia con los presos en la cárcel, la necesidad de ingresar una serie de materiales para desarrollar una actividad con los reclusos y requerirle una orden para que pueda acceder un cámara para grabar determinadas sesiones. A todo nos responde que sí y nos pide que se lo enviemos por correo electrónico. Mientras estamos en la reunión, una funcionaria toca la puerta y nos comunica que los observadores se han ido y le han pedido que nos lo diga. Parece que el partido Real Madrid-Bayer Munich de Copa de Europa tiene más interés que participar en una investigación antes de finalizar los estudios universitarios. Este hecho me hace reflexionar acerca de la capacidad de las nuevas generaciones y de su interés por la ciencia. En todo caso, cuando finalizamos la reunión, uno de los observadores viene a dar con nosotros porque se habían llevado las llaves de mi coche que dejamos en la taquilla de segundo control de acceso. Las prisas son siempre malas consejeras.

15ª sesión. 30 de abril de 2012

Accedemos al recinto penitenciario para iniciar las sesiones de trabajo. Colocamos, el observador y quien suscribe, las mesas y sillas en la disposición adecuada para iniciar la actividad en cuanto lleguen los reclusos. Tratamos de crear una disposición en semicírculo para generar una dinámica más participativa y que, por tanto, cohesione al grupo.

Los internos van llegando y percibo cierta tristeza en sus rostros, fundamentalmente en alguno de ellos. Los lunes son jornadas complejas porque por la mañana les dan la metadona a los presos que están bajo el citado tratamiento y, evidentemente, esto repercute en su actividad cotidiana. Además, algunos miembros del grupo han sido trasladados de módulo y ese factor genera mucha inseguridad y les produce alteraciones en el comportamiento.

Iniciamos la sesión con la actividad 1 del bloque 5 (“Mi mejor pie”). Se trata de que dibujen un pie que ocupe toda la hoja aunque muchos de ellos deciden realizar un dibujo mucho más pequeño. Una vez dibujado han de pensar en cualidades personales que consideren valiosas y luego escribir en el pie las tres más valoradas. Las cualidades más valoradas son: responsabilidad, educación, bondad, cariño, sinceridad, comprensión, humildad, laboriosidad, respeto, amor y sinceridad. Se abre un debate acerca de la importancia de ser conscientes de las cualidades positivas y negativas. Todos parecen estar de acuerdo en las cualidades positivas que ha de tener el ser humano; sin embargo, siguen sin mencionar a las víctimas de sus delitos. Describen perfectamente a la persona ideal y definen sin equivocarse las cualidades positivas que hay que fomentar. Aceptan que la calidad de vida se logra gracias al desarrollo de las citadas cualidades. Sin embargo, ninguno de los miembros del grupo expone que es poseedor de alguna característica que podamos considerar negativa. Les comento este extremo y se limitan a sonreír. Esta cuestión me hace pensar que la justificación del delito hace que los delincuentes siempre tengan una justificación para la comisión del mismo. Nadie es malvado, nadie ha actuado malévolamente. Siempre hay causas que justifican mi acción. Queda esta cuestión para la reflexión.

A continuación, paso el cuestionario referente a la evaluación del Módulo 1. Lo realizan y se presta ayuda a algunos internos con dificultades en el idioma o de comprensión de alguna pregunta. Una vez van finalizándolo, salen al exterior del aula para los cinco minutos de descanso que aprovechan para fumar exclusivamente puesto que ya no les abren el economato al efecto de tomar café o infusiones.

Regresamos al trabajo. Desarrollamos la actividad 12 del bloque 3. Se trata de hacer un análisis del lenguaje y sus alternativas, de hacerles ver como las palabras pueden utilizarse para agredir o violentar a las personas. El grupo inicia un debate en el que todos aceptan que el lenguaje puede ser utilizado para agredir; sin embargo, dos de los internos, exponen que puede ser peor una agresión verbal que física –matizando que siempre y cuando sea una agresión física leve-. Esta cuestión me desagrada por cuanto interpreto que están tratando de justificar la violencia verbal. Incluso llegan a usar la cuestión de los castigos corporales a los hijos y su presumida justificación. No me parece oportuno establecer grados o niveles de importancia en la violencia. La sesión

finaliza y viene a recoger a los reclusos un funcionario que siempre tiene una actitud muy positiva (probablemente, aunque suene a estereotipo, su origen andaluz lo facilite).

16ª sesión. 2 de mayo de 2012

Hoy no acude el observador habitual porque participa como extra en la grabación de una película. Me acompañará Rafa –que ya asistió a una anterior sesión-. La entrada al recinto penitenciario, a pesar de aplicarnos medidas más rigurosas que de costumbre por parte del funcionario del segundo control, es cómoda debido a la actitud positiva que muestra el citado funcionario. Pasamos al interior del recinto carcelario tras los diferentes controles y me dirijo –junto a Rafa- al aula. Al llegar a la misma comienzo a preocuparme por cuanto no han llegado los internos y al no ver a funcionarios de los habituales comienzo a agobiarme. Veo a un funcionario que se dirige hacia el lugar en el que me encuentro y, al llegar a mi altura, le pregunto si alguien está reclutando a los internos asistentes al curso y me responde que eso corresponde a otros funcionarios. En ese momento, vemos salir de un edificio a una funcionaria con la que he coincidido en varias ocasiones y que suele reclutar a los presos que asisten al curso. El funcionario le pregunta, a viva voz, al respecto y ella responde con un movimiento de cabeza que percibo como “ya lo voy a hacer”. Sin embargo, me mira a los ojos desde esa distancia para percatarse que la observo y comienza a caminar a un ritmo displicente que roza la chulería. Trata de transmitir que, a pesar del retraso de 15 minutos que ya lleva, no le importa lo más mínimo el que los miembros del grupo de trabajo lleguen a su hora o no. Regresan los viejos fantasmas de la literatura y cinematografía presidiaria y mis emociones luchan para no etiquetar a los funcionarios de prisiones como personas malvadas y carentes de sensibilidad y prejuicios hacia los presos. Este tipo de actitudes, que se han presentado a lo largo de mi trabajo en la institución, posibilitan una predisposición negativa hacia un colectivo profesional. Trato de ser objetivo y valorar este tipo de actitudes como hechos aislados. Pero comienzo a plantearme el que pueda ser la actitud cotidiana debido a que si la hacen tan explícita con alguien externo a la institución -que puede transmitirla a la sociedad-, cómo será en el día a día con los reclusos. Este hecho me causa desasosiego y llega a indignarme.

Llegan al aula los internos y comenzamos el trabajo planificado. Hoy desarrollaremos las actividades 13 y 14 del bloque 3. En la primera de ellas, tratamos de hacer ver que la violencia no es un juego. Les pido a tres miembros del grupo, tras comentarles la cuestión en el exterior del aula, que escenifiquen una realidad cotidiana de la cárcel en la que surja la violencia. Cuando estoy realizando la explicación de la citada actividad en el exterior del aula, se está produciendo una conversación entre varios funcionarios y entre ellos se encuentra la funcionaria que hizo el reclutamiento en el día de hoy. Aprovecha para lanzarme varias miradas intimidatorias (percibo estas cuestiones por cuanto he pasado una gran parte de mi vida entrenando artes marciales y boxeo y las miradas siempre tienen una carga emocional fácil de detectar). Ella desea transmitirme negatividad y yo la percibo, llegando incluso a pretender que perciba hostilidad y lo logra. Este tipo de actuaciones me harían gracia si no fuera porque reflexiono acerca del uso de este tipo de técnicas con los presos y la influencia en su comportamiento cotidiano y futuro. Cada vez me reafirmo más en la idea de proponer al Dr. Barragán la elaboración de un programa de formación para el cuerpo de funcionarios de prisiones. La violencia engendra violencia.

La actividad propuesta hace que los voluntarios diseñen una puesta en escena centrada en el reparto del economato. Los lunes son los días asignados para las compras en el economato y las colas son uno de los momentos más violentos en el día a día carcelario. Escenifican una de esas riñas que suele acabar en golpes cuando alguien no respeta el turno y se “cuela”. La escenificación pone de manifiesto el clima de violencia que se vive en los patios de los módulos. En el debate sale a flote la realidad cotidiana de la prisión. Se expone que hay peleas a diario, aunque reconocen que hay módulos más peligrosos que otros –el 5 y el 6 parecen los menos recomendables-, y llegan a explicar que hay “pinchazos” y a los violadores se les “echa una manta por encima” y se les da una paliza. Hablan de cómo algunos reclusos te dan su amistad y te protegen pero que a posteriori te piden productos del economato y si no se los das tienes peligro y puedes ser agredido en cualquier momento. Casualmente, se habla de la homosexualidad no reconocida.

La siguiente actividad trata acerca de encontrar alternativas a situaciones violentas. El debate sigue y continúa saliendo a flote toda la realidad de violencia

existente en la institución. Incluso en el comedor, a la hora de acceder al reparto de los alimentos, se producen faltas de respeto que generan agresiones.

Las estrategias que utilizan para evitar estos problemas son esencialmente dos: acudir al economato los martes y no reaccionar si alguien se cuele en una cola. La situación que se vive en el economato es de una violencia institucional extrema. Los alimentos son escasos, de tal manera que el número de unidades es muy bajo e impide que los reclusos puedan obtener lo que desean. Uno de los reclusos expone la obligatoriedad de tener que efectuar las compras de TV y radios a la prisión y que los precios son mucho más elevados que en el mercado ordinario.

Un interno comenta la experiencia que vivió en las cárceles en Colombia y Holanda. En cuanto a lo vivido en Colombia, afirma que el nivel de violencia era extremo –llegando inclusive a recibir un machetazo en un brazo- y que había que pagar para todo: comer, dormir, ducharse, etc. Referente a lo vivido en la prisión en Holanda, explica detalladamente la forma en la que resolvían los conflictos personales o las agresiones: “existía un ring de boxeo y se le ponía unos guantes a cada preso para que dirimieran el problema de esta manera. Inclusive, cuando había un preso muy violento existía un funcionario de 2x2 que era un armario ropero y peleaba con el recluso y siempre ganaba”. Todos los miembros del grupo de trabajo asienten y ven con buenos ojos esta práctica para dirimir los conflictos; es decir, asumen el uso de la violencia controlada como algo natural. El conflicto se resuelve golpes cuando no se puede hablar o negociar.

El funcionario, de origen andaluz, abre la puerta del aula discretamente y le hago una señal para indicarle que terminaré rápidamente. Finaliza la sesión y les pido a varios reclusos que hagan la evaluación del módulo 1 debido a que no asistieron el lunes.

17ª sesión. 7 de mayo de 2012

Hoy comenzamos la tarde de manera un poco accidentada. Tras recoger a todos los miembros del equipo de investigación y casi finalizar el recorrido hasta la prisión, haciendo una parada para que el Dr. Barragán capture unas instantáneas de los alrededores del centro penitenciario, Rafa se percató que no ha llevado consigo el Documento Nacional de Identidad y tenemos que regresar a la ciudad de San Cristóbal

de La Laguna para que acceda a su domicilio y pueda resolver el problema que le impediría el acceso a la cárcel. Afortunadamente, hoy vamos con tiempo suficiente de antelación a la hora de inicio de la actividad. José, el observador del grupo A, siempre acude en su propio vehículo. Reiniciamos el camino de vuelta a “Tenerife 2” y al llegar nos está esperando José. Accedemos al primer control, el único exterior al recinto, para obtener nuestras tarjetas identificativas –que son de color azul y que siempre hemos de tener a la vista de los funcionarios de prisiones- pero José se percata que ha olvidado el DNI en el interior de su coche y se dirige a buscarlo. Mientras tanto, el Dr. Barragán saca una serie de fotografías de los componentes del grupo de investigación entre risas y bromas. Durante el transcurso del citado hecho coincidimos con lo que parece ser una familia que acude a visitar a un recluso –son una mujer adulta y dos chicos jóvenes y una chica. Uno de los chicos parece incomodarse con la sesión fotográfica y murmura: “a mí estos no me sacan una foto”. Dos de los componentes del grupo de investigación, que son jóvenes y practican deportes de contacto comentan que les hubiera encantado darle un golpito “al bobo ese”. Cuestión a reflexionar la referente a la aparición de una actitud violenta a partir de un hecho sin importancia-. Pasamos al segundo control y me doy cuenta que me he dejado los lápices de colores en mi vehículo –son un material indispensable para realizar una de las actividades que me propongo-. Le solicito a la funcionaria permiso para acudir a recogerlos y me lo da de manera simpática. Regreso al citado control cuando proceden a pasar el detector de metales a mis compañeros de investigación. Me someten al citado procedimiento y he de reconocer que la funcionaria que lo realiza es muy simpática y demuestra mucha cercanía. Pasamos el control y accedemos a la pasarela que conduce al espacio físico de los módulos. Hoy hace calor. El verano empieza a intuirse.

Llegamos y los reclusos nos están esperando pero el aula no está abierta. La “pelirroja” –la funcionaria a la que le caigo mal y hace que sea evidente- trae las llaves y para abrir la puerta del aula pasa por la espalda de los presos (imagino que es una técnica de seguridad) e intenta hacer lo mismo conmigo; es decir, pasar por mi espalda. Se lo impido y he de reconocer que lo hago para que se sienta incómoda. Iniciamos la sesión pasando, como siempre, la hoja de asistencia. Comenzamos la sesión con una actividad (16 del bloque 3) en la que en una hoja DIN-A3 hay una frase que dice: “Ningún hombre regresa del dolor siendo el mismo hombre” Tiene que hacer una línea

que exprese el amor, la felicidad y a lo largo de su vida utilizando para cada una de ellas un lápiz de diferente color. Posteriormente, harán una línea con los tres lápices de colores que represente cómo les hubiera gustado que fuera su vida. Iniciamos un debate acerca de lo que significa tener una vida feliz. Hay una intensa participación y nos centramos en si tenemos la capacidad de diseñar nuestra vida o, por el contrario, la misma viene determinada por nuestro entorno o por designios divinos. Reflexionamos acerca de la importancia de marcarnos objetivos en nuestra vida que sean razonables y que, en todo caso, no debemos dejarnos influir por agentes externos para marcar nuestras expectativas de vida. La felicidad es un constructo personal y hemos de ser capaces de diseñar nuestra propia vida. Pepe, el recluso oriundo de Ronda, está inquieto y percibo que sus ojos están inflamados; además, permanentemente tiene las manos sobre su cabeza. Posteriormente, explicará que “un imbécil” robó esta mañana la caja de medicación y ojalá se tome todas las medicinas y reviente. Muestra graves problemas de adaptación social y el nivel de resquemor con la sociedad no ha disminuido. Sin embargo, trato de hacerle ver que el camino de la violencia no le hará sentir mejor ni resolverá los problemas de su pasado. Interrumpe en el día de hoy varias veces la clase pero no de una manera intensa.

Un recluso da alaridos desde la puerta trasera que comunica el aula con el patio del módulo 4. Digo que no hagan caso pero, ante la insistencia, uno de los internos me comenta que si puede atender sus requerimientos y le digo que sí pero de manera rápida. Trato de que no distorsione la sesión y tras haber resuelto la cuestión en menos de un minuto, concedo el descanso habitual para fumar un pitillo.

Reanudamos la sesión. Iniciamos la actividad 15 del bloque 5 consistente en la lectura individual de un poema y les pedimos que marquen con un lápiz las cinco palabras que más les llamen la atención. Posteriormente, solicitamos que las lean en alto y abrimos un debate acerca de las palabras que han marcado y el significado que les han otorgado. Hay un nivel amplio de participación. Vuelven a emerger los problemas relacionados con la violencia en la cárcel y el abuso de otros internos e inclusive se habla de la violencia institucional. Se me viene a la cabeza el concepto de “violencia de las organizaciones humanas” como algo vivido en la escuela, en el servicio militar, etc. Es un modelo de violencia consustancial al mundo occidental muy ligado al ideal del patriarcado. Frente a la violencia que se da entre los reclusos se exponen los

posicionamientos que van desde “pasar de todo” al “enfrentamiento verbal o físico”. Inclusive en los módulos de respeto (UTE –Unidad Terapéutica Educativa-) hay abusos y la violencia está presente.

Llega el funcionario y damos por finalizada la sesión. Los presos aprovechan este momento para despedirse y, en algunos casos, darme disculpas por su inasistencia a la anterior sesión o justificarme su futura falta. Durante la salida del centro penitenciario trato de no olvidar que la institución en la que desarrollo la fase práctica de mi Tesis Doctoral es un espacio violento en el que el derecho al bienestar y a la felicidad – inherente a todo ser humano- es de difícil consecución.

18ª sesión. 9 de mayo de 2012

Iniciamos la actividad a las 17:00 horas debido a la lentitud de los funcionarios de la prisión a la hora de reclutar a los internos.

Al inicio de la jornada de trabajo hago entrega de un poema a los reclusos para que subrayen la palabra que más le llame la atención (este poema es el mismo que trabajamos individualmente en la sesión anterior). Cuando todos han finalizado la tarea propuesta, recojo el folio y visualizo las palabras que han marcado. Las palabras que más han seleccionado son: amor, chocolate y conflicto. Iniciamos un debate al respecto del significado que para ellos tienen estas palabras y se genera una amplia participación.

Para iniciar la siguiente actividad (actividad 6 del bloque 5), reparto un globo a cada recluso porque será el elemento que se utilizará para desarrollar la actividad posterior. Los alumnos se ríen y hacen comentarios diversos mientras inflan los globos (logro que se genere un ambiente distendido pero con la incertidumbre de la finalidad de los globos). Algunos internos juegan con los globos dándole palmadas en el aire pero lo hacen con mucha cautela. Les cuesta mucho dar rienda suelta a su expresión corporal y considero que puede ser debido a la pérdida de libertad que se da bajo la condena en la cárcel. Les pido que se agrupen por parejas según el color del globo que tengan. Le pido al observador que participe por cuanto el número de miembros del grupo es en la jornada de hoy impar. La actividad consiste en formar parejas y bailar, pero con el globo situado pecho con pecho, luego espalda con espalda y estómago con estómago. Aceptan la actividad de buen grado y se genera un ambiente de diversión. Sin embargo,

algunos de los presos tienen un alto nivel de incapacidad para dar rienda suelta a su expresión corporal. Les cuesta moverse y adoptan actitudes de desconfianza en lo referente a la libre expresión del movimiento. Al final les pido que todos estallen el globo pecho contra pecho. El estruendo es muy grande y hay carcajadas. Un preso dice: ¡viva la Virgen!

Aprovecho el desarrollo de la actividad para referirme a la complejidad y las relaciones que se desarrollan a través de la distancia interpersonal. Hablamos sobre el espacio que cada persona necesita y requiere. Ejemplifico esta cuestión con el efecto que se produce cuando entramos a un ascensor en compañía de otras personas. En los espacios reducidos, cuando los compartimos con personas extrañas, adoptamos una postura de incomodidad y reflexionamos acerca de este hecho. Se desarrolla un coloquio sobre el tema. Los internos están muy participativos en el día de hoy. Hay un alumno nuevo y tiene un pequeño enfrentamiento verbal con el veterano Óscar, el venezolano porque le manda a callar cuando está interviniendo. Intervengo para que el conflicto no vaya a más y lo logro.

Llegan tres alumnos de la UTE (Unidad Terapéutica Educativa) que no habían sido reclutados por los funcionarios. Me comentan que tuvieron que ser ellos los que insistieron a los funcionarios del módulo para venir, y al final los trajeron. Volvemos a tropezarnos con la falta de organización interna del centro penitenciario que nos hace intuir que las actividades no son prioritarias. Nos tomamos el descanso para que fumen y se relajen algo.

Reanudamos la clase a las 18:10 horas. Iniciamos un coloquio acerca de la violencia y sus diferentes manifestaciones (actividad 10 del bloque 3). El grupo sigue participativo aunque hay algunos miembros del mismo que suelen desconectarse en ocasiones. Aprovechamos el desarrollo del debate para hablar acerca de la importancia de elaborar un “manual del buen trato”. Es una forma de generar unas normas de conductas entre todos para que la convivencia sea posible.

Terminamos la sesión con una actividad de relajación que nos servirá para dormir cuando no conciliemos el sueño. Este tipo de actividades las agradecen mucho.

Hago una segmentación de los internos en dos grupos para la evaluación de la próxima semana. Un día vendrá un grupo y el otro día de la semana el que falta. Sin embargo, puede que realice la evaluación el mismo día para el grupo completo, dividiéndolos en dos aulas.

Finaliza la sesión. Percibo que los objetivos del programa no requieren de más tiempo pero, sin lugar a dudas, el ámbito carcelario requiere de una intervención continuada y perfectamente planificada. No podemos privar de libertad a una persona durante un período de su vida y, posteriormente, exigirle que se integre de nuevo a la sociedad sin prestarle apoyo alguno.

19ª sesión. 14 de mayo de 2012

Es un día de calor agobiante y me pregunto si las altas temperaturas incidirán en un aumento de la conflictividad entre los reclusos. En el acceso al centro penitenciario coincidimos con el subdirector de tratamiento que siempre tiene para con nosotros un trato exquisito. El tránsito por los controles de seguridad se hace mucho más rápido y el trato es más amable de lo habitual. Le comento al subdirector de tratamiento la cuestión relativa a si la ola de calor que estamos viviendo influye de manera negativa en el comportamiento de los reclusos. Me responde que lo atenúan abriendo la piscina para el uso y disfrute de los presos. Muestro mi sorpresa por cuanto desconocía que la cárcel contaba con la citada instalación y me dice que me la mostrará al acceder a la zona de los módulos.

Llegamos al exterior del aula y los internos no han llegado aún. Van pasando los minutos y no vemos a los funcionarios y funcionarias habituales. El subdirector de tratamiento se acerca y me pregunta si es habitual esta tardanza y le respondo que, en ocasiones, sí. Se dirige hacia una funcionaria (“la pelirroja”, que no tiene muy buena valoración por parte de los presos que acuden al curso) y charla con ella. La referida funcionaria hace gestos explicativos y acelera su ritmo para ir a buscar a los integrantes del grupo a los diferentes módulos. Iniciamos la sesión a las 17:13 horas. El reclutamiento es ineficiente y puede ser debido al desinterés por las actividades desarrolladas con los reclusos o a otros factores que desconocemos.

Comienzo a hablar sobre la evaluación del programa que efectuaré el próximo miércoles e, igualmente, les explico nuestro interés por desarrollar una acción denominada “taller del bienestar”. A continuación, les solicito que escriban en un folio la respuesta a la siguiente cuestión: “¿Cómo es un día en la cárcel?” (Actividad 10. Bloque 5). Reparto un folio y un lápiz a cada interno para que hagan su redacción. Percibo un alto interés por la actividad propuesta y un alto nivel de concentración. Una vez finalizada la redacción, les solicito que lean en voz alta y clara lo que han descrito.

Las descripciones presentan una realidad rutinaria y falta de motivaciones. Angelo, que es italiano, dice de repente lo siguiente: “El que acumula más negativos dentro del módulo, es el que hace el peor trabajo. Esto ocurre en el módulo seis, el de respeto”. Observamos que el castigo es una realidad cotidiana que se usa con finalidad terapéutica cuando realmente produce el efecto contrario.

Uno de los integrantes del grupo, de origen venezolano, comenta textualmente: “Hay que estar preso, para saber amar la libertad”. Hablamos al respecto de esta cuestión y de por qué no le damos importancia a lo que tenemos hasta que lo perdemos.

Les invito a realizar otra redacción. Esta vez les solicito que reflexionen acerca de lo siguiente: ¿Cómo quieren que sea un día en la cárcel? Les gusta la idea y se concentran en la escritura pero Saliou (el interno de origen senegalés) no escribe porque no sabe hacerlo en nuestro idioma y le comento que lo haga en su lengua materna o en francés. Finalmente, le ayuda un compañero a hacer la redacción. Según van finalizando, les autorizo a tomar el descanso que utilizan para fumar y acudir al economato a tomar café.

Reiniciamos la actividad. Es una actividad en la que pueden salir las deficiencias que viven en el día a día de su régimen carcelario. Todos coinciden en que el mantenimiento de las celdas es insuficiente, en que la comida tendría que ser mejor y en la falta de actividades serias y rigurosas con las que aprender a ser mejor personas. Sin embargo, insisten en que casi todos los trabajadores del centro deberían ser más humanos. Esto hace que se abra un debate intenso y de cierto peligro por cuanto pueden aflorar situaciones de enorme complejidad que afecten a los derechos humanos. Trato de situarme en un plano en el que no acepte sin más lo que denuncian los internos pero la dureza de su exposición tiene un alto nivel de incidencia en mi persona.

Acceden al aula Fernando Barragán y José “el observador del otro grupo”. Es algo que habíamos negociado en el trayecto en coche desde La Laguna a la prisión. Han finalizado en su módulo y nos hacen una visita de cortesía. Algunos de los integrantes del grupo reconocen al Dr. Barragán y le sonríen y saludan.

Finalizamos la sesión con una conclusión: el respeto los derechos humanos debe primar sobre cualquier otra cuestión y la pena privativa de libertad es la condena y no ha de ser complementada con otras cuestiones.

20ª sesión. 16 de mayo de 2012

La sesión de hoy se grabará en vídeo. Se va a centrar en la relajación y extiendo una sábana en el suelo para se sienten todos los presos en círculo, coloco dos velas encendidas en el centro de la sala, enciendo un poco de incienso y luego pasa un recipiente con unas piedras para que cada integrante del grupo coja una. Ahora los reclusos individualmente se tienen que masajear los pies. Seguidamente practican ejercicios de relajación. Algunos de los internos no aceptan ser grabados y se les respeta solicitándoles que abandonen la sala para no interferir en el desarrollo de la sesión..

Se acuestan boca arriba y les coloco sobre el pecho una piedra que posee v cualidades curativas. A continuación, deben extender un brazo poniendo la palma de la mano boca arriba y les voy colocando una trufa de chocolate a cada uno en su mano. Han de sentirla y luego comérsela.

Cuando terminan de comerse el chocolate les solicito que se pongan en pie y con una canción de Julieta Venegas de fondo les pido que hagan lo que sientan, que dejen fluir su cuerpo. Se ponen a bailar y a dar palmas; sin embargo, la expresión corporal denota carencias y limitaciones. Al finalizar les solicito que realicen una valoración del curso y el operador de cámara, que nos acompaña desde el inicio de la sesión, graba con un primer plano.

A la conclusión de la sesión, entran los miembros del grupo que no querían ser grabados y nos damos un abrazo todos con todos en forma de despedida.

Son las 18:30 horas. Finalizamos la sesión.

DIARIO DE CAMPO. GRUPO B

(Módulo 7 U. T. E. –Unidad Terapéutica Educativa-)

Investigador 2

Las primeras impresiones son confusas. Por una parte me parece apasionante y es un nuevo reto pero por otra es trabajar con personas que me recuerdan episodios de mi biografía. He tomado una firme decisión. No me voy a dejar influir por los prejuicios ni tampoco por las experiencias de otras personas que “con buena voluntad” pretenden alertarme. Las primeras visitas han sido agradables. El recibimiento del Director y Subdirector de Tratamiento del centro penitenciario ha sido exquisito. Su capacidad para satisfacer las necesidades técnicas del proyecto espléndidas.

El primer día de contacto directo con los presos ha sido agotador. Hemos mantenido tres reuniones con un grupo de mañana que asiste a clases, una segunda reunión en el salón de Actos del módulo V y gente de otros, así como otra con el módulo VII.

Las diferencias son importantes. Se les explica el objetivo de nuestra visita y que estamos allí de forma voluntaria para trabajar con ellos en temas relacionados con la manera en que hemos sido educados como hombres. Se trata de buscar formas de conexión y que se produzca una comunicación efectiva. Se produce mucha dispersión, continuas interrupciones. Nos habían explicado que los lunes es un mal día porque toman metadona para el tratamiento de drogas y que están durmiéndose. En el primer grupo tenemos extranjeros de Nigeria y Togo (hablamos con ellos en inglés y francés para asegurarnos que nos han entendido). Se acuerda que se apuntan en una lista. Hay una persona del grupo que se presta voluntaria. La impresión es desagradable en algún momento en el que entra gente tarde y nos piden un resumen. Les decimos que no hay resumen. Salimos del centro penitenciario para almorzar en un bar y volvemos a las 4,30 de la tarde. El subdirector de tratamiento ha convocado una reunión con internos de diferentes módulos pero a la que asisten –a petición nuestra- los que cumplen condenas por violencia de género. Van llegando de poco a poco, tarde. Algunos sienten la necesidad de explicar por qué llegan tarde aunque no les preguntamos. La dispersión y

las intervenciones desordenadas me empiezan a molestar bastante. Es necesario mandarles a callar. Un interno –que claramente intenta reventar la reunión- nos dice que él está allí porque no hay justicia: “Mi mujer se lió con otro. Puede hacer con su cuerpo lo que quiera pero no con mi dinero”. La culpa de que yo esté aquí la tiene el colectivo arena y laurisilva. Soy una víctima del radicalismo feminista. Le mando a callar diciéndole que no es el momento de analizar su problema. Seguimos explicando sobre el contenido del programa de formación que hemos llamado “Masculinidades y Calidad de Vida”. Les hablamos de cambiar el concepto que tenemos los hombres de nosotros mismos, las limitaciones, entender que la violencia no es la forma de resolver los conflictos y que “se puede ser más feliz”. Nos interrumpe otro que nos dice que en realidad es una injusticia que se encuentre allí porque él solo obligó a una prostituta a subirse a su automóvil, le dijo que le hiciera una “felatio” y ella lo dejó a la mitad. “Por eso le pegué” “Y solo por eso estoy aquí, la muy puta me denunció”. Me encabronó bastante. Le dije te vamos a explicar doscientas formas distintas de hacer la felatio pero sin violencia. Nos cruzamos una mirada de complicidad el subdirector de la cárcel y yo. Parecía que aprobaba mi forma de llevar la reunión. Otro colega interrumpe y me dice: “La verdad es que usted tiene un par de cojones bien puestos”. Le respondí que los tenía mejor puestos de lo que se podía imaginar. Vuelve a interrumpir el de la “historia de la felatio” y directamente lo mando a callar. De nuevo intenta boicotear el que se considera víctima del feminismo. Le insisto en que puedo decir que no esté presente en la actividad si continúa.

Usted dijo antes –señaló otra persona- que nos iba a ayudar a ser felices: ¿cree que aquí dentro se puede ser feliz? Le respondí: supongo que no. También se consideraba una víctima de la violencia. Empecé a sentir que me quería ir de aquel lugar y que me quedaba sin energías. Proseguí solicitando su colaboración voluntaria y que se hiciera una lista con los interesados para comenzar a la semana siguiente, los lunes y miércoles de 5 a 6,30 de la tarde.

Salimos y el subdirector nos propuso si queríamos visitar otro módulo: el siete. Le dijimos que sí. Eran “otra cosa”. Visitamos una celda. Nos reunimos con los voluntarios. Se convoca “asamblea” y vienen. Les explicamos el proyecto. Prestaban mucha atención, interés. Parecían –son- encantadores. Ordenados para hablar. Están muy cuidados. Bien vestidos. Decidieron participar y sentí un alivio impresionante

aunque las fuerzas me faltaban. Recordaba que puedo soportar diez horas de trabajo diario pero me agotan. La poca energía que me quedaba me la consumió Nicasio. Me sentí recompensado al hablar con otros dos chicos del módulo. Con un tercero que está estudiando y tiene dificultades con las integrales de matemáticas. Era un alivio hablar de integrales. Le dije que podía ayudarle. En este módulo no se consume droga, son los “chicos educados” por decirlo de alguna forma. Pero a mí me parecía gente maravillosa. En ningún momento había olvidado que estaba en un centro penitenciario. Prefiero no describir algunas cosas que pensé.

Día 12 de marzo de 2012, lunes

Primer día de clase. Cierta desorden para empezar. Están excitados porque es día de “economato”. No lo entendía. Salían y entraban sin parar de la sala que nos habían asignado para trabajar. Ahora intento seguir escribiendo pero me bloqueo. Tengo que descansar. Continuaré. Vuelvo a pensar cosas que no quiero escribir. Quizá no las diga nunca. No me parecía un buen día para empezar con el programa previsto. Hoy habrá que negociar con el grupo el programa de actividades siguiendo las recomendaciones de la investigación acción. Se trata de acomodar al grupo las actividades que desarrollaremos. Es la opción que hemos tomado bajo el modelo de investigación por el que hemos optado. Nunca hemos pensado en imponer un programa sin atender a las demandas del colectivo destinatario. Propuse una reflexión general sobre el significado de ser hombre y temas en los que les gustaría trabajar. Se plantearon las dificultades que tenían para llorar. Todos no participan. Algunos sostienen la mirada cuando hablan. Otros no. Uno de ellos planteó que necesita aprender autocontrol. Me altero con facilidad –me dijo- excitado. Le propuse que haríamos actividades de relajación todas las sesiones. Se planteó también el tema de la sexualidad y nos contaron “que aquí el que más y el que menos”. Les pregunté que si tenían preservativos. Dicen que les dan cuatro por mes. Pero no tienen ni marca, afirmaron varios. Continúan entrando y saliendo. El “economato” se cierra o cuando no vas a tiempo los productos que quieren conseguir no quedan. Firman la asistencia. Se toman muy en serio la asistencia. Se disculpan cuando salen. Decidimos empezar “en serio” el miércoles siguiente, porque ese es un mal lunes y falta gente que quería venir. Me acompaña una funcionaria de prisiones al llegar a la entrada (lo había olvidado) y me dice que le llaman el módulo de los “amariconados”. Le pregunto que si a ella le gustan más los otros hombres y me

responde que sí. Al terminar la sesión nos quedamos hablando con algunos internos. La funcionaria nos llama para sacarnos de allí. Le digo que aún no. Nos dice con sorna “se encuentran muy a gusto, ¿no?” Si quieren les preparamos una habitación para esta noche. Al salir sin las funcionarias un rato más tarde, intentan retener a José confundido con un preso. No, no, se apresura a decir. ¡!! Yo no estoy aquí ¡¡¡ Reímos juntos al salir recorriendo el camino de regreso –ya casi familiar- hacia la calle.

Día 14 de marzo de 2012, miércoles

Nos recibe el subdirector y la entrada es más rápida y ágil. Comenzamos con el plan previsto con el grupo. Todos están esperando y los que no se pueden quedar vienen a disculparse y explicar que continúan. “No hagas hoy actividades divertidas, déjalas para cuando yo venga el lunes que viene”.

Empezamos por responder al cuestionario inicial explicándoles o leyendo en algunos casos las frases. A continuación revisé uno por uno por si olvidaban datos, lo cuál había ocurrido en algunos casos.

Seguimos con una actividad de relajación haciendo estiramientos de las sienes con un aceite de aromaterapia. Les encantó. Mientras sonaba una música de Lorena McKennit. La siguiente actividad fue hacer un masaje consistente en golpear con los puños cerrados suavemente, dejando caer los brazos, sobre el pecho. Algunos chicos del grupo no quisieron hacer las actividades. Cuando se hicieron los comentarios sobre lo que habíamos hecho, mandaron a callar a Nicasio. Y dijeron que el grupo de la tercera edad no paraba de hablar. Se refieren a un grupo de tres chicos que superan los 40 años. La mayoría son jóvenes que no llegan a los treinta. A continuación hicimos la actividad que describe lo que es un hombre y como se sienten. Escribieron con gusto y comentaron lo que habían escrito sin problemas. El debate fue muy interesante porque señalan que se habían sentido hombres cuando mantenían económicamente a sus familias o cuando follaron la primera vez a una mujer. Su capacidad de atención avisa. El promedio perfecto para una actividad es entre 15 y 10 minutos. He comenzado por el tema 1 Masculinidades y Género pero lo que percibo es la necesidad que tienen de expresar sentimientos y de ser cuidados. Por eso la decisión que hemos tomado es proseguir con el tema 4 Educación Sentimental y quizá analizar sus “formas de violencia”, las formas en que se vinculan en el grupo. Salimos contentos aunque con

sensación de agotamiento. Se ha producido un ambiente de relajación muy importante y siento que los puedo dirigir de forma positiva. Que están en mis manos en el buen sentido de la expresión. Me gusta recibir el agradecimiento del grupo: casi todos se despiden uno a uno. Me gusta ver contento a José Martín (observador 3). Parece que está aprendiendo. Existe bastante complicidad profesional entre ambos. Apenas se advierte su presencia pero sé que está. Así son los buenos observadores.

Día 19 de marzo de 2012, lunes

Como siempre quedamos en Torre la Paz donde Antonio me recoge para ir a la cárcel. No tengo ganas a pesar de haber descansado en mi casa a mediodía. Por la mañana hemos tenido una entrevista para solicitar colaboración del Gobierno de España para un proyecto de investigación y no me han parecido sensibles. Se celebra el bicentenario de la constitución de Cádiz de 1812 y me siento triste, con ganas de llorar. Tengo nostalgia. Se mezclan los sentimientos. Se agolpan. Por la noche lloré, cuando regresé de la cárcel. Los chicos de la cárcel me habían hablado de las dificultades que tendrían al salir si no conseguían trabajo. Cádiz es la provincia con más paro de España y me dieron ganas de irme “a luchar” en Andalucía. Ahora que lo escribo, vuelvo a llorar. Nunca pensé que sentiría tanta cercanía por algunos chicos de la cárcel. Sí, ya sé por qué están allí. Ayer me lo dijeron todos. Admiten sus culpas. Estoy escuchando a Thalía mientras escribo y sigo llorando “a moco tendido”. Así soy yo y no quiero cambiar.

Nos acompañó Juan a la entrada de la cárcel y siempre es más agradable. Hoy lunes de economato de nuevo y día duro. Hoy han expulsado a cinco de este módulo. Los lunes son días malos para ellos.

Antes de entrar viene a saludar como siempre David. ¡Estás muy elegante, me dice! Le respondo que él también, con “los colores” de su chándal. Sonríe. Nos comenta los problemas que tiene si sale pronto para conseguir un trabajo. Que va a vivir con su abuela. Que las visitas que tienen –dos por semana- una de un familiar y otra de ¡un ser íntimo: su novia, le agotan porque: “no sé que contarles cuando me preguntan. Aquí dentro siempre es igual”. No tiene ninguna prisa por terminar de contarnos. Miro el reloj para empezar a las cinco en punto que es la hora acordada con el grupo. Empezamos con una actividad de relajación con música china haciendo un ejercicio –en

la incomodidad de una silla- de descargar energías negativas y reponer energías positivas en el organismo. Les gusta. Se entregan sin problemas. Les pregunto que cómo se sienten. Afirman que muy bien. Seguimos con “bailar con globos”. Reparto globos de colores aleatoriamente. Parecen niños que van a jugar. Les pido que los inflen y que los aten. Les explico la tarea que consiste en emparejarse los que tienen el globo del mismo color y bailar con un globo colocado entre las espaldas y que vamos cambiando a otras partes del cuerpo. Bailamos Terezinha de Cesaria Évora (de su disco café atlántico, 1999). Todo el grupo participa. David –abandonado por su compañero- viene a bailar conmigo. Yo también le busco. Estoy poniendo en práctica el “franqueo de fronteras”. Al finalizar explotamos el globo dándonos un abrazo. Nos sentamos y no sé cómo empezamos a hablar de que han sentido y se abre un debate sobre las normas de comportamiento en el módulo que les da pie a hablar de sí mismos. Era lo que buscábamos pero ha surgido de forma espontánea. Al terminar, el chico italiano me cuenta por qué está en la cárcel. Terminamos y salimos tras despedirnos. Tocamos tres veces el timbre en la tercera salida pero no nos abren. Lo comento cuando llegan dos funcionarias. “Estaría ocupada o hablando por teléfono” comentan con un cierto grado de hostilidad (así lo percibo). Parece que no les gusta que podamos hacer algo agradable con los presos. Quizá necesitan más el curso de formación sobre masculinidades y calidad de vida que los presos. Me perturban los sonidos de la cárcel: las continuas llamadas de megafonía, la pérdida de intimidad o mejor dicho su inexistencia.

Día 21 de marzo de 2012, miércoles

He de confesar que David se ha convertido en mi alumno predilecto. Y los miércoles nunca viene porque asiste a “Maleta, Maletín”. La entrada este día empieza a ser desagradable. Los funcionarios están lentos, torpes y poco colaborativos. Nos retienen en el segundo control y nos paran diciendo que no tenemos autorización para introducir material. Les digo que siempre hemos entrado con material y que nos están esperando. Insiste el funcionario en que he de volver a la entrada a pedir autorización. Le respondo –con un cierto tono de enfado pero asertivo- que no voy al regresar a ninguna parte. “Te puedes quedar con todo”. Lleven lo imprescindible, nos comunica. Finalmente dejamos todo menos el libro y dos CDs para trabajar mientras le digo: “Revisa todo lo que quieras porque esto me hace falta parra trabajar”. Nos deja pasar pero su actitud es poco colaborativa. Me irrita mucho no poderles ver cuando me hablan

por el cristal protector (ellos o ellas sí nos pueden ver a nosotros). Me parece una forma de violencia. Se protegen –supongo- pero yo no tengo la misma protección. Su comportamiento me parece el de una persona que quiere boicotear el trabajo que vamos a desarrollar y un empleado incompetente incapaz de preguntar nada. Un burócrata que quizá necesite un curso de habilidades sociales. Segundo obstáculo en el último control: no tengo el DNI. Me obligaron a dejar el bolso en el primer control y también mi cartera. Se lo digo pero afirma que sin DNI no puedo entrar. Tiene que volver José que tiene la llave del casillero que nos han dado. Regresa corriendo con mi cartera. Extraigo el DNI y lo entrego. Nos miran pero no podemos verlos. Eso me exaspera cada vez más. Me empiezo a poner nervioso porque los presos nos esperan y por ellos siento un profundo respeto. Por los funcionarios, no. Los percibo como enemigos y unos amargados. Este miércoles están especialmente antipáticos. No nos solicitan los documentos por favor. Necesitan más normas de educación. Son prepotentes.

Llegamos al módulo y en el camino nos encontramos con una funcionaria amable que nos pregunta por las colchonetas. Le digo que necesitamos cinco. “Si no están, les dices a mis compañeros que me avisen por el “busca” y las envío”. Entramos y no están las colchonetas, aviso y las traen.

Esperamos un poco para comenzar porque no están todos. Pasamos lista. Asisten doce en total. Tienen mucho interés en que sepamos que no vienen algunos porque tienen “Maleta, Maletín”. “Van –nos dicen- porque son mujeres las que vienen”. Si trajeras chicas, se apuntarían más a nuestro curso. Les leo el texto de los rituales Sambia porque algunos no habían venido a la sesión anterior. Les gusta y discutimos sobre su contenido. Nos les parece que exista similitud con la cultura nuestra. Hablamos de las demostraciones para ser hombre en nuestra cultura. Están muy ordenados en la participación. David interrumpe “haciendo un gesto de implorar” permiso para que salga Yoslen. Acaba de ingresar un preso nuevo y le tiene que dar la bienvenida. La megafonía invade de forma violenta, irrumpe cuando menos te la esperas. Seguimos con una actividad –un cuestionario- en el que debe responder cual es su grupo de música favorito, su color, etc. Todos la hacen con sumo agrado por escrito y posteriormente la comentamos y encontramos divertido conocer las respuestas de los demás. Son ya las 18,15 y quieren terminar porque tienen cosas que hacer antes de cenar. Nos quedaba una actividad de relajación pero prefieren no hacerla. Decidimos concluir. Todos se

despiden de forma muy amable y educada. Salimos del módulo y tanto José como yo estamos deseando estar en la calle. No ha sido un buen día en los aspectos formales.

Días 26 y 28 de marzo de 2012, lunes y miércoles

No he asistido por encontrarme enfermo. Confío en que es una prueba de fuego para José. Van a aprender mucho esos dos días. Estoy seguro.

Día 2 de abril de 2012, lunes

Antonio vino a recogerme en el sur de la isla que es donde estoy pasando la semana santa. Se nos hizo un poco tarde por la lluvia. Avísanos varias veces a los observadores por si podrían ir entrando en la cárcel pero no respondían al teléfono. La llegada a la cárcel fue precipitada, temíamos que los que se reúnen en el módulo de Antonio no estuvieran ya que proceden de varios diferentes. Entramos y al pasar el segundo control, el funcionario “tenía ganas de joder como nunca”, se entretuvo leyendo la autorización como si fuera la primera vez que lo hacía. Después de más de diez minutos esperando, salió de la burbuja y nos empezó a registrar sin gana. Con una parsimonia indolente y como si no le importara absolutamente nada en este mundo, ni en ninguno. Su aspecto desgredado le hacía parecer alguien sin ninguna ilusión, aburrido y actuaba con una lentitud insultante. No me permitió ni siquiera entrar con el Parafludetén que tomo para los dolores de cabeza y le dije.: “si me ocurre algo usted será el culpable”. Le dio exactamente lo mismo. No se molesta ni en responder, no pide nada por favor, no da las gracias. A veces parece que se trate de un androide.

Por primera vez, no me apetece nada compartir lo que estoy escribiendo. No comprendo la razón. Anoche me desperté muy agitado hacia las tres de la madrugada y tenía ganas de ponerme a escribir el relato del día de trabajo en la cárcel. Le daba vueltas “a la inmadurez de José y sus prejuicios”. Al salir de la sesión comenté que me gustaba mucho David y comentó que no podría aprovecharme de alguien en esas circunstancias queriendo decir que sólo en la cárcel a un hombre le puede gustar otro. Le comenté que no sería capaz de mantener relaciones así con nadie. Su comentario me pareció de un niño inmaduro y –por otra parte- el típico estereotipo de las relaciones homosexuales en ambientes en los que solamente hay hombres. Su comentario de ¡ ah ¡ relaciones con hombres, me molestó. Le aclaré que no se preocupara que no era él el

tipo de hombre que a mí podría gustarme. Después me pareció infantil mi comportamiento: ¿por qué tantas explicaciones? ¿Por qué tenía que compartir con nadie lo que sentía por David? Me sentí un poco imbécil. Tengo que aprender a callarme y a ser menos abierto, al menos con algunas personas. Lo curioso es que no pienso en David en términos eróticos. Es muy seductor y tiene una mirada muy limpia y linda.

Cuando nos vieron aparecer en el módulo, se sintieron felices. Pensaron que no íbamos. Todos saludan con afecto y van entrando en el comedor. El funcionario –muy amable– nos pregunta que donde nos vamos a poner y tras decirle que en el comedor se marcha a buscar la llave.

Revisé infinidad de veces las actividades que habían hecho los días que no había podido ir para reiniciar y conectar con las anteriores pero no tenía muy claro como continuar. Me parece que las hacen muy rápido. Finalmente decidí cerrar el tema de Masculinidades y Género porque les faltaba la última actividad: La ética del cuidado como valor para hombres y mujeres (Masculinidades y Valores para la Igualdad). Les pedí que escribieran o pensaran tres aspectos relacionados con la “ética del cuidado”. Tuve que explicar de diferentes formas lo que significaba la ética del cuidado. Lo relacionaron rápido con el coste oculto del machismo y se reabrió el debate sobre el contenido del texto. Les impresiona que los hombres vivan menos años que las mujeres. Siguen preguntando que por qué. Insisto en la idea de incorporar hábitos saludables en nuestras vidas. Deberíamos *desarrollar más actividades sobre los ciclos de salud de los hombres o quizá añadir un tema. Tengo que pensarlo con calma. Desarrollar más específicamente los aspectos relacionados con calidad de vida.* Todos participan y leen o comentan lo que han pensado. Solo uno dice que no tiene la cabeza para pensar. (Por cierto, ha vuelto Nicasio al módulo aunque está transido y hoy no ha venido a la sesión). En total hoy asisten 13 personas desde el principio hasta el final y no tienen ninguna prisa por terminar. Ya habíamos hecho la actividad “Dibujar la ira” de la Educación Sentimental, y con José hicieron varias más del mismo tema. Seguimos con la actividad “La careta” y trato de adaptarla al grupo como hago siempre. Estaban sentados en dos grupos enfrentados puesto que estamos en un comedor tipo escolar. Les explico que deben comunicar por medio de la expresión de la cara lo que les vaya diciendo y les indico primero antipatía. Lo hacen muy bien y todo el mundo identifica la expresión del sentimiento. Nos reímos. Seguimos alternando: los que expresan sentimientos son ahora

los que tienen que adivinar. Cambiamos a sentimientos positivos: alegría, placer, (antes habíamos expresado enfado. La actividad de la ira de una sesión anterior no me pareció adecuada). Para expresar el placer algunos dicen que es muy difícil y otros hacen como si experimentaran un orgasmo. En algún caso parece que le están haciendo la felatio. De nuevo todos se ríen. Plantean que quieren que organice una visita a la Universidad y que cuando van a venir las chicas. Les digo que sí a ambas cosas. Pero que el día que vengan las chicas no pueden dejar “Maleta Maletín” para venir a nuestro curso. Insisten en que igual que José viene de la Universidad ellos quieren saber como son mis clases. Encargo a David –que ha sido el que ha hecho la propuesta- que elabore una lista para hacérsela llegar al Subdirector de la cárcel para que pueda autorizar la actividad fuera de la cárcel. Están encantados con la idea. El contraste entre estos breves momentos de felicidad y la amargura del funcionario es tan grande que me siento recompensado por el grupo. No importa que sea un lunes santo, un día de mis vacaciones. Les pregunto varias veces que si quieren terminar. Me dicen reiteradamente que no. Vuelven a insistir en lo importante que es para ellos las actividades que estamos haciendo. Tenemos un grupo estable de unas quince personas. Las actividades con música no funcionan. No consigo que se oiga la música mientras trabajan. Al menos hoy no ha sido posible. Empiezan a pedir permiso para salir al baño y les dejo. Damos por terminada la sesión sobre las 18,45. José se queda hablando con un chico y yo con David. Le digo que cómo es posible que esté en la cárcel con la carita que tiene de niño bueno. “Eso mismo me dice mi abuela”. Tienes carita de niño bueno pero travieso. Sí, sí, sonrío de nuevo. Se lo importante que es poder hablar con alguien que no sea de la cárcel. “Dentro de poco voy a pasar tribunal y a lo mejor me conceden la tercera (creo que es lo que me dice)” y como ya tengo un tercio de la condena cumplida podría salir. ¿Cuánto años tienes que estar aquí, le pregunto? Seis, con un gesto de conformidad y resignación que lo dice todo. Salimos del comedor y fuera nos está esperando los demás. Seguimos hablando de las cosas que les ocurren allí dentro. Los lunes es el economato y algunos compran gran cantidad de latas del mismo producto y los últimos no tienen. Llamo a uno de los chicos que no ha venido y le pregunto que por qué. Me dice que por el economato pero en realidad ha estado jugando al fútbol.

Día 4 de abril de 2012, miércoles

Antonio ha venido a recogerme al Médano donde estoy descansando la semana santa pero voy con agrado a trabajar con los “chicos de la cárcel”. Me gusta llamarles así “de forma cariñosa”. A las cuatro en punto me ha recogido por fuera de mi casa. Hablamos por el camino de las actividades que he pensado hacer ese día. Le recuerdo que hemos de preguntarles cómo entienden “calidad de vida” y que para eso es necesario que estén relajados. Hoy he decidido contar las puertas que atravesamos cada día que entramos en la cárcel. Siempre me despisto y no confío en la contabilidad de ninguno de los que me acompaña. Así que hoy he decidido anotar el número una vez que las atravieso y las indecencias tanto a la entrada como a la salida. No puedo evitar recordar la canción que tanto me gusta de Dulce Pontes: *El corazón tiene tres puertas*⁷⁵, *secretos del corazón. La primera es de los amigos. La puerta de los amigos es la alegría.*

Las puertas que atravieso cada vez no son precisamente las del corazón. Son las puertas que nos separan de la vida. Pero dentro de prisión está David. Se ha convertido en una motivación, me siento valorado mucho por él y eso me agrada. Le ayudaría de cualquier forma posible. Me sorprende que pueda plantearme que seamos amigos. Quizá estoy consiguiendo evitar los prejuicios (nunca he querido saber el delito que ha cometido, aunque él me lo ha dicho). Es una persona muy seductora y lo sabe. Pero bueno, volvamos a lo de las puertas. En la primera nos atienden de forma muy amable. Estamos aún fuera de la cárcel y ahí entregarnos la autorización y presentamos los carnés de identidad para que nos den la tarjeta azul que nos permite entrar. Nos abren dos puertas que suenan fuerte al cerrarse. Ya estamos dentro, en las dependencias administrativas. El segundo control son dos puertas más con una vigilancia en medio y un control de seguridad. Hoy es una funcionaria amable y educada. Saludamos y responde. Le damos las gracias. Nos pide que dejemos los móviles. Llevo un bote con crema de manos pero no le digo nada porque la necesito para una actividad con los chicos. El control detecta todos los metales y no llevo ninguno. Salimos y nos esperan las puertas cuatro y cinco, el cruce desde la parte administrativa a lo que es propiamente la cárcel. Se atraviesa un puente sobre un barranco profundo. Casi siempre hace frío en

⁷⁵ Dulce Pontes, *El corazón tiene tres puertas*. 2007. Ondeia Música Lda.

esta época. Estaba lloviendo un poco. La puerta seis en el control de seguridad anterior a prisión, el último para entrar donde tenemos que dejar el DNI y recogerlo a la salida. La chica que está hoy es muy correcta y amable. Sonríe y nos pregunta que si es la primera vez que venimos para explicarnos el camino y acompañarnos. Es una funcionaria feliz, o al menos eficaz. “No, no, ya hace más de un mes que estamos viniendo”. Le avisamos que falta José que se ha retrasado por problemas de tráfico (eso dice él). La cárcel es absorbente. Mientras escribo estas notas parece que estoy dentro, viviendo otra vez los momentos de ayer. No veo el jardín que tengo delante mientras escribo. Son sensaciones que no había experimentado jamás. Es diferente de la entrega o la pasión por alguna actividad. Son sentimientos nuevos. Ahora atravesamos tres puertas más y bajamos escaleras hasta un patio central, es como un distribuidor. Lo regenta –el patio- una funcionaria antipática, hierática a la que siempre me empeño en saludar esperando –sin éxito hasta el momento- un leve gesto de saludo por su parte. Soy muy expresivo corporalmente pero ella no es receptiva a mis estímulos. A veces pienso que no tiene capacidad de respuesta. Atravesamos un patio con jardín donde están las cocinas y posteriormente dos puertas más que nos abre el cancerbero. Ahora sí estamos propiamente en los patios interiores de la prisión. Siempre es aquí donde nos dividimos: Antonio y José Luis se van hacia la izquierda y José y yo continuamos hacia el módulo siete. Voy solo porque José no ha llegado todavía. Me encuentro con muchos más funcionarios y funcionarias de lo habitual. Nos atienden de forma muy amable ofreciéndonos toda la ayuda para convocar a los presos. Están afables. Se agradece esa actitud general tan colaborativa. Es semana santa y las actividades desarrolladas por personas externas a la cárcel están suspendidas (supongo que por las vacaciones). Nosotros hemos decidido ir porque los “chicos” nos agradecen mucho el trabajo y siempre dicen que admiran que estemos ayudándoles, especialmente porque saben que estamos de vacaciones y hemos ido. Siento ganas de llorar otra vez. No sé los delitos que han cometido pero su soledad me conmueve. Se saben y se viven culpables, arrepentidos casi todos. Me despido de los funcionarios y continúo, ya me sé el camino. Me quedan dos puertas más para entrar en el módulo siete. Los dos últimos sonidos inconfundibles de puertas de prisión. Sin embargo, esas puertas no impiden la comunicación con las puertas del corazón. En cuanto entro nos están esperando, van llegando de poco a poco. Nos abren el comedor y nos vamos sentando. David me invita a café y se fuma un cigarrillo antes de empezar el curso. He atravesado trece puertas. La

recompensa es David. Es muy inteligente. Siempre observador me dice que soy una “presumida pija”.

Nos sentamos como siempre lo hacemos en orden y silencio. Algunos comentarios sobre el día. Empezamos con una actividad que consiste en darnos las manos –con la crema que he llevado perfumada de higo y aloe- tratando de reconocer la fisonomía de las mismas. Aparece José. Hoy hay trece chicos y algunos no quieren hacer la actividad de las manos. Estoy sentado frente a David. Cerramos todos los ojos y es así cómo seguimos tratando de transmitir sentimientos como protección, amabilidad, seguridad, Seguimos así nos minutos. Cuando terminamos algunos chicos dicen que les resulta extraño estar de manos con otro hombre. Enseguida comentan que entre los marroquíes es lo común. Les explico que en algunas culturas los hombres se dan la mano cuando caminan por los lugares públicos y es una expresión de amistad.

La siguiente actividad es pedirles que escriban lo que entienden por calidad de vida. ¿Cómo podemos reconocer que alguien tiene calidad de vida? Pensé que tendrían problemas para entenderme pero no ha sido así. Todos escriben y posteriormente leen. Les planteo posibles contradicciones entre lo que proponen y las formas de conseguirlo en un modelo de hombre diferente que no sea competitivo. El debate se torna ameno y se entregan encantados. También participo y leo al final lo que he escrito. Cuando digo que calidad de vida significa tener pasiones e ilusiones y que lo he leído en el Discurso sobre la felicidad de una feminista francesa, a David le falta tiempo para pedirme que le traiga la obra: “Me gusta mucho leer. Siempre estoy leyendo”.

Ahora juegan con mis anillos que he dejado sobre la mesa y con mi reloj. Siempre hay varios que se sientan lo más cerca posible de mí. Les gusta probarse los anillos aunque no se atreven si yo no les doy permiso. La búsqueda de relaciones personales es permanente en algunos de ellos. Parece como si mi aprobación les importara mucho, sentirse aceptados, percibir reciprocidad en la relación comunicativa. Bromeamos con el cuerpo y por qué se afeitan. Les pregunto que si eso es de hombres. “Por supuesto que sí, responden porque para practicar deporte es mejor”.

Seguimos con la actividad (seguimos con el tema Educación Sentimental) Aprendiendo a manejar la ira y la hostilidad. Nunca les digo el nombre de las actividades porque les predispone “a la defensiva”. Yo aludo a ira o enfado dicen que no

recuerdan la última vez que se sintieron así. Les he propuesto que piensen en una situación en la que “explotas, ya no aguantas más”. Piensen ahora: ¿qué ocurrió, qué lo desencadenó? Les dejo unos segundos. ¿Cómo reaccionaron, consiguieron lo que querían? Les dejo otros momentos y termino: ¿Cómo se sintieron al final? Es una actividad que nunca me gusta hacerla y me parece complicado preguntar al mismo tiempo tantas cosas, por eso les dejé unos segundos entre pregunta y pregunta. Y funcionó mejor que otras veces. Casi todos explicaron situaciones que habían vivido en el pasado: cabreo con los padres (en dos casos), Nicasio por la negación de un permiso. Cristo (Santo ;me insistió: No, es que hay otro Cristo) cuando descubrió que su exmujer era lesbiana; David porque su novia lo llama egoísta continuamente; Carlos cuando escapó de su casa la primera vez. Siempre expresan sentimientos de frustración, impotencia y tristeza o injusticia. Hicimos un juego de roles par concluir y terminar de forma “positiva”. Yoslen propuso el caso de Nicasio (y no debí haberle hecho caso porque soy yo quien debe tomar esas decisiones) y mientras contaba el motivo de su cabreo simulé lo que se debía hacer para ayudar a alguien a controlar el enfado y lo que no se debía hacer. En un momento de arrebato –decía que era una broma- Yoslen golpeó la mesa con el puño de la mano cerrado. Le reprendí rápidamente. “No es tu caso el que estamos contando y no puedes interrumpir a Nicasio”. ¿Te has mosqueado? me dijo. No, no estoy mosqueado –respondí- pero te repito que te calles. Que no vuelvas a golpear la mesa. Se disculpó y continuó el juego de roles. (Creo que su rabia contenida aún pervive en su corazón por la historia que contó cuando se cabreó con su padre quien lo rechazó por estar con una mujer que resultó “ser una puta” que le quitó a mi padre las tres casas que tenía y todo el dinero, volvió a “explotar”). Seguiremos trabajando habilidades para controlar “cuando explotamos” o “cuando nos enfadamos”. Salimos de clase. Continué hablando un buen rato con David quien había organizado la lista de personas para “una salida a la Universidad” Nos despedimos con dos abrazos. Salimos contentos. Al atravesar el patio central a la salida intenté de nuevo estimular a la guardiana sin éxito alguno. Mira con indiferencia absoluta. Quizá tenga algún problema. Los chicos te transmiten buenas vibraciones. De regreso a casa me alcanzó José y vinimos escuchando “su música” y con una conversación amena. Me trata como si fuera su padre, le gusta chincharme con la edad. Él dice que es broma. Por la noche cuando regresé al Médano tenía ganas de ponerme a escribir todas las sensaciones vividas. Mi último pensamiento positivo antes de dormir fue para David. Terminé de leerme el

Discurso sobre la Felicidad. He pensado comprarle un ejemplar y llevárselo el próximo día con una dedicatoria. Está lloviendo pero voy a darme un baño en el mar para concluir con el trabajo y entregarme al descanso hasta el lunes que viene. Ahora siento un gran alivio, especialmente porque necesitaba escribir la experiencia. Estoy aprendiendo sobre mí mismo.

Día 9 de abril de 2012, lunes

Tampoco hoy tengo ganas de ir. Me siento bastante triste. A las cuatro y casi y diez –un poco tarde- llega Antonio a recogerme en la calle san Antonio. Hoy viene José Martín en el coche. Vamos hablando por el camino de comida y de la semana santa y lo que hemos hecho. La llegada a la cárcel como siempre. Hoy todo es fluido para entrar. En el primer control el funcionario se interesa por saber lo que vamos a hacer y le explicamos brevemente en qué consiste nuestro trabajo. Lluve suave y hace un día gris. Hoy tardan un poco más en llegar a la sala del comedor donde trabajamos. Tienen abierto el economato. Comenzamos con la actividad ¿Qué hace un chico o una chica como tú en un sitio como éste?, sin darnos cuenta del título. Antes de comenzar le he regalado a David un libro escrito por mí sobre Educación Sexual. Se muestra muy complacido y le encanta la dedicatoria que le he puesto.

Para realizar la actividad es necesario interactuar con los compañeros. Algunos no quieren. Otros responden imaginando quien podría responder a la demanda que se incluye en cada frase. Van llegando –hasta quince- que son los que conforman el grupo estable. Un chico me recuerda que no saber leer ni escribir y le voy explicando cada frase.

Me dicen que me encuentran triste: ¿qué le pasa hoy D. Fernando? Respondo que nada. Selecciono algunas de las frases y voy preguntando que si han encontrado a alguien que responda. Se genera un debate muy entretenido. José se pone a hablar de vez en cuando y no toma notas, le llamo la atención. Es interesante el debate sobre si “tocarle el culo a una mujer es una agresión”. Dicen que no. Planteo contradicciones: ¿y si te lo toca a ti un tío? Entonces le parto la cara –dicen algunos- sin pensarlo dos veces. Seguimos discutiendo algunas frases más y para terminar planteamos la posibilidad de trabajar sobre la pérdida de la autonomía afectiva. Al comienzo de la clase David me había planteado que se sentía dependiente emocionalmente dentro de la cárcel. Me

parece que es un tema importante y decidimos trabajar el próximo miércoles con los afectos y la dependencia. A la salida bromeamos José y yo de forma cariñosa. La verdad es que estoy muy sensible y sé por qué pero no puedo hacer nada para evitarlo. No tiene nada que ver con la cárcel sino con situaciones de mi vida personal. Lo que más me ha sorprendido es cómo captan mis estados de ánimo “los chicos de la cárcel” como me gusta llamarles. Ellos lo saben y no parece disgustarles. Nunca les pasa desapercibida mi forma de vestir. Hoy he llevado una chaqueta de Boss y un broche que les llama mucho la atención: de cristal verde y amarillo de Swarowski.

Día 11 de abril de 2012, miércoles

Llegamos con mucho frío. Las entradas todas muy bien. Incluso las chicas del centro nos han saludado. Cuando llegamos al Módulo 7, están algunos en la cola del economato. Allí aparece David que me invita a un café solo. Como siempre encantador. Le he llevado el libro Discurso sobre la Felicidad. ¿Es para mí? Sí, claro, le respondo. ¿Crees que soy bastante inteligente para comprenderlo? Y para más, ha sido mi respuesta. Sonríe ampliamente y se excusa porque hoy tienen Maleta, Maletín que ¡¡¡Ya me empieza a tocar bastante los cojones!!!

Hoy nos acompaña una funcionaria encantadora, nos pide que nos abran las dos puertas finales y el lugar –el comedor- donde estamos trabajando.

Enseguida están dentro y me retraso un poco. Al entrar siento que les falto un poco al respeto a los que están puntualmente esperando a las cinco dentro del aula de trabajo. Nos sentamos como siempre y empezamos con una actividad de masajes por la espalda (masajes en círculo del bloque 4). Después adapto la actividad “La Pecera” sobre las relaciones interpersonales. Tengo algunas reservas porque se trata de dividirles en tres grupos y pedir que escriban lo que no nos gusta de las personas de los dos grupos a los que no pertenecemos. Somos tres grupos, doce personas en total incluyéndonos José y yo en uno de los equipos. Se hace la actividad sin problemas. Pero en nuestro grupo se hace una crítica y exclaman “confronto” lo cual significa que no se puede seguir con la crítica. Pregunto y me explican que en el Módulo Terapéutico en el que estamos, deben sustituirse los comportamientos por otros positivos. Sinceramente me molestan esas valoraciones. Me parece un programa del que necesito más información pero no creo que analice los comportamientos.

Recuerdo que nos preocupa comprender el comportamiento, tomar conciencia de sus efectos sobre uno mismo y los demás y promover una transformación voluntaria del mismo.

Al comentar públicamente la actividad me parece que se producen algunos “mosqueos” pero cuando les doy la oportunidad de explicar nuestros comportamientos nadie hace uso de esa opción. Solamente yo les explico algunos de mis comportamientos que dicen que les desconciertan. Sale a debate el tema recurrente de las “masculinidades”. No nos gusta, me dicen en uno de los grupos las actividades de masajes porque luego “en el patio” se habla de todo y eso de la masculinidad no es compatible con los masajes. Otros comentan que no les importa. En algunos momentos tengo la impresión de que me “desmadro” más de la cuenta porque empezamos a hablar en femenino “como si fuéramos dos mariconas”. Sigo el juego pero creo que debí limitar el tiempo y no lo hice. De todas formas, a algunos parece no gustarles y nos dicen que terminemos. Así lo hago. Son ya las siete. Decidimos terminar y salimos de regreso a la calle. Jornada de nuevo agotadora. Tengo la sensación de que me consumen energías. No me importa en absoluto, pero estoy muy cansado. De regreso a casa, ducha de agua caliente, pijama limpio, cena caliente y partido de futbol del Real Madrid versus Atlético de Madrid. A dormir temprano porque hoy jueves tenía clases desde las ocho de la mañana.

Día 16 de abril de 2012, lunes

Me ha llamado Rafael (observador 2) y le hemos planteado que empezaría hoy (aunque ya lo sabía desde la semana anterior). He comenzado una asignatura nueva y me he quedado a comer en la facultad. A las cuatro hemos quedado Rafa y José en que nos viene a recoger Antonio a la Universidad. Tenemos una relación excelente, es muy cordial pero al mismo tiempo sería. Bromeamos y reímos.

La llegada a la cárcel se produce atravesando campos verdes y una fina lluvia con un poco de frío. A la entrada el funcionario no encuentra la “tarjeta azul” de Rafael. Le insisto: “No se puede imaginar el problema tan grave que nos causa si usted no la encuentra. Tenemos la confirmación de que está hecha”. Consulta de nuevo y la tarjeta aparece. Las comprobaciones son necesarias pero se convierten en una forma de violencia que hemos convenido en llamar “hostilidad”. Una vez dentro y atravesadas

todas las puertas, llegamos al Módulo 7. Como cada lunes la cola para la compra del economato está en su momento álgido. Entramos en el comedor con la amable cooperación de dos funcionarios. Vamos entrando y nos sentamos como siempre.

Como siempre, el intercambio de noticias: la boda de Carlos le ha hecho feliz; David se ha leído el Discurso sobre la Felicidad y pretende devolverme el libro; Marcos me enseña que lee –y me recomienda– “Más Platón y menos Prozac” y su cordialidad me resulta nueva, renovada. Es de agradecer que te “esperen”. Comenzamos por la actividad “Mi mejor pie”. Escriben, los diez que asisten hoy, sus tres mejores cualidades dentro del mismo y los reparto aleatoriamente para comentar qué haríamos con una persona que tuviera esas características. Carlos me pide que participe y lo hago. Se generan comportamientos muy cordiales: les hace felices saber todo lo que se puede hacer con alguien del grupo. Existe una cierta tendencia a convertir en “negativo” lo positivo. Por ejemplo, alguien ha escrito “Autonomía” y dicen rápidamente, aquí dentro no se tiene autonomía ninguna. Nos interrumpe un ruido horrible en la zona donde se sirven las comidas, me acerco a preguntar si no lo podrían hacer en otro momento. Su mirada y sus palabras son: ¿En otro momento? Como diciendo, es que ¿no sabes que esto es la cárcel? Les digo que no podemos trabajar así y que les agradecería que lo hicieran en otro momento. Aceptan y se van. No piden disculpas y “se van con cara de malas pulgas”.

Seguimos con la actividad y las palabras “libre” y “fiel” generan un gran debate. Especialmente la primera: sobre las condiciones en las que viven en la cárcel. Empiezan a salir: al baño, a buscar café, una llamada de teléfono urgente. Pero por vez primera percibo una complicidad especial entre los “chicos” y quien esto escribe. Me agradecen que nos riamos juntos, que transmitamos positividad. Se profundiza en los debates a pesar de las diferencias culturales profundas que existen. Creo que las situaciones de vivencias en cárceles y el servicio militar obligatorio tienen características comunes sobre las que hablamos: son formas de violencia contra la personalidad y la libertad. Crean vínculos que funcionan vinculados a contextos y que quizá no puedan funcionar fuera. Pasadas las 6,30 decidimos terminar, aunque nos quedamos hablando con algunos chicos. Salimos sobre las 7. Regresamos a La Laguna. Llueve de forma muy tenue y estamos a 7 grados centígrados. Antonio siempre nos da el parte meteorológico. Me

siento feliz aunque cansado. Es también la primera vez que me planteo cómo podré hacer para “ver a los chicos” cuando hayamos terminado con el programa de educación.

Día 18 de abril de 2012, miércoles

Rafael ha venido a buscarme a las 3,30 de la tarde pero nos hemos enredado en el bar de la Universidad porque había terminado las tutorías hacia las 3,20 de la tarde. Antonio nos hace varias llamadas perdidas y no contesto. Insiste y le comunico que estoy en la facultad.

Nos recoge y salimos para la cárcel. Primer funcionario amable, pasamos unos 20 minutos esperando. El resto de controles bien aunque estoy alborotado y José me manda a callar en varias ocasiones. El muy tonto ¡ me manda a callar!. Es de broma. Llegada al módulo y nueva explicación de a qué venimos. Resulta agotador que los funcionarios de la “burbuja” no lo sepan. Les explico la actividad y que avisen. Lo hacen una sola vez. Sin embargo llaman insistentemente: “Maleta, Maletín”, una; “Maleta, Maletín”, dos; Maleta, Maletín, tres”. Soy un poco impulsivo, voy a la burbuja: ¡Por favor, sería tan amable de volver a avisar de Masculinidades y Calidad de Vida, *quizá no han oído bien y falta alguna persona!*. Lo repiten sin demasiado entusiasmo varias veces más. Están muy acostumbrados a dar órdenes pero no tanto a recibir “peticiones”. Rara vez usan “por favor” o “gracias”. Son formas de cortesía que deberían aprender. Recuerdo que estamos un módulo Terapéutico (¿para quién?).

Entramos al comedor como cada día. Merodea por el pequeño patio Jairo. No entra tan rápido como otras veces. Sin embargo viene y me plantea que no puede seguir viniendo. ¿Por qué? –le pregunto sorprendido y “un poco vencido”. Porque me lo han prohibido: es su respuesta. He tenido un *confronto* porque dicen que llego tarde porque voy al gimnasio. Pero puedo reclamarte, le digo. No, D. Fernando, son las envidias. ¿De quién? No se lo puedo decir. Necesito que me lo digas porque me siento mal (hago un poco de presión). Creo que ha sido –me dice- Yoslen o Ferrer. ¿Quién es Ferrer? David, me responde sin titubear. ¿Y te pueden prohibir asistir por eso? Sí, porque este es un Módulo Terapéutico. Insisto en que no quiero que se vaya del grupo y que si lo hace me permita hacerle una entrevista de evaluación. Acepta. Sale del comedor y continúo hacia

dentro. Hoy viene por primera vez conmigo Rafael. Todos le saludan, se presentan. Explico al grupo quien es Rafa y para qué ha venido: nos acompañará varios días y me evalúa. Bromean con el hecho de que son alumnos míos y la calificación que les tengo que poner.

Comenzamos con la actividad que habíamos planificado junto con Antonio y todo el grupo de observadores sobre la pérdida de la “autonomía afectiva”, que bien puede ser el título de un nuevo tema. Les recuerdo la tarea: explicar situaciones en las que perdemos la autonomía afectiva y por qué. Se acuerdan: sí nos dijiste en la última clase que lo pensáramos. Asisten al principio diez personas. Casi al final llegan dos más porque han terminado antes en “Maleta. Maletín” y quieren estar aquí.

Empiezan los relatos que están vinculados a las vivencias con las abuelas y la protección que proporcionaban. Les planteo preguntas mientras van explicando sus “situaciones biográficas”. Al final de cada relato les indica una palabra clave que podría resumir un nombre para su dependencia y la alternativa: Por ejemplo, Duelo, Ausencia, Culpa e Inseguridad. Siempre pregunto: ¿crees que la palabra duelo resume tus sentimientos? Siempre están de acuerdo. Existe una cohesión de grupo importante. Siento que estamos viviendo una “nueva forma de relación interpersonal” entre ellos y conmigo. Esta sesión “explica” un cambio que –creo- se ha venido produciendo y se consolida hoy. Se comunican con tranquilidad, fluidez, prestan mucha atención, hay mucho respeto por el otro. No permito interrupción alguna. Jairo ha entrado en el curso. Participa pero me pone una condición que acepto: “no me pregunte nada”. Siente la culpa por la muerte de su abuelo. Cuando le hablo me indica que me parezco –con tono despectivo- a un psicólogo.

Palabras para –de forma positiva- resolver estas situaciones: Libertad real, paz interior, felicidad, buenos momentos. Hoy ha sido importante la participación de Enrique: nos ha explicado por qué no había venido en varios días anteriores. Siguen con superación, aprender de los buenos consejos. Tengo la impresión de que hoy ha sido un día especial por alguna razón que no se explica. Quizá el número de horas compartidas y el estilo de trabajo. Hoy se han querido comunicar más abiertamente que nunca conmigo sin que les importe que les oigan los demás.

Se empiezan a desmadrar un poco y les dejo: a veces lo hago para “evaluar hasta donde llegan”. Ya ellos no soportan estas situaciones y me exigen intervenir. Así lo hice. Me he sentido querido y valorado.

Jairo me quería mostrar las celdas. Quédate con nosotros – me dice- y ven adentro. Le sigo (y atravieso dos puertas más y ahora entiendo como me dijeron que me estaba equivocando al contarlas y que resultaba fácil hacerlo cuando se podía salir de allí, de la cárcel). Entramos en una habitación rectangular con mesas donde hacen puzzles, estanterías llenas de zapatos (nos prohíben tener más de dos pares en las habitaciones ;). No mires hacia atrás me dicen, que no te vean los vigilantes. Les digo que me da igual que no voy a permitir que me expulsen de allí. Allí continúo y cuando salen, después de abrir todas las celdas subimos unas escaleras de metal y entramos en varias celdas. Siento una terrible opresión en el pecho. Es horrible la sola idea de pensar que podría dormir allí, en tan poco espacio. Es infrahumano. Me explican donde pueden colocar sus pertenencias, ropa, comida. Cuando estoy con Jairo irrumpe con una absoluta falta de respeto un chico que le dice: No puedes seguir sin comer en el comedor ¡Delante de mí! La privacidad no existe. José y Rafa están alucinando igual que yo, entre impresionados y entusiasmados, excitados. Parece la visita de lo prohibido. No importa el tiempo. Salimos hacia el patio porque se acerca la hora del “recuento” otro acto cruel, militar y basado en la violencia. Se colocan en filas en el patio. Dos funcionarios cuentan y gritan. Estamos saludando a nuestros “alumnos”. Siguen en la fila de forma arbitraria hasta que los funcionarios decidan que ha terminado.

Un funcionario nos abre la puerta del patio y me dice: “Pueden salir”. Le contesto: “Nos vamos pero no le pedido que me abra la puerta, gracias”. No usan por favor, ni gracias. ¿Sabrán? Hoy señala un cambio en las relaciones interpersonales. Veremos lo que depara el futuro. Ha valido la pena dedicarles todo este tiempo.

Día 23 de abril de 2012, lunes

La frustración es mi estado de ánimo en algunos momentos de las actividades de hoy. No estoy contento con la forma en la que se desarrollan las actividades. Creo que – a veces- soy demasiado exigente conmigo mismo. En realidad no sé lo que esperaba. Quizá mi valoración no corresponde con la del grupo.

El día comienza bien. Hoy todos los funcionarios son correctos, amables, sonrían lo cual se agradece mucho cuando entramos en la cárcel. En la UTE en la que estamos es un lunes complicado: nuevas entradas y algunos que llevan tiempo son los encargados de ir a darles el recibimiento. No acuden a tiempo al curso. Llegan unos cinco para empezar. Tres o cuatro nos vienen a ver para decirnos por qué no pueden asistir. Me hace sentir frustración aunque entiendo que las cosas no pueden funcionar como me gustaría. La violencia de la cárcel está siempre presente, se respira. De nuevo la megafonía –por llamarla de alguna manera- nos interrumpe continuamente lo cual genera un estado emocional alterado. No soporto los ruidos. Mi umbral de resistencia es cada día menor. Me influye y me hace sentir de mal humor contra la institución y el programa de la UTE. Es lo más parecido a un programa contrario a la “terapia”.

Empezamos por la evaluación del tema Masculinidades y Género. Hace tiempo que lo hemos finalizado. Responden individualmente. Ayudamos un chico que no sabe leer ni escribir. A continuación empezamos con la actividad “La Culpa” (Rafa me había comentado que le interesaba mucho). Les explico que deben pensar en alguna situación de *culpa* y realizar un círculo por cada persona o grupo de personas implicadas. Representarlo sobre el papel analizando si se producen intersecciones entre los círculos (trato de detectar sentimientos comunes o responsabilidad común en la culpa). Pido que escriban dentro de cada círculo los *sentimientos* que experimentaron con la vivencia de la culpa. Realizamos algunos comentarios en grupo. Presento ejemplos sencillos sobre los procesos de culpa y diferenciamos los *comportamientos* previos que generan la culpa. De nuevo ruidos. Se cierra la puerta involuntariamente. Nadie la abre. Aparece por una ventanilla Enrique diciendo que no puede entrar. Tarda en regresar y nos dice que está cambiando de celda y por eso no ha podido venir. Tres están pendientes de las “decisiones” para saber si salen con permisos. Uno de ellos podría salir ya definitivamente. Enciende una velita a quien creas el miércoles por la mañana que se reúnen para ver si tengo permisos para salir. Le prometo que lo haré, a la virgen de Guadalupe de México. Están muy alborotados hoy. Carlos “en piñón fijo” con la libertad. Me sentía agobiado, hablaba sin parar. Al final David que estuvo un tiempo a mi izquierda y otro tiempo en frente hablaba de su experiencia de una forma dulce y suave que contrasta con el resto de personas del grupo. Yoslen llegó tarde porque necesitaba ir al gimnasio a descargar porque “se encontraba muy tenso”. Nos enseñó la

musculatura y los tatuajes. La salida de la cárcel ha sido muy agradable. Las funcionarias son encantadoras y muy efectivas. Nos devuelven con rapidez los documentos que nos permiten la salida. Por el camino de regreso a La Laguna venía pensando que quizá debería mantenerme al margen emocionalmente y no implicarme tanto. Pero no sé si puedo. O si quiero.

Cuando salimos, me vino bien pasear con Rafa por La Laguna y visitamos algunos establecimientos porque “quiere hacerle un regalo a su novia para el cumpleaños” y me ofrecí. Su amistad me recompensa algunas veces las tardes de cárcel como la de ayer.

Día 25 de abril de 2012, miércoles

Nos encontramos de nuevo José, Rafa y por fuera de mi despacho de la facultad esperando a Antonio y hoy llega –por primera vez- tarde. Bromeamos sobre el partido del Barcelona. No tengo demasiadas ganas de ir hoy a la cárcel. Llegamos y la funcionaria de la primera puerta tarda –más de lo necesario- buscando las autorizaciones. Le digo que tenemos prisa por entrar con tono impertinente, lo reconozco. Me responde que quizá tenga que comprobar otras cosas. Le digo, sí, quizá las gafas. Llevamos dos meses entrando y no entiendo por qué no tienen los documentos juntos siempre y las tarjetas azules. Los presos se quejan de la “arbitrariedad” de algunos familiares con las visitas de familias a las que hacen esperar. Nos tuvieron unos 20 minutos en la puerta y vamos allí a trabajar. No obstante cuando habíamos entrado y antes de atravesar la siguiente puerta, regresé y le pedí disculpas. No me dio las gracias. Creo que no se merecía mis disculpas. Continué hacia dentro con mal humor.

Teníamos una entrevista con el subdirector de tratamiento. Esperamos por fuera de su oficina mientras los chicos de la Universidad continuaban hacia dentro para trabajar con los grupos. Me puso de mal humor que José y Rafa no hubieran hecho nada cuando llegué una media hora más tarde. Los presos no querían trabajar sin ti Fernando se apresuró a decirme José. No lo creí.

Era un día complicado por la entrada de presos nuevos y salidas. En realidad todos los días tienen alguna complicación. Las funcionarias del tercer control han sido encantadoras. Hablaban de un caso de violencia de género entre ellas y de lo “agitado

del día”. Sabían que esperábamos al subdirector, lo intentaron localizar varias veces. La tardanza nos impacientaba y decidimos ir a los grupos de trabajo comunicando a la funcionaria que avisara al subdirector donde estábamos.

A la llegada al módulo 7 Terapéutico, comenzamos con cinco personas la actividad que había pensado para esa sesión. Está basada en un poema titulado *Disyuntiva* (Juana Castro de la obra *Alada Mía*). Repartí las copias y les pedí que después de leer el poema nos señalaran rodeando las cinco palabras más importantes en sus vidas. Así mismo podían comentar por qué las habían seleccionado. Mientras empecé con una relajación individual de diez minutos por persona trabajando los chakras con las diez piedras necesarias (que introduje en mis bolsillos para atravesar los controles y no entretenerme más explicando para qué las necesitaba). No utilicé el rojo. Les encantan estas actividades. Todos se sometieron a mis orientaciones. Mientras un chico estaba en la relajación, continuábamos leyendo el resto, los comentarios del poema. La entrega del grupo es cada vez más intensa, nadie se niega a la actividad. Participan también José y Rafa, a petición mía (una forma suave de obligarles). Pero les encantó hacerla. He decidido que la actividad se va a llamar *La Disyuntiva*. Como final hemos trabajado en grupo el mismo poema. Cada uno por separado rodea con un círculo una sola palabra y se va pasando a todos los componentes. Coincidimos en algunos casos en la palabra. Damos la sesión por concluida. Salimos. José, José Luis y Rafa están desesperados por irse para ver al partido del Real Madrid (total para que perdiera).

Antonio y yo nos quedamos para entrevistarnos con el subdirector. Como siempre: educado, cortés, presto a resolver cualquier demanda. Les hemos pedido organizar una Jornada de convivencia de los chicos de la cárcel en la Universidad y otra de los chicos de la Universidad en la cárcel. Sí, sin ningún problema nos dice, siempre que reúnan los requisitos legales. Necesitamos autorización para un nuevo suplente y para filmar algunas sesiones. Presénteme un escrito para enviarlo a Madrid. Le comentamos como funcionan los grupos y que estamos agotados pero muy contentos. Te vamos a proponer la creación de una UTE (Le gusta la idea). Pensamos que podríamos organizar una UTE sin psicólogas o psicólogos. Crear el ámbito de pedagogía Terapéutica. Necesitamos hacer una actividad de tres horas seguidas “Taller de bienestar o buen trato”. Sí, nos dice empiecen un día a las cuatro en punto y terminan a las siete. Agradecemos muchísimo esta cooperación porque aunque trabajamos

desinteresadamente, nos sentimos apoyados. El subdirector nos agradece nuestra labor. Salimos contentos. Muchas ideas se me ocurren mientras voy en coche. No le prestaba demasiada atención a Antonio. Pensaba que la próxima actividad será trabajar con la frase “*Ningún hombre regresa del dolor siendo el mismo hombre*” de Luis Rosales. Ya había preparado fotocopias en hojas grandes a mediodía en la facultad. La idea es pedirles que dibujen las tres líneas de la vida: la felicidad, la vida y quizá el amor o la vida ideas. Aún no lo sé. Quiero llevarles creyones de tres colores para hacerlo. Pedirles que tracen las líneas y sus relaciones con la frase. Quiero comentar la frase y discutirla. Necesito conseguir un distanciamiento de su forma de vivir la cárcel. Todos reconocen la “culpa” y parecen ser conscientes de lo que necesitan: autocontrol, firmeza, romper las adicciones.

Hoy han faltado personas porque han sido expulsadas del módulo terapéutico o están castigadas. Es importante saber que no abandonan las actividades porque no les gustan. La regularidad es difícil si no imposible. La violencia de los ruidos, las interrupciones de la megafonía (son gritos, algunas veces), las llamadas para salir a hacer algo impide la permanencia durante la actividad.

Al llegar a La Laguna le digo a Antonio que me acerque a la boutique del pan del camino de las Gavias. Si le hablas de comida dice siempre que sí. Compramos pan de nueces, dulces laguneros y dulce de guayaba. Es el día de la semana que me permito comer de todo. Me ha vuelto a poner de mal humor no tener conmigo el material de la sesión de ayer porque con las prisas José se llevó una parte y la otra dice “que se quedó en el coche”. El nombre que se me ha ocurrido para la actividad del lunes que viene es “*Las puertas del corazón o los caminos de la vida*”. Son las puertas abiertas que liberan frente a las puertas de la cárcel o de las cárceles de la vida. Existen cárceles también fuera de la cárcel.

30 de abril de 2012, lunes

He decidido no venir a la cárcel porque tengo que hacer algunas gestiones sobre el consumo de agua en el sur. El alumnado de primero me ha dicho que no vendrá a clase porque el día siguiente, el martes es el 1 de mayo y van a hacer puente. Llamé a José y le expliqué que hicieran la actividad Un día en la cárcel (adaptación de Un día de clase) haciendo énfasis en la expresión de los sentimientos a lo largo de un día completo

de sus vidas. Los volví a llamar sobre las siete para asegurarme que lo habían hecho y así fue. Los chicos de la cárcel –me dijo José- dicen que no quisiste ir.

2 de mayo de 2012, miércoles

Es la sesión número dieciséis. Creo que hemos superado el límite habitual de los programas que se aplican en el ámbito penitenciario. Llevamos unas 30 horas de curso de Masculinidades y Calidad de Vida. No se han producido abandonos voluntarios. A Nicasio lo expulsaron del módulo por reincidencia en el consumo de drogas. Hay un chico “castigado” por sus compañeros por llegar tarde (por quedarse en el gimnasio) y no puede volver. Ayer le pregunté de nuevo y me dijo que no podría regresar. Dos más tuvieron que ir obligatoriamente a un programa de radio (el italiano y otro más) Carlos ha salido de la cárcel definitivamente. Uno más que siempre está vivamente interesado, nos dice que tiene que salir a regar el jardín porque es el encargado. Ese jardín –me dice con orgullo- lo cuido yo. Lo que pasa es que los de los otros módulos arrancan los rosales cuando tienen un “vis a vis”. De nuevo la violencia que no cesa nunca. Ayer el patio estaba lleno de gente nueva: jugaban al fútbol de forma muy violenta; se oían los cañonazos que daban con el balón en el patio pequeño. De nuevo la invasión del espacio masculino por los propios hombres que excluye a los otros hombres, los que no juegan. La violencia entre los hombres está presente en casi todos los momentos.

Entramos en el “comedor” como siempre y somos siete en total. David se queda hasta las seis porque tiene un “vis a vis” con su novia a esa hora. Se lo han concedido porque le otorgaron el “grado 3”-creo que se llama así, lo cual le permitirá salir por el día y regresar a dormir. Se siente contento y me cuenta que le ha sorprendido a su novia porque tenía planes para irse unos meses a Alemania pero que si el sale ella va a quedarse. Yo le he dicho que por mí no lo haga; que puede irse. Que no deje de desarrollar su vida por mí. Pero ella dice que no se va –continúa contándome- feliz. Como siempre hace observaciones sobre mi ropa y una medalla que llevo hoy de la Virgen de Guadalupe.

Cristo nos invita a café a José y a mí. Siempre es muy amable y cortés. En el patio se respira testosterona. Gritan, los altavoces no paran de avisar con mensajes inentendibles para nosotros pero que ellos comprenden enseguida Son castigados si no acuden a una de estas llamadas (eso dicen ellos).

Empezamos con la actividad “**Los caminos de la vida**”. Leemos la frase – les digo- y después dibujamos la línea de los amores de nuestra vida hasta el momento actual y si han coincidido con el dolor, hacemos coincidir la línea. Cristo me dice: mira Fernando yo no lo entiendo, de verdad. ¿Me lo puedes explicar? Lo hago nuevamente. Decidimos entre todos los colores que podemos usar: a elegir entre rosa, verde, amarillo y naranja. Saco una bolsa de plástico con creyones de Staedtler (Made in Germany). Se sorprenden: ¿estos son para nosotros? Claro, les digo. Comenzamos a dibujar, después les digo que seleccionen otro color para la “línea de la vida” y el final para la felicidad. Cada quien hace su dibujo y les gusta. Al final alguien propone unir los tres cuando les digo que cómo dibujarían la “vida ideal”. Todos lo hacen con tres líneas ascendentes. Me siento cansado y no tengo ganas de continuar. La actividad no me está gustando nada. Tengo ganas de irme a mi casa. Es como si me consumieran la energía. Creo que influye que es un día después de un festivo y el tiempo está medio raro. Pero aun así, me hubiera ido en ese momento a mi casa.

Cuando hablan de los amores, aprovecho para preguntarles cómo se masturban en la cárcel. Tengo esa curiosidad hace tiempo –les digo- porque no hay un sitio adecuado. La sexualidad se emplea como castigo y como premio. Se entregan encantados a explicarlos con todos los detalles imaginables las formas que han tenido que desarrollar para masturbarse. Hacía tiempo que quería preguntar y no sabía cómo hacerlo. Solo uno permanece sin contar nada, pero participa en todo lo demás. Todos los demás explican como lo hacen. Las formas son variadas: usamos revistas, el calcetín y la “técnica” del “fi fi”: una toalla con un condón dentro. La cohesión del grupo estaba en su momento álgido. Compartíamos, nos reíamos. Cuando se dejan llevar por una actividad de esta forma, creo que el programa ha tenido éxito. Ya ni hay reservas de ninguna clase. No se enfadan entre ellos.

Les planteo que puede ser que el curso no dure mucho más. No quieren que terminemos. ¿Ya han estudiado lo que querían –nos preguntan- con interés? No se trata de eso, respondo. La permanencia de los que comenzaron ha sido importante –les dije- y las actividades que estamos haciendo también. Les expliqué que habíamos solicitado las jornadas de convivencia en la Universidad y en la cárcel y que tendríamos un taller especial de despedida de tres horas de duración. A la salida, José y Rafael están histéricos con los mensajitos de los celulares pero su “profesionalidad” está resultando

ejemplar. Nunca pensé que –por ser estudiantes- continuarían. Hablamos en tono festivo de planificar el viaje a Colombia, a Medellín para presentar una ponencia –que hemos enviado para su aceptación- en el congreso latinoamericano de sexología.

“Que culpa tengo yo de ser amante y dar amor así a manos llenas...” estoy oyendo a Rocío Jurado como música de fondo mientras escribo este relato. Que culpa tengo yo de ser amada **“Para ahogarme tan sola en esta pena”**.

7 de mayo de 2012, lunes

De la misma manera que resulta inevitable la llegada deseada de la primavera y también su fin, así se creo percibir que este curso está tocando a su finalización. Creo que debemos terminar. Ayer decía David que “hay que reanimar” el grupo cuando al comenzar éramos solo cinco. La gentileza de las funcionarias de ayer fue exquisita. Hablamos de nuevo con la chica canaria, así es como se define ella.

Creo que hemos de evaluar ya al grupo por medio de un grupo de discusión, después de terminar la actividad de las habilidades sociales; hacer la actividad de filmación y el taller del Buen Trato. Podemos plantear después si desean continuar.

Ayer obligué a Rafael a enfrentarse al grupo. Le dije entrando en la cárcel que coordinara la sesión de trabajo con las habilidades sociales. No le gustó la idea pero no le queda más remedio que hacerlo. Se tensa.

Me dejé llevar, y me comporté como uno más del grupo de chicos de la cárcel. Me acusaban de interrumpir. Hablaba aparte con David. Me quitó la pulsera nueva de cuarzo verde con inclusiones de turmalina en cuanto me la vio. ¡¡Qué bonita!! dijo y precedió a agarrare la mano y sacármela para ponérsela en su muñeca y hacerme percibir que le sentaba bien. José dice “que se me va la pinza”. Nunca he entendido muy bien lo que significa esa expresión. Pero, por un día, quizá por agotamiento tenía ganas de dejarme llevar. No quería coordinar nada, ni ser responsable de nada. No me gustó la forma de Rafael de coordinar la sesión. No sabe regular los tiempos. El trabajo que desarrolla con las Habilidades Sociales concluye que no son aplicables en la cárcel: **“Somos los refugiados”** dicen y eso significa que el estatus de la UTE no funciona fuera ni dentro. He estado el fin de semana oyendo la banda sonora de la película *Amelie* buscando una composición para hacer una corta presentación del trabajo de la

cárcel. Hoy he sacado fotos de los exteriores de la cárcel y algunos árboles que vemos por la carretera que nos lleva hasta el Rosario. Les he sacado fotos a los chicos: Antonio, José Luis, José y Rafael.

La violencia de la cárcel surge de nuevo de forma aplastante. Tengo la impresión de que las actividades que organizan paralelamente no respetan en absoluto el trabajo que estamos haciendo. Creo que se desea que las cosas funcionen así. Les han ofrecido un curso de Ebanistería con titulación oficial, por lo que dos chicos tienen que marcharse. Nadie coordina las actividades para saber que tienen un compromiso con nosotros. De nuevo la violencia de la megafonía me pone de mal humor, me irrita muchísimo. Es una invasión y una falta de respeto por las actividades que hacemos. Me dan ganas de gritarle a quienes hacen uso de la megafonía de esa forma. A pesar de todo, la sesión resulta de gran interés porque se vinculan las habilidades sociales con la imposibilidad de usarlas dentro del módulo terapéutico. Resulta inconcebible y eso me refuerza más en la idea de lo necesario que es diseñar una Unidad Terapéutica que realmente lo sea. Sigo interrumpiendo a conciencia para ver qué me dicen y algunos minutos pierdo el control. Me imbuo de su propio comportamiento. No se como interpretarlo. Salimos, saqué más fotos y nos reímos un rato.

De todas formas no puedo dejar de pensar que las iniciativas como la nuestra tienen todos los elementos estructurales en su contra. La megafonía –la vuelvo a recordar- es una forma de violencia acústica insoportable. La violencia de la cárcel necesita un nombre. Ya se me ocurrirá algo. A pesa de todo siento la ilusión por volver el miércoles por la tarde. Creo que somos un equipo de investigación cohesionado. Es un privilegio trabajar con ellos. Se me ha ocurrido un nombre *la violencia de las organizaciones* inherente a la propia estructura opresora de la institución. No es fácil de identificar porque no hay nadie responsable directo o visible de las expresiones de violencia. La jerarquía siempre esconde a quien toma las decisiones que siempre está ausente.

9 de mayo de 2012, miércoles

No soporto más la cárcel. Hoy hemos vivido las formas de violencia frecuentes: cinco o seis interrupciones por la megafonía que acabas por entender; un pelotazo de los chicos jugando al fútbol en el pequeño patio; y una irrupción de chicos en el comedor donde estamos trabajando porque el educador los ha convocado para comunicarles gritando que tienen que solicitar un curso de informática que les acaba de llegar aprobado.

En la universidad había preparado –todavía con ilusión- dos actividades nuevas para esa tarde. Cuando llegamos a la cárcel, sentado a lo lejos David; chicos jugando al fútbol y la siempre presente espera para comprar café, sin vigilancia; quizá para dejar que se peleen entre sí como hicieron delante de mí. Nos saludan como siempre. Me acerco hacia donde está David. Me saluda. Hoy no voy a ser tuya –me dice- con cierta ironía y esperando una respuesta como un niño espera. No te quiero mía, sino libre le contesté. Yos, ¡qué poético! Dime lo que tienes, sin razón sigo preso en la cárcel de tus recuerdos, casualidad pero es lo que oigo de Malú en este momento. Le había llevado un regalo de Mishima; le encanta leer y comentar las obras. Hoy estoy un poco envenenado pensando que Rato ha recibido cien millones de euros por dejar un banco en la ruina y no será juzgado. Está fuera de la cárcel.

Me invita a café pero manda a Pedro a buscarlos. Le doy las gracias. Lo dejo y nos vamos al comedor. Comenzamos con la primera actividad. Casualmente hojeando un libro de Albert Camus -El Extranjero- apareció la página con unas frases que seleccioné para trabajar con los chicos:

“Le hice notar que era la primera vez que me habían condenado. Me contestó que esa condena no había lavado, sin embargo, mi pecado. Le dije que no sabía lo que era pecado. Me habían comunicado tan sólo que era culpable. Era culpable, pagaba, no se podía pedir más. Se levantó entonces de nuevo y me di cuenta de que en esta celda tan estrecha no tenía posibilidad de desplazarse”.

Les pedí más serio de lo habitual que leyeran el texto. Empezaron a hacerlo a regañadientes. Lo advertí. Les pregunté que si querían que lo leyera yo. Todos dijeron que sí. Asisten cinco. Leo completo el texto y me piden que explique algunas frases que

no entienden. Lo hago. Hoy he decidido comportarme de forma estricta para observar sus reacciones.

He tratado de buscar –lo recordé- algunos versos que le di a leer a David de la obra de Salinas, Razón de Amor, y ahora no los encuentro. La poesía así no me gusta. Se refería al estilo. Lee esto, por favor. Qué bonito, exclamó.

Los comentarios del texto fluyeron como corren las aguas de un río caudaloso. La vida de la cárcel es dura, insoportable. En mi mente resonaba: Culpable, pero no puede evitar asociar las escuelas, las instituciones militares y la cárcel con las mismas formas de violencia aunque no les dije nada. Solo lo pensaba. La misma crueldad: la terapia, la socialización es la obediencia ciega a las normas fruto del poder ilegítimo. Las relaciones de poder, el sistema sexo género aquí funcionan de otra forma. La violencia entre hombres está mínimamente calculada pero funciona de forma fulminante. Las jerarquías de poder ruedan de forma perfecta. La sensación que tengo es la de comprobar la existencia de las cárceles dentro de las cárceles, dentro de las cárceles, dentro de las cárceles.

Mientras estamos con la actividad, suena de nuevo la llamada al patio. Nos interrumpen y todo el mundo sale. El educador (¿?) les comunica que tienen un curso de informática y que pueden solicitarlo. Volvemos al interior y salgo y pregunto al *educador* si no les podría haber informado en otro momento. Me responde que es increíble. ¡Le digo que lo increíble es que me interrumpa: se trata de una actividad oficial: ¿no podías esperarte a que finalizáramos? Siempre tienen una hora y media aproximadamente entre que terminan con nosotros y la hora de la cena. No puedo comprender que tiene de educativo que se interrumpa continuamente, que la terapia sea la obediencia ciega en cada momento. Si no acuden pueden ser castigados. Nadie coordina las actividades, es la impresión que tengo. Al mismo tiempo está funcionando “Maleta, Maletín” y “Masculinidades y Calidad de Vida” pero al educador parece darle igual. Y además tiene halitosis.

Pudimos continuar con una nueva actividad inventada tomando los conceptos fundamentales de Construir la Felicidad: pasión, inclinaciones, ilusiones, gula, sentimientos, pensamientos positivos y otros. Les expliqué que íbamos a hacer un mapa conceptual. Lo hicieron con sumo agrado –como siempre- participando intensamente.

Marcos estaba profundamente triste. Su mirada lo expresada. Conseguimos reír en grupo lo cual les hace sentir “que no están en la cárcel”; me lo han repetido en varias ocasiones. Parece que estamos en otro lugar. Se consigue con las actividades, a pesar de estar en un contexto hostil. No pretendo comprender el contexto, aspiramos sólo a comprender a los presos, a mejorar su vida. Ayudarles a comprender sus propios comportamientos.

Desde el pasado miércoles tengo alteraciones del sueño. Nunca antes me había ocurrido. Me despierto a las 1,30 o 2 de la madrugada y me siento alterado. Dándole vueltas a la cárcel, analizando cosas. Siento que no quiero volver. Hemos alcanzado las 40 horas de formación y creo que hemos de evaluar ahora por medio de los grupos de discusión. El jueves estuve todo el día en la calle. Necesitaba estar fuera de espacios cerrados como las cárceles.

La UTE sería necesaria al salir de esta cárcel. Necesitan ayuda cuando están fuera. Dentro se les enseña a olvidar como tienen que comportarse fuera. Y fuera no se les enseña nada. El apoyo fuera creo que sería fundamental y se podría ofrecer desde la universidad.

16 de mayo

Grabación en vídeo de la sesión (se recoge en el apartado “Cuadrangulación de la sesión grabada en vídeo”).

DIARIO DE CAMPO. GRUPO A

Observador 1 y 2

Sentimientos y experiencias.

Siento mucha curiosidad por lo que me encontraré en la cárcel. Me siento extraño, se mezclan los nervios con el espíritu de aventura. Es una experiencia nueva y soy incapaz de predecir lo que sucederá y mi reacción ante una realidad desconocida para mí ante la que he de reconocer que me presento con ciertas angustias y relativos miedos.

Nos dan nuestras acreditaciones y comenzamos el camino. Pasamos por un puente que tiene a los lados montañas de tierra con poca vegetación, puestos de control y algún triste patio que otro. Empiezan las puertas de seguridad, ocho son las que nos separan de la libertad de los que no la tienen. Como siempre, las puertas son barreras – unas veces infranqueables, como en este nuevo entorno, y otras no-.

El ambiente con el que nos encontramos es algo frío al principio, pero con unos chistes de Fernando Barragán (director de la Tesis Doctoral de Antonio Llorens) nos animamos un poco. El momento se convierte más agradable gracias a la interacción del grupo de trabajo.

Va a comenzar la sesión, nos separamos. Antonio y yo al aula con alumnos de los módulos del 1 al 5, y Fernando con José, el observador, se dirigen hacia el módulo 7.

Sesión 1. 12/03/2012

Se comienza, tras presentar las líneas maestras de la intervención pedagógica, negociando los contenidos del programa de intervención.

Al comienzo de la clase se presenta una prueba con la que los internos prestan mucha atención y hay una gran aceptación por parte de todo el grupo. No se hace comentario alguno en sentido negativo.

Cuando la mayoría de los integrantes del grupo terminan la prueba, se producen varios momentos de bullicio que no dejan concentrarse a los que aún están finalizándola.

En el transcurso de la sesión, un alumno no para de entrar y salir del aula. Desconozco el motivo. La mayoría atiende a Antonio en sus explicaciones de la segunda actividad.

Dos reclusos pasan, la mayor parte del tiempo, escribiendo notas en unos papeles amarillos. Uno de ellos es precisamente el que no para de entrar y salir del aula. A posteriori, los dos salen fuera y tardan en entrar.

Empiezan a finalizar el segundo ejercicio y van saliendo de la clase a fumar y a tomar café en el economato más próximo. Antonio los acompaña y al parecer tiene problemas con uno de los que se pasa notas. En el transcurso de este incidente, un alumno me pide ayuda diciéndome que es inocente. Es un chico senegalés al que le ayudo con las actividades porque no sabe leer ni escribir español con la fluidez necesaria.

Comienza la puesta en común. Dos internos dialogan de forma eufórica. Uno se queja de la justicia, que siempre está a favor de la mujer, y el otro asegura que nunca sería sumiso a su pareja. En ese momento, otro recluso abre un debate con las siguientes preguntas: “¿Denunciarías a tu novia o mujer si te pegara?”, “¿Te sentirías hombre si te pegara tu mujer?”. Ante estas cuestiones, un alumno de unos 50 años se confiesa culpable de violencia de género y dice que si le pegara su mujer no dejaría de sentirse un hombre. Es separado.

Curiosamente el debate lo comienza uno de los que se pasa notas, el cual no prestaba mucha atención al principio de la sesión.

Finaliza la sesión.

Sesión 2. 14/03/2012

A las 16.35horas comenzamos. Antonio empieza hablando sobre el programa de la sesión de hoy. Faltan alumnos por llegar, los del módulo 4, así que se retrasa el inicio del trabajo hasta las 16.46h.

Antonio no entrega a los nuevos asistentes las actividades del primer día. Hace una entradilla para reabrir el debate que no se dio por concluido el pasado lunes. El chico senegalés en ese momento me enseña la documentación que le ha dado su abogado para demostrarme que es inocente. Está triste e indignado por su situación penal.

Dos integrantes del grupo hablan entre ellos y no prestan atención a Antonio; uno de ellos es el que se pasaba notas el otro día. Termina la entradilla y habla de las actividades que va a realizar: una proyección de un fragmento de una película, un ejercicio con globos y otra actividad con chocolate.

Uno de los presos abre el debate hablando de sus hijos. Asegura que protegerlos toda su vida es lo que le hace y sentirse “ser hombre”. En cambio, no se sintió hombre, dice, al realizar el servicio militar porque permanentemente debía obedecer.

No se continúa con el hilo del debate y surge otra cuestión que se plantea: “¿Llorar no es de “ser hombre”?”. Pocos participan y el tema se desvía porque Antonio habla sobre una tribu asiática que a los hombres visitantes les ofrecen sus mujeres. Hay murmullo en el aula, hablan entre ellos sobre este asunto.

Se incorpora a las 17.10 horas un alumno que estaba el otro día en la clase.

El debate se cierra con la siguiente reflexión del investigador: “Somos diferentes fisiológicamente los hombres y las mujeres pero ¿eso implica que tengamos diferentes derechos?”.

Antonio les pasa un texto que se titula “Los rituales de Sambia”. Comienza a leer el texto. Todos prestan atención a la lectura. Al final de la misma, se abre el debate. Palabras como surrealismo, barbaridad, cultura, se oyen entre los internos. Un hombre liberiano habla de la extirpación del clítoris. Dice que en África es un ritual que lo practican a todas las mujeres. Se aprovecha esta intervención para profundizar en la cliterectomía y sus múltiples efectos sobre la salud física y mental de las mujeres que son sometidas a la misma.

Se entrega un segundo texto, “El coste oculto del machismo”. La lectura se interrumpe por comentarios de los alumnos. El debate gira en torno al fenómeno de la interculturalidad.

Antonio conduce mejor la clase que el primer día. Todo marcha más fluido. Los dos alumnos que estaban hablando entre ellos al principio continúan con las risas. Se produce un descanso a las 17.34 horas. Los internos nos invitan a café pero no podemos aceptarlo porque estamos preparando el proyector. Termina el descanso.

La intención es proyectar una escena de la película “Billy Elliot” pero el aparato no funciona. El visionado se realiza en un ordenador portátil de pequeñas dimensiones. Al final de la proyección hay una buena participación por parte del alumnado que da su opinión u se genera un debate interesante y de alto nivel.

Saliou, el chico senegalés, preocupado por su situación me enseña la declaración que hizo cuando se produjo su detención. En ese instante, un integrante del grupo le llama la atención porque está dándome indicaciones y no le parece pertinente.

Unos minutos después un funcionario llama a un alumno, Abdil –de origen magrebí-, para que abandone la clase.

El desarrollo de la sesión es tranquilo y el grupo está sumergido en el debate sobre la película “Billy Elliot”. Surgen más temas. Hay discrepancias entre la violencia de género y la doméstica, y sobre el machismo y el feminismo. No entienden que determinadas actitudes en el seno familiar o en el entorno de relaciones de pareja puedan ser consideradas violencia.

Un preso que ha leído sobre Rojas Marcos dice que el autor señala que la violencia del hombre sobre la mujer es un impulso y la de la mujer es premeditada. Antonio aprovecha este momento y se involucra con el grupo y cuenta que ha tenido peleas a lo largo de su vida. Una experiencia que ha querido compartir.

A posteriori, participa el hombre que el otro día dijo que estaba en la cárcel por violencia de género. Se extiende durante cinco minutos en los que interactúa con el profesor hasta que profiere comentarios que no sientan bien a Antonio, que le pide que a partir de ahora intente ayudar a la clase y no la altere con la intención de romper la cohesión del grupo.

Un interno habla ahora sobre su caso. Fue encarcelado por quebrantar una orden de alejamiento. El grupo se revoluciona por este tema.

Una anécdota de esta sesión es que uno de los presos no ha parado de ir al baño durante toda la clase. A saber para qué. Prefiero no pensar demasiado acerca de la cuestión.

Final de la sesión. Son las 18.30 horas.

Sesión 3. 19/03/12

Comenzamos con retraso porque faltan presos de dos módulos. Uno de los integrantes del grupo nos cuenta que el curso está siendo objeto de mofa tanto por parte de funcionarios como de reclusos. Dice que los funcionarios por megafonía avisan, en un tono irónico, de que comienza la clase del curso de “masculinidad”.

Un recluso nuevo rellena la prueba del primer día, la actividad número uno.

Antonio comienza la sesión hablando sobre lo que va a hacer en la sesión de hoy. Sesión de masaje en las sienes y en el pecho. Uno de los presos comenta si está en una clase de masculinidad o de homosexualidad.

El grupo lo componen hoy 14 personas, un bajón considerable. ¿Será debido a cómo llaman los funcionarios el curso por megafonía?

Antonio reparte el aceite y comienzan con el masaje en las sienes (actividad 22 del bloque 5). De fondo se escucha música de “Enya”. Con la luz apagada, todos se concentran en el masaje, hay absoluto silencio. Pasamos al masaje de golpes de pecho. Dos de los miembros del grupo no paran de hablar y reírse, los mismos de todas las sesiones. Hay cambio de rol en las parejas. Les gusta el olor del aceite. El preso de origen senegalés no quiere que le hagan el masaje. Todos concentrados de nuevo, menos la pareja de parlanchines. Se acabó el masaje. Antonio les interroga acerca de que si se siente igual de hombre que hace 10 minutos o de si su masculinidad se ha visto alterada.

Leemos un texto, “Maltrato y perversión”, en grupos de 4 y 5. Hay silencio absoluto. Después, una puesta en común entre los grupos para obtener una opinión colectiva. Todos los grupos trabajan y comentan el texto, la verdad es que muestran mucho interés. Antonio se sienta un rato con todos los grupos rotativamente.

Descansamos 5 minutos para el café y el cigarro. Se produce una anécdota curiosa. Antonio se bebe un café en la clase con los alumnos (el nunca bebe café). El descanso se alarga. Ya van más de 5 minutos. Termina el descanso.

Comenzamos la puesta en común. Un portavoz de cada grupo va a hablar de lo que han debatido sus componentes. La calidad de las exposiciones es de un muy buen nivel, la verdad que me han sorprendido gratamente. En esta aula, algunos alumnos tienen nivel universitario. Antonio habla de las exposiciones y saca conclusiones del texto, formándose un debate entre los integrantes del grupo y él. El recluso más joven y otro de edad madura son los más dialogantes del debate.

Pasamos a la segunda actividad. Antonio se la entrega a los internos. Y da dos opciones, de forma escrita o verbal.

Un integrante del grupo no para de toser bruscamente en toda la sesión. Puede ser algún tipo de enfermedad.

Abrimos el debate sobre aspectos positivos de ser hombre. Se refieren a: ser padre, trabajar en lo que te gusta, no tener la regla, no tener que parir, viajar por todo el mundo sin rendir cuentas a nadie, una mujer no puede ir sola a Laos, al K2, a las favelas de Brasil.

Entre los aspectos negativos de ser hombre, para uno de los reclusos, es morir de forma brusca y más temprana. Otro cuenta que desde el año 2005 tener que ser un hombre es una desgracia –lo dice en referencia a la protección que desde ese momento se ha dado a las mujeres víctimas de violencia de género-. Otro preso dice que no es lo mismo un bostezo que levantar un brazo, no es lo mismo que una mujer abra las piernas que un hombre tenga una erección. Otro integrante del grupo asegura que es una presión para el hombre sino empalma con su novia/ mujer, porque ella cree que no es deseada por él -aunque afirma que no tiene porque ser cierto-.

Antonio cierra la jornada con una actividad de colchonetas que se va a hacer la próxima sesión.

Fin de la sesión. Son las 18:30 horas.

Sesión 4. 21/03/12

Comenzamos con un retraso de 20 minutos por los controles que tuvimos que pasar antes de llegar al aula. De todas formas, el grupo llegan 5 minutos más tarde que nosotros.

Paso la lista de asistencia por primera vez e incluyo las asistencias o faltas de las anteriores sesiones. Antonio empieza marcando la primera actividad. Un ejercicio de relajación. Masaje en hombros y espalda con música clásica de fondo. Antonio no ha terminado la actividad y los internos se sientan aprovechando la interrupción de una funcionaria pidiendo colchonetas. A posteriori, da una explicación final del masaje.

Pasamos a la segunda actividad. Dibujar en un folio, poner por escrito o decir en voz alta “cómo soy yo” y “qué pasa por mi mente”. Todos los alumnos se concentran en la actividad. Un alumno dice: ¿cómo te ves a ti mismo? Uno de ellos, que es muy joven –unos 20 años aproximadamente-, responde afirmando que es bipolar. Otro de ellos cuenta que está un poco abandonado. La mayoría se definen como “sencillos”.

Un señor es muy correcto en su descripción. Me parece curioso que este hombre diga que hasta el año 2005 ha sido de una forma, y que desde el 2005 al 2013 en adelante, si la justicia lo declara culpable, será de otra, y cargará contra la sociedad que lo ha metido en la cárcel. Suena a amenaza.

Terminamos la actividad. Antonio comienza a hablar del comportamiento humano, del “autocontrol” y de cómo es uno realmente. Lanza la siguiente pregunta, ¿cambiaríamos nuestra forma de ser? Un recluso dice que cambiaría su carácter.

Descanso para el cigarro y el café.

Uno de los integrantes del grupo de trabajo me comunica en este intermedio que si un funcionario puede traer una caja con café al aula para que todos beban y no se acumulen en la zona dónde se despacha –el economato-.

Finaliza el descanso. Comenzamos la tercera actividad.

Antonio habla de la transexualidad, del travestismo y de otras opciones, afirmando que tenemos que respetar la opción sexual de cada uno. Antonio está llevando muy bien la clase. Termina con una charla sobre lo que pensamos en la teoría y

si lo llevamos a la práctica o existen disfunciones entre nuestra manera de pensar y de actuar.

Pasamos al último ejercicio. Relajación con colchonetas. Pocos la realizan acostados sobre las colchonetas, sólo cuatro. El resto la realizan sentados en sus sillas. Se trata de coger aire por la nariz y soltarlo por la boca. Pensar en cosas negativas y soltarlas. Luego pensar en cosas positivas y abrimos los ojos. Los que están tumbados se levantan lentamente. Se acaba la actividad de relajación. El clima generado por la misma es excelente.

Antonio plantea dudas al grupo y reparte un texto que se llevarán para leerlo en sus respectivas celdas. Trata sobre la imposición de la ley contra la extirpación del clítoris en Senegal. Mientras reparte el texto, lee la frase que ha puesto un alumno en una de las actividades: “lleno de ganas de aprender y conocer”.

A mí me llena de positivismo y optimismo haber leído esta frase.

Fin de la jornada de trabajo. Son las 18:24 horas

Sesión 5. 26/03/2012

Vamos a comenzar con retraso por la continua llegada de presos de los diferentes módulos. Faltan los del módulo 4. El recluso encargado de traer el cassette no lo aporta porque dice que se está utilizando en el módulo y hay negativa a concedérselo.

Comienza la sesión con una breve introducción de Antonio. El recluso joven, al que nos hemos referido con anterioridad, le pregunta a modo de chiste si en la sesión de hoy van a hacer algo “tántrico”. Es una anécdota más en este entorno tan hostil.

Empezamos con un ejercicio de relajación, respiración profunda. Antonio habla de cosas positivas para que ellos las piensen. El recluso joven bromea con él, está de muy buen humor.

Pasamos a hablar del texto que les aportó Antonio el pasado miércoles para que lo leyeran con tranquilidad en sus celdas, el que trata sobre la extirpación del clítoris. Todos lo han leído, pero pocos se acuerdan de algo.

Después de varias sesiones, hoy nuevamente ha venido el preso que el primer día interrumpía la clase tratando de ganar para su causa al resto de compañeros. Parece obsesionado con demostrar que este curso no servirá para nada.

Los integrantes del grupo hacen comentarios sobre los árabes y los judíos diciendo que los primeros trajeron la limpieza a Andalucía, y los judíos la medicina. Hay poca participación pero el nivel de atención es alto. Antonio se extiende en sus argumentos.

Se abre un debate sobre el comportamiento del hombre y la mujer. Un recluso de origen venezolano y de mediana edad está muy participativo. Hay un momento de bullicio porque todos hablan a la vez en el debate. Antonio los para e introduce el tema de la violencia. Se abre una pregunta, ¿Cuándo vamos circulando como peatones por una acera dejamos pasar a alguien que vaya por nuestro camino, o seguimos y no nos apartamos? Un interno dice que él se aparta según quién sea. Si es un “tío” que camina con chulería y malos modos, no. Basta con rascar un poco para que emerja el recurso a la violencia.

Un miembro del grupo de trabajo se duerme por momentos, parece que tiene sueño.

Momento del descanso. Van a fumar y a tomar café. Dos de los reclusos me hablan de sus experiencias en la cárcel, sobre cuánto tiempo les queda. Otro, el señor mayor de origen andaluz, me regala tres folios con poemas e insiste en que los lea.

Antonio reanuda la clase. Reparte unas hojas para que dibujen. Quiere que piensen en personas que les hayan hecho bien, que sean positivas en sus vidas. Seguidamente deben pensar en personas que les hayan hecho daño, tanto físicamente como mentalmente. Tienen que dibujarlo, haciendo una caricatura, poniendo una frase o realizando un garabato. Todos hacen algo en el papel.

El recluso más joven se dedica a hablar con el compañero de pupitre. No presta demasiada atención a la actividad.

Ahora deben romper el papel, tal y como dice Antonio. Curiosamente algunos no lo hacen. Empiezan a decir las palabras que se les pasa por la cabeza cuando sienten rabia: defraudado, asco, humillación, indiferencia, “perdono, pero no olvido”. Arde el

debate, pierde la cabeza el preso más joven del grupo cuando habla de un chico de la calle que no ha olvidado. Dice que le hizo mucho daño a él y a su coche. Volvemos a observar un brote de violencia, contenida pero la rabia se hace patente. Afirma: “cuando salga de aquí lo voy a ir a buscar y lo reviento”.

Antonio me deja encima de la mesa lo que ha escrito un interno haciendo referencia a los pensamientos negativos. En el folio pone lo siguiente: “Negativos = Algunos amigos o más bien conocidos creyendo yo que eran mis amigos”.

Pasamos a la actividad de confianza. Se organizan grupos de seis y comienzan con el ejercicio. Todos ríen y se lo pasan bien. Se van cambiando el rol. La actividad funciona. Concluye con unos aplausos.

Antonio, para terminar, habla de cómo está transcurriendo el curso. Comenta que nota grandes lagunas en todo aquello referente a los sentimientos y se compromete a pensar en actividades que puedan ayudar a superar la referida carencia. Destaca como algo muy positivo la estabilidad que hay en el grupo.

Terminamos. Son las 18:30 horas

Sesión 6. 28/03/12

Iniciamos el trabajo a las 16:55 horas. El motivo es el cambio de módulo de algunos reclusos. Empezamos a ser conscientes de la permanente inestabilidad que existe en la institución penitenciaria. Han venido trece por ahora.

Antonio habla sobre dos libros que tratan temáticas referidas a centros penitenciarios. Seguidamente pasa a la primera actividad.

El señor cubano pregunta si se puede aprender con los cursos prácticos que se imparten en la universidad, si lo que te enseñan se puede aplicar realmente en situaciones de la vida cotidiana.

Repartimos unos folios para realizar el primer ejercicio. Tienen que dibujar o describir lo que sienten cuando se enamoran. Se mantienen en total silencio haciendo la actividad, menos un preso que habla con Antonio sobre el amor y el sexo. Algunos van acabando. Se incorpora un recluso más a la clase. Somos catorce.

Cada uno enseña su dibujo o lee su redacción sobre el enamoramiento. Se incorpora otro integrante del grupo a la sesión. Uno de ellos lee su redacción, es muy interesante. Se describe como un “comecarnes” porque no lo han educado para amar, ni su padre, ni nadie. Otro dice que siente un nudo en el estómago, necesidad “de todo y de nada”. Otro dibujó un corazón con dos pesas, una especie de hombre corazón forzado. El amor le ha hecho sentirse fuerte y optimista.

Termina la actividad con dos frases de dos integrantes, “el amor es como un jardín, sino lo riegas todos los días se echa a perder”, y “cultivando la paciencia, se cosecha el triunfo”.

Pasamos al segundo ejercicio, descubrir si uno en su entorno ha visto situaciones que la sociedad no las considera habituales.

Un interno dice que su hermana, para él, está muerta porque es lesbiana. Lo considera antinatural. Otro cuenta que en Cuba la zoofilia es algo normal. Se cruza una pregunta de un recluso a otro: ¿si tu hijo fuera gay que harías?. Él se responde y afirma que quererlo y cuidarlo. El preso de origen senegalés habla con un compañero, parece que no comprende mucho el debate debido a que no entiende a la perfección el idioma. Antonio cierra el tema del debate afirmando que hay que respetar las opciones sexuales, la tolerancia ante todo porque la intolerancia siempre genera situaciones de violencia.

Momento del descanso. Son las 17:49 horas.

Reanudación de la clase a las 18:03 horas.

Antonio habla con un funcionario. A posteriori dice que hay dos actividades para acabar la sesión de hoy. Les solicita que hagan dos filas, una enfrente de la otra. Cuelga un cartelito a cada uno en la espalda. Participo en la actividad a petición de Antonio por ser impares los integrantes del grupo en el día de hoy. Mientras la realizamos, un funcionario se ha sentado en la mesa de Antonio, coge el programa de la sesión sin pedir permiso y le echa un vistazo. Antonio lo ve, lo saluda y éste le dice que se queda un rato. Cuenta que está estudiando Sociología y que le interesaría observar la actividad. Antonio es cordial aunque imagino, dada su personalidad, que esta intromisión no le sienta nada bien.

Seguimos con el ejercicio. Observamos las etiquetas. Cada uno tenemos una orientación sexual. Bisexual o gay. Miramos el cartel de nuestra pareja y nos preguntamos, ¿le faltaríamos el respeto a la persona por la etiqueta que le han puesto? Todos coincidimos en que a pesar de esa etiqueta que nos han puesto seguimos viendo a cada uno de los compañeros de la misma manera. Concluimos la actividad. Nos hemos reído mucho.

Pasamos a la última. En un folio tienen que escribir cómo llaman en su entorno a un homosexual. Preguntan si tienen que ponerlo en su idioma, italiano, senegalés... Empezamos con algunos reclusos de diferentes nacionalidades. Un venezolano dice que a los homosexuales los llaman “chaperos”. Otro de origen marroquí, llama a las lesbianas “comechochos”. El hombre cubano dice que a los homosexuales los llaman en su país “cagapadentro” y “culorojo”.

Un preso de origen centroafricano le pide a Antonio los hilos de las cartulinas de la anterior actividad. Antonio se niega a dárselos por la normativa de la cárcel. Después de resolver esta petición, habla sobre los nombres que se les dan a los homosexuales. Concluye la clase hablando de las diversas culturas de las comunidades, la catalana, canaria, andaluza, etc., existentes en el Estado español y de la capacidad que se ha desarrollado para poder convivir en paz a pesar de las diferencias.

Fin de la sesión. Son las 18:28 horas. Ya vino el funcionario a requerirnos.

Sesión 7. 02/04/12

Al entrar a la prisión uno de los funcionarios se pone más estricto que otras veces con las normas de acceso a la cárcel, a pesar de que siempre con nosotros ha habido cierta confianza –me atrevería a decir que excesiva-. El funcionario nos pasa el detector de metales uno a uno. Cuando le toca el turno a Fernando, el detector pita varias veces por objetos metálicos que lleva. Además, le indica que no puede entrar unas pastillas que lleva en el bolsillo. Fernando pierde los nervios, no entiende la severidad de las normas después de tantos días. Finalmente, entra en el módulo arremetiendo contra el funcionario en voz baja. Han sido unos momentos de tensión pero el suceso queda en una mera anécdota.

Comienza el trabajo con cierto retraso, son las 17:55 horas. Antonio y Fernando vinieron del sur y hacía mal tiempo, por lo que tuvieron que ir lentamente con el coche.

En la primera actividad salen cinco presos voluntarios fuera del aula. Otro permanece dentro del aula y lee un texto que Antonio le entrega. Están tranquilos y atentos, podríamos decir que expectantes, sienten curiosidad al haber un cierto misterio. Un miembro del grupo se levanta para ir al baño. Termina de leer el texto el recluso al que se le ha encomendado la tarea y Antonio llama a uno de los que está fuera. El que ha leído el texto tiene que explicarle con sus propias palabras lo que acaba de leer. Después, el que ha escuchado se lo explica a otro de los de fuera. Así sucesivamente, como una especie de cadena. El penúltimo no se acuerda de prácticamente nada de lo que le han contado y no sabe que decirle al último, al preso que conocemos como “el andaluz”, que escribe en la pizarra la historia que ha entendido: “Una persona iba caminando y todos se metían con él. Se re juntaron unas cuantos, y le dieron una paliza que le llevó al hospital. Le preguntaron, y...”.

Antonio prosigue con el ejercicio y lee el texto real que se encuentra en el programa para compararlo con lo que ha escrito Pepe. Se ha distorsionado mucho la historia. La actividad se llama “el rumor”. Se inicia un debate acerca del daño que producen los rumores.

Pasamos a la segunda. Consiste en que se pregunten entre ellos cuestiones que ha escrito Antonio en un folio. Se forma un pequeño bullicio pero realizan la actividad. Antonio me dice que busca la cohesión del grupo con este ejercicio. Continúa el bullicio, el formador pide varias veces que se mantengan en silencio y que se sienten. Lo consigue y pregunta si se les ha resistido alguna pregunta. Los reclusos dicen que varias. Acaba la actividad y Antonio seguidamente dice: “¿tocar el trasero a una chica es una agresión?” Se abre un corto debate y finalizamos la clase. Son las 18:30 horas.

Sesión 8. 04/04/12

Comenzamos a las 16:45 horas. En total son dieciocho los integrantes del grupo en esta jornada.

Antonio plantea la siguiente cuestión: ¿cómo actuamos cuando “explotamos”? El recluso más joven del grupo y el amigo (siempre se sientan juntos) no paran de

hablar, como casi siempre. Se escucha un ligero murmullo. Antonio pide que escriban una situación en la que hayan explotado y no se pudieran controlar.

A preso de origen senegalés se le ve desconectado, no saber escribir en español es un hándicap pero siempre le prestamos ayuda o buscamos un compañero que lo haga. Van concluyendo sus actividades. El recluso más joven le hace una consulta a Antonio. El formador lanza otra pregunta, ¿nos sentimos bien al “explotar”?, ¿mal?, ¿indiferente? Terminan de escribir. Comienzan a exponer su redacción.

El recluso de origen magrebí, que es un portento físico, no para de mirarme; puede ser porque tiene curiosidad por saber qué escribo. El preso más joven se comunica con otro preso a través de una de las puertas de la clase que da por medio de una ventanuca al patio del módulo 4. Empieza a oler a porro. Supuestamente debido a la comunicación descrita. Uno de los miembros del grupo se levanta y le dice a al recluso más joven que lo que hace es una falta de respeto y que quiere que le quiten del curso. Se produce un enfrentamiento verbal muy duro y uno de ellos se levanta. Llegan a proferirse serias amenazas físicas. Antonio tiene que hacer de mediador y apaga los humos como puede. A uno de ellos le ha dolido que su compañero le llame viejo, y al otro que le haya respondido diciéndole que es un niño. El ejercicio, por suerte, continúa sin ningún problema.

Descanso. Salimos en grupos de cinco y seis porque un funcionario nos pide que se haga de esta forma. Son las normas y nos limitamos a cumplirlas.

Reanudamos el trabajo con una charla de Antonio. Lanza una pregunta: ¿qué es calidad de vida? Cada integrante del grupo tiene que escribir su respuesta en papel. Uno de ellos dice sarcásticamente que calidad de vida podría ser estar en la cárcel porque tienen tres comidas y una cama dónde dormir. Hay una carcajada general.

El recluso de origen senegalés nos enseña toda la documentación que tiene; no está prestando atención a la actividad, sigue mirando su documentación. Me pide que vaya al consulado de su país y que pregunte por él. Un interno de origen centroafricano habla sobre la calidad de vida.

Finalizamos la sesión de hoy con un ejercicio corporal. Hacemos una cama humana y se turnan para acostarse en ella.

Fin de la jornada. Son las 18:25 horas.

Sesión 9. 09/04/12

Comenzamos a 17:00 horas. La media hora de retraso se debe a que los internos van llegando poco a poco.

Antonio comienza a hablar sobre la primera actividad, “Derechos humanos y preferencias sexuales”. Se va a trabajar por grupos. Hoy han venido dieciocho reclusos. Se organizan para debatir sus ideas. Antonio debate con un grupo la cuestión. El grupo del pero de origen senegalés no para de reírse mientras se desarrolla el ejercicio, muchas risas y carcajadas. En los demás grupos debaten de forma más respetuosa y tranquila. Empezamos con la puesta en común a las 17:32 horas. Salta a la palestra el concepto “raza”, pregunta un interno por un sinónimo para sustituir dicha palabra para no decirlo de esa forma. Antonio dice que pueden utilizar la palabra “etnia”. Ya han expuesto sus ideas los tres grupos y ahora es el formador el que habla sobre los derechos humanos y las preferencias sexuales. Lanza preguntas al grupo, ellos le responden.

Hacemos un descanso. Son las 17:57 horas.

La sesión se reanuda a las 18:08 horas. La segunda actividad consiste en jugar a la gallinita ciega. Antonio venda los ojos a un integrante del grupo que se ha presentado voluntario, los demás compañeros se tienen que poner en pie. El preso que está vendado tiene que descubrir quién es al que toca. Descubre al primero, es “el andaluz”. Prosigue con los demás descubriendo a la mayoría. Finaliza la actividad. Un 70% de aciertos.

Antonio habla a la clase sobre la calidad de vida de la gente y sobre la tolerancia. Hay que destacar que el interno de origen andaluz está muy activo, muy hablador.

Son las 18:35 horas. Finalizamos el trabajo.

Sesión 10. 11/04/12

Comienza la faena a las 17:09 horas. Sólo han asistido diez personas, no sabemos los motivos, quizá tendrá la institución algo que ver.

Antonio comienza hablando de los problemas cotidianos de la vida, después de la violencia física y la psicológica. Hablamos sobre el impacto de las violaciones. Se abre un debate. La participación es fluida y de alto nivel.

El formador cuenta que el día anterior tuvo un accidente con el coche y explica detalladamente la manera en la que reaccionó para evitar que emergiera la violencia. Luego habla sobre los barrios periféricos y sus problemática sociales. Comenta que el Estado tiene el monopolio de la violencia. El recluso de origen marroquí argumenta que la mayor mafia de España es la Policía Nacional. Todos coinciden en que en el Parlamento hay violencia. Antonio destaca que dentro de toda esta violencia hay sociedades que funcionan razonablemente bien. Un ejemplo es Suiza o los países nórdicos.

Antonio cambia de asunto. Les explica que dentro de la violencia de género hay una gran descompensación. Las muertes de mujeres a manos de sus parejas es infinitamente mayor que la sucedida a hombres a manos de sus mueres o compañeras. Antonio realiza un monólogo de diez minutos hablando sobre la violencia. Son las 17:46 horas. Hemos escuchado un golpe en la puerta trasera. Uno de los reclusos se acerca para ver qué sucede. No ha pasado nada.

Seguimos con el trabajo. Algunos integrantes del grupo dicen que ellos aplican actividades de este programa en la unidad terapéutica en la que participan. A Antonio le parece muy positivo, les anima a que sigan adelante con esta idea.

Descanso. Son las 18:00 horas.

Se reanuda la sesión a las 18:08 horas. Se continúa hablando sobre la violencia. Ahora se debate si la infancia te puede determinar o condicionar. La conclusión es que sí puede condicionar tu personalidad cuando eres adulto, pero no la determina.

La puesta en común sigue con otro tema, Antonio plantea si saben negociar. El grupo está participativo, contribuye que son pocos alumnos. El interno de origen cubano es uno de los que más intervienen, posee un buen intelecto aunque a veces parece perder la noción de las cosas y se pierde en sus divagaciones.

Para terminar, el formador propone que expongan sus dudas. Nadie dice nada y Antonio comenta que él no va a ejercer de psicólogo en este taller porque no lo es, lo

que quiere es que ellos, los alumnos, sean los que evalúen el programa. Hay que comentar en este sentido que los reclusos desconfían de los psicólogos y psicólogas. Desconocemos las razones.

Terminamos la sesión. Son las 18:36 horas. Ha sido una buena sesión, muy productiva para todos.

Sesión 11. 16/04/12

Son las 17:05 horas. Aún no ha comenzado la jornada de trabajo debido a que los funcionarios no han avisado a los integrantes del grupo a su hora.

Hay una novedad. Se ha incorporado un nuevo observador al programa. Se llama Rafa y está en clase conmigo. Nos acompañará en algunas sesiones.

Llega el grupo. Son diecinueve los que han venido a la sesión de hoy.

Antonio comienza. Son las 17:25 horas. Reparte un folio y un lápiz a cada uno. Deben poner su nombre en el papel e intercambiarlo con el compañero que tienen al lado. Se escucha murmullo mientras realizan la actividad. Ahora cada uno debe escribir cosas positivas del compañero que le ha tocado en el papel y devolvérselo. Leen lo que han escrito de ellos. Se nota una cierta alegría entre ellos al saber las cosas positivas que sus compañeros dicen que tienen. El espacio se carga de energía positiva.

El formador introduce un nuevo tema, nuestra percepción de las cosas. Si construimos nuestra realidad. Si ponemos etiquetas a la gente con la que nos cruzamos. Termina de hablar y pasa unos cuestionarios a la clase. La idea es comprobar en cuántas respuestas coinciden. Yo me tengo que encargar de recoger las respuestas, anotar en cuántas coinciden y en cuántas difieren. Las preguntas tratan sobre colores, estilos de música, deportes. Rafa, el otro observador, se encarga de anotar lo que sucede en la actividad.

Finaliza el ejercicio y seguidamente Antonio plantea que los reclusos propongan algo ya que sólo quedan diez minutos. No le gusta comenzar una actividad cuando queda tan poco tiempo. Los alumnos le piden la actividad de las piedras energéticas. No saben en qué consiste pero parece que tienen mucha curiosidad por ella.

Finaliza la sesión de trabajo. Son las 18:38 horas.

Lunes, 16 de abril de 2012 (2º observador. Rafa)

Día 16 de Abril del 2012. Lo que para la mayoría de las demás personas era una fecha más en el calendario, para mí es un día muy especial, ya que he llevado deseando esa fecha desde hace semanas. La razón por la cual he deseado ese momento es porque acudía a la cárcel “Tenerife 2” “con motivo de realizar un proyecto con el nombre “Masculinidades y Calidad de Vida”, cuyo objeto es realizar una serie de actividades que de un modo u otro, ayude a los reclusos a controlar sus sentimientos, saber cómo piensan, etc. Pero lo más importante es que el programa tiene una fuerte base pedagógica y no psicológica.

Mi primera experiencia dentro de un Centro Penitenciario se podría decir que fue un tanto extraña. Muchas personas pueden estar nerviosas por miedo a que tipo de situaciones se pueden encontrar en ese lugar, pero lo cierto es que yo no he sentido miedo, pues solo tenía en cuenta una cosa, que ante todo, por muy dura que es la realidad dentro de esas paredes, iba a tener contacto con personas.

Antes de entrar a la cárcel, hubo un problema que puso un poco intranquilo tanto a mis compañeros de trabajo como a mí. Un funcionario no encontraba mi permiso para poder entrar, por lo que mis compañeros insistían en que sí estaba hecho y aprobado. Finalmente, fue encontrado y pudimos acceder al centro.

A medida que avanzábamos, iban apareciendo puerta y más puertas de seguridad que impedían el paso a cualquier persona sin autorización, era una seguridad absoluta, aunque eso me lo esperaba por el tipo de centro en el que estaba. Mientras más me iba adentrando en el recinto, más ganas tenía de comenzar la actividad, y ver cómo reaccionarían los reclusos al verme, pues aunque para mi era el primer día, el resto de los integrantes del proyecto ya habían estado. Antes de entrar en uno de los patios de un módulo, uno de mis compañeros llamado Fernando –el director del proyecto de investigación y de la Tesis Doctoral de Antonio- se puso a bromear con una funcionaria, lo cual hizo de alguna manera ver que ellos estaban relajados, haciendo un efecto en mi tranquilizador, pues todos nos reímos.

Una vez ya en el aula donde se impartía nuestra actividad, yo estaba con mi compañero Antonio hablando sobre cual era mi labor ese día. El impartía la actividad y

yo tenía que tomar nota de cómo funcionaba la clase y del comportamiento de los reclusos. En fin, recoger aquello que consideraba importante a la hora de valorar la implementación de las diferentes actividades.

La sesión estaba prevista que comenzara a las 17:00 horas como, teóricamente, sucedía todos los días. Antonio, al ver que era pasada la hora de comenzar, se dirigió hacia un funcionario para saber si habían llamado a los reclusos, pero asombrosamente el funcionario le respondió con un alarde de prepotencia y desprecio diciendo esto: “¿ustedes son los de calidad de vida”? a lo que mi compañero le respondió que sí, y éste le contestó: “ahora te llamo a los delincuentes” (entre risas). Fue algo que nos impactó a mi compañero y a mí, pues la forma en la cual lo dijo fue totalmente injustificada. La violencia verbal era evidente.

A las 17:45 horas llegaron todos los reclusos al aula; todos ellos nos saludaron cordialmente dándonos la mano y acercándose cada uno de ellos hacia mí y presentándose con su nombre. Me gustó esa sensación de complicidad, pues tenía respeto a cómo podrían reaccionar al ver a una persona desconocida valorando la actividad y a ellos. Me llamó la atención que la mayoría de ellos entraban en clase con una sonrisa, unos sonreían más que otros, pero todos tenían ese gesto en su cara. Quizás porque le gustaba estar en el aula aprendiendo algo nuevo o sólo por el simple hecho de salir de su módulo y no ver cuatro paredes.

Antes de comenzar la actividad, un recluso amablemente intercambió palabras conmigo, preguntándome si había estado en un sitio antes así, si me llamaba la atención, si estaba estudiando y qué estaba cursando. Sin embargo, hubo una frase suya que quizás, se me vaya de la cabeza pues demuestra lo dura que es la vida allí dentro: “lo que tu ves ahora, esta aula, este patio tan tranquilo, no es la cárcel de verdad...la verdadera cárcel esta detrás de esta aula, en las celdas, en los pasillos, y es muy duro estar día y noche aquí, muy duro”. Fue una frase, que viniendo de un recluso, tiene un gran significado y es que ellos mismo conocen perfectamente el lugar en el que se encuentran y lo que significa estar encerrado, privado e libertad.

El grupo que se encontraba en el aula era muy heterogéneo. Estaba compuesto por personas blancas, negras, de Alemania, de Cuba, de Colombia, de África; y sin embargo, todos se respetaban aparentemente.

La primera actividad a realizar era poner en un folio el nombre de cada uno en la parte superior y pasarle dicho papel al compañero que se tenía al lado, con el objetivo de señalar aquellas cualidades que consideraban buenas de la persona que tenía el nombre puesto en el folio. Muchos no dudaron a la hora de escribir; sin embargo otros aparentaban tener dudas sobre que trasladar al papel. Tan solo una persona pregunto si era solo aspectos positivos y no negativos, respondiendo Antonio que de momento eran cualidades, no defectos, pues no encontraba conveniente en ese momento decir aspectos malos unos a los otros. Todos se encontraban contentos con la actividad, pues decían que lo que más se suele hacer es juzgar a los demás por sus cosas malas, olvidando decirles las cualidades que tiene. Esa actividad les dio un voto de confianza a todos, haciendo que el grupo estuviera más compacto y que hubiera un mejor ambiente. Unos tenían más cualidades escritas en su papel que otros, pero todos se mostraron satisfechos con el resultado de la actividad, observando que sus compañeros se fijaban en sus cualidades –cosa nada común en el ámbito penitenciario-. La actividad transcurrió sin ningún problema, con un orden bueno y todos respetando al que tenía al lado y a los demás a la hora de hablar y escucharse unos a otros.

Tras finalizar esta actividad, uno de los reclusos dijo: “¿por qué no decimos también las cualidades malas?, así uno puede corregir sus defectos”. Antonio respondió, que quizás finalizando el proyecto, se realice dicha actividad, pero que aún no es prudente realizarla pues no se conocen tanto.

La segunda actividad que tuvieron que realizar, es bastante sencilla también. Consistía en que tenían que responder las preguntas planteadas en un folio entregado a cada uno para responder de forma escueta y precisa. Las preguntas eran: decir un grupo de música favorito; decir un color preferido; que le gustaría ser en un futuro; qué le gusta hacer en sus tiempos libres; qué les gustaba hacer los domingos antes de estar encerrados en prisión, un regalo importante, deporte favorito. Una actividad muy simple, pero que a su vez dice mucho acerca de la persona, puesto que expresando lo que hacían en su tiempo libre, que le gustaría ser, podremos hacernos una pequeña idea de cómo es la persona que responde.

Para sorpresa, la mayoría de los reclusos, exponían que les gustaría ser mejor persona, que les gustaría cambiar su forma de ser para mejorar desde el punto de vista

humano. Es un hecho, que aunque parezca normal que una persona diga eso, estando en el sitio en el que nos encontrábamos, rodeado de personas que han sido juzgadas y encarceladas, es increíble. Me llama poderosamente la atención que ellos quieran ser mejores personas, pues dan a entender que se arrepienten en cierta forma de lo que han hecho en el pasado.

En lo que se refiere a las preguntas sobre qué hacer en su tiempo libre y los domingos, mucho de ellos coincidían en la respuesta: “prefiero pasar el tiempo con mis amigos y familiares”. Esa respuesta nos hace darnos cuenta que, por mucho mal que ellos hayan cometido, también tienen sentimientos y saben apreciar que las personas que mas necesitan a su lado son aquellas que los necesitan también a ellos.

A la hora de responder la pregunta sobre el mejor regalo, algunos presos que son padres, respondieron que lo que mejor les han dado han sido sus hijos, que no lo cambiarían por nada. Las respuestas de los demás varían según sus gustos, algunos decían cosas materiales, como un libro, una escopeta de caza, etc. Es importante señalar que Antonio hizo hincapié en que sólo pocas personas hacían referencia a algo inmaterial como es el cariño de un hijo -los reclusos asentían con la cabeza dándole la razón-.

Es de gran importancia señalar que la clase siempre tuvo un orden adecuado, sin altibajos. El respeto por parte de todos estuvo presente. Esto se debe a la forma correcta de llevar a cabo la actividad por parte de Antonio. Siempre con un tono de voz normal, sin forzar mucho la voz, siendo así un tono agradable, cercano hacia todos ellos, transmitiendo serenidad y, sobre todo, respeto hacia ellos. Supo escuchar cada una de las respuestas de los reclusos, incluso cuando no venían a cuento en relación con la actividad, pues uno de los integrantes señalaba su desacuerdo con el que el este encarcelado alegando que fue una decisión injusta que una jueza hizo. Asegura que su vida ha terminado y que, desde el momento que entro en la cárcel, ya no cuenta como un ciudadano más, sino algo inerte, sin vida. A pesar de ello, los demás reclusos intentan hacerle ver que no importa ya lo que hizo, porque no puede enmendar el error, pero que se preocupe de ser mejor persona porque cuando salga tendrá una vida otra vez.

Al finalizar la actividad, Antonio intercambió experiencias de su vida con los reclusos en relación con las actividades. Me asombró ver que les hablaba a ellos, y ellos a él, como si se conociesen desde hace tiempo. Parecía, por un momento, que por ser una conversación tan amena no estábamos en un centro penitenciario sino en un bar o en la calle. Es agradable ver, como una persona que no juzga a los demás, sino que sólo comparte ideas es bien recibido y le aprecian. Es increíble, que esas personas, simplemente por el hecho de mantener una conversación sin ningún tipo de prejuicios se les vea la felicidad en su rostro -quizás porque muchos se olvidan que no sólo hay que hablar, sino saber escuchar-.

Finalmente, la clase finalizó a la 18:05 horas. Todos los reclusos se despidieron de forma muy correcta, dándonosla mano, diciéndonos buenos días y, sobre todo, que les gusto la actividad. Es muy gratificante ver en el rostro de los reclusos una sonrisa, pues por desgracia eso no es lo habitual dentro de esas paredes, y por lo menos que aprendan algo nuevo.

Finaliza mi primer día dentro de unas paredes que esconden un sentimiento amargo y triste. En este recinto, el dolor de muchas personas hacinadas se puede apreciar fácilmente por los sentidos. Soy consciente de que no todos los días son iguales en este entorno, pero eso no significa que no desee volver a vivir la misma experiencia pues desde el momento que salí al exterior del centro ya contaba los días para regresar y sentir cosas nuevas.

Sesión 12. 18/04/12

Antes de empezar la clase, el recluso que conocemos por el apodo de “el andaluz” le pide a Antonio permiso para hablar con sus compañeros. Quiere explicar su caso de condena a prisión y su posible libertad en un período corto de tiempo. Comienza a leer una carta de su abogado con la que puede demostrar su inocencia y con la que, en breve, podría obtener la libertad condicional. Termina de leer y se marcha, justifica su falta porque tiene que trabajar como fontanero. Cuando se va, Antonio aclara que el caso del recluso que ha leído la carta demuestra que con la venganza no se va a ningún lado y que pacíficamente se pueden solventar los problemas y las supuestas injusticias. “El andaluz” siempre ha dicho que iba a cargar contra la justicia pero,

finalmente, la justicia le ha ayudado. Tarde o temprano todo se puede solucionar de forma sosegada porque la violencia nunca ayuda a solucionar nada.

Son las 16:57 horas. Comienza la sesión de trabajo. Antonio muestra dos fotografías, un niño hincha del Feyenoord, y otro del Chelsea. Están haciendo el corte de manga. También sale un señor en la foto del niño del Chelsea, que podría ser el padre, haciendo el saludo nazi. El formador pide a los internos que muestren cuáles son sus opiniones con respecto a las imágenes. Dicen palabras como xenofobia, mala educación, violencia, etc.

Antonio mantiene un buen diálogo con un preso de origen cubano acerca del tema de la violencia. Relaciona las fotos con el tema que se quiere introducir en el debate.

La polémica salta cuando algunos componentes del grupo comienzan a hablar del sistema penitenciario, enlazándolo con la violencia. Uno de ellos dice que hay funcionarios que están locos y que algunos practican violencia psicológica contra los reclusos. La situación se tensa y Antonio escucha atentamente y permite que se expresen con absoluta libertad.

Se hace un descanso. Son las 17:52 horas.

Finaliza la sesión en el mismo descanso porque los alumnos tienen que comer antes para poder ver el partido del Chelsea contra el Barcelona de la Champion League. Los funcionarios no nos habían comunicado previamente nada al respecto.

Sesión 13. 23/04/12

Comenzamos la jornada con retraso por los cambios de módulos. Son las 17:11 horas.

Antonio comienza a hablar sobre la última actividad desarrollada en la sesión anterior acerca de la violencia en el deporte. Realiza un monólogo de cinco minutos. Los alumnos prestan atención. El interno de origen cubano atiende y escribe en un folio que le ha dado el profesor (es una persona muy meticulosa y posee un grado de instrucción muy alto). En el transcurso de la exposición llegan tres presos. Un

funcionario viene a buscar a uno de los reclusos porque tiene que ir a arreglar algún trámite. En total contamos con un grupo de 19 personas.

Antonio abre un debate sobre el tema de la violencia. Los alumnos intervienen mucho. Ha regresado al aula el preso que la había abandonado a requerimiento de un funcionario. La verdad que es un hombre muy hablador y nada más entrar ya interviene en la sesión varias veces interactuando con el formador.

Pasamos de un análisis de la guerra que hace Antonio a hablar sobre la violencia en cualquier parte; sin ir más lejos, en un centro penitenciario. Hacemos un descanso a las 18:08 horas.

El recluso de origen senegalés viene a pedirme el teléfono del consulado en Santa Cruz de Tenerife. Yo no lo sé pero Antonio sí y me ha dicho que se lo recuerde después de la sesión para dárselo el próximo día.

Se acaba el descanso, son las 18:16 horas.

Empezamos con la actividad “la careta”. Se divide al grupo en dos subgrupos. Se coloca uno en frente del otro. Antonio enseña por escrito uno de los sentimientos a una de las filas sin que lo vea la otra. Deben transmitir a través de la expresión gestual y corporal el sentimiento propuesto. La otra fila intenta adivinar el sentimiento que se les muestra.

En el transcurso de la actividad, el reo de origen andaluz, se dirige a mí diciéndome que antes había salido de la clase para que lo viera el psiquiatra. Me cuenta que, como va a salir de prisión, el médico tiene que valorar si puede estar en libertad. También me dice que él aquí se siente seguro porque fuera lo pueden matar. Asegura que tiene información sobre personas que manejan prostitución infantil, los asesinos de Sara Morales, mafias que mueven armas y drogas, etc. Y me repite, de manera reiterativa, que él en la prisión está seguro y que a través de Internet se va a poner en contacto con un hacker de la Universidad de Málaga para colgar su información en la red. Termina de hablar y finaliza la actividad de “la careta”.

Antonio propone una actividad de relajación para otro día. Comenta que si piensan en cosas buenas antes de dormirse, como por ejemplo el mar, podrán tener sueños placenteros.

Finalizamos por el día de hoy. Son las 18:29 horas.

Sesión 14. 25/04/12

Son las 17:00 horas y llegan los internos poco a poco. Nos han ubicado en un aula diferente a la habitual y eso genera cierto desasosiego entre los componentes del grupo. Hoy tengo que ejercer como formador ya que Antonio tiene una reunión con el subdirector de tratamiento. Ya están todos, son las 17:15 horas. Somos dieciocho.

Paso un cuestionario y doy comienzo a la primera actividad que me ha encargado Antonio. Consiste en que rellenen un cuestionario individualmente sobre conflictos. Cuando acaben con el cuestionario tienen que hacer grupos de seis y abrir un debate sobre aquello en lo que coinciden, en lo que no y compartir experiencias. Terminan el cuestionario y en ese preciso instante llega Antonio. Son las 17:45 horas.

Antonio comunica que ha acudido a una reunión y manda a formar los grupos para el debate. Los grupos forman bullicio mientras realizan la actividad. El grupo de Juan no para de hablar y creo que no lo hacen sobre la actividad. Antonio se extiende hablando con uno de los grupos.

Comienza el debate. El formador habla sobre los insultos, rumores, qué ha visto en el día de hoy. Después de acabar con la actividad, tenemos un coloquio distendido.

Se ha acercado una funcionaria al aula para decirle a Antonio que en breve tiene que acabar con la sesión.

Son las 18:30 horas. Finaliza la sesión.

Sesión 15. 30/04/12

Comenzamos a las 17:00 horas. Acuden 14 alumnos.

Antonio empieza con la primera actividad. Reparte un folio a cada recluso para que dibujen un pie y dentro escriban tres cualidades importantes, valiosas. Algunos dicen que no saben dibujar bien, pero igualmente lo dibujan. Todos están concentrados en la actividad. Terminan de dibujar y escribir. Antonio recoge los folios y los reparte al azar para que cada uno tenga el ejercicio de otro compañero. Leen en voz alta las cualidades de cada dibujo.

Finaliza la actividad y comienza un coloquio entre el formador y los internos. Hablan sobre la vida en prisión. Uno de ellos afirma que en la cárcel intentan quitarte la personalidad para bajarte la autoestima.

Antonio pasa un cuestionario a todos sobre el primer módulo del programa que estamos aplicando en el centro penitenciario. Tengo que ayudar al recluso de origen senegalés a rellenar el suyo. Cuando acabamos el cuestionario, éste me pide un favor. Quiere que le traiga un sobre tamaño folio para mandar unos documentos al juzgado. Según acaban el cuestionario se van fuera, al descanso. Son las 18:00 horas.

Se reanuda la sesión a las 18:05 horas.

Comenzamos un nuevo coloquio sobre la violencia y las leyes. Surge el debate sobre la orden de alejamiento. Todos se enfadan al hablar del tema porque creen que no está bien aplicada esa ley. Hay mal ambiente al tratar esta cuestión.

Son las 18:30 horas y damos por terminada la sesión.

2 de Mayo del 2012 (2ª observador. Rafa)

Otro día mas trabajando con los reclusos. En este caso, hoy trabajo con Antonio, pues mi otro compañero que suele trabajar con él más a menudo no pudo asistir. Nos despedimos de Fernando y José y nos dirigimos al aula para encontrarnos con los reclusos y hacer las actividades.

Al llegar, nos encontramos con la puerta cerrada, lo cual no podíamos acceder al interior y teníamos que esperar a que un funcionario nos la abriese. Pasaron pocos minutos después y un funcionario nos abrió la puerta y llamó a los reclusos para que se dirigiesen a nosotros. Cuando entramos al aula pusimos las mesas en forma de círculo para que cuando llegasen los reclusos no perdieran el tiempo a la hora de sentarse y colocar el material. Poco a poco fueron llegando los reclusos y mientras entran nos saludan cordialmente y van tomando asiento. Diez o quince minutos después, una vez que llegasen todos, Antonio les explica las actividades que vamos a realizar -que en este caso serán dos-.

La primera actividad consiste en un juego de rol. Se realizarán dos acciones que se dan la vida cotidiana, llevadas a cabo por dos presos, con el objetivo de ver cómo

piensan y cómo actúan ante un determinado problema y, sobre todo, qué medios emplean para resolver ese conflicto. Antonio pide dos o tres voluntarios para realizar la actividad. Una vez que ya están, Antonio sale de la clase dos minutos con ellos para informarles de cómo se va a realizar la actividad. Pasado ese tiempo, los voluntarios entran y comienzan. La actividad consiste en que dos reclusos van al economato del módulo a comprar café y uno intenta colarse, empiezan a discutir y a empujarse. Los demás reclusos miran atentamente como transcurre la actividad y tras finalizar todos dan un aplauso a sus compañeros por haber realizado una simulación tan bien.

Los internos comienzan a dar su opinión con respecto a la actividad. Dicen que es algo muy cotidiano en su día a día dentro de la cárcel. Aseguran que falta educación y respeto, por lo cual la mayoría de las veces se llega a las manos, sabiendo las consecuencias que acarrea ese acto. Aunque aclaran que dependiendo del módulo en el que se encuentren eso es más cotidiano o menos frecuente. Uno de los integrantes del grupo afirma que eso lo hacen las personas que quieren llamar la atención de los demás, para sentirse superiores, puesto que se sienten como “una mierda” y quieren pisotear a alguien que consideren menos que él.

Lo cierto es que muchos dan respuestas distintas ante esta situación, y algunos van más allá de la actividad y comienza a explicar los problemas que se encuentran en la cárcel. Proyectan la culpa a los funcionarios, otros afirman que es necesario el autocontrol. No se trata de controlarse uno mismo por miedo a la reacción de otra persona, sino a controlarse por miedo a las consecuencias que las normas penitenciarias pueden caer sobre ellos.

Los reclusos aseguran que las personas que no hacen cola, que llegan y compran sin ningún problema, sin que nadie les diga nada es debido a que tienen ganado el respeto del resto o porque tiene un cargo o trato distinto hacia los demás.

Me estaba sorprendiendo todo lo que estaba escuchando, pues estaban contando la realidad de la cárcel, como el miedo y el saber que en cualquier momento una pelea puede estallar pende de un pequeño hilo que en cualquier momento se puede romper. Muchos de los reclusos, no están de acuerdo en como funciona la cárcel, las leyes que existe, el cómo se les trata y aunque algunos reclusos de los presentes no hayan abierto la boca para decir una sola palabra en contra, no es necesario que lo hagan pues asentían

con la cabeza todo lo que sus compañeros decían. Los presos aseguran que los funcionarios y el sistema penitenciario crean problemas. Uno de ellos puso un ejemplo que dice mucho del peligro que conlleva el estar ahí. Afirmó que hubo una pelea en la que todos y cada uno de los reclusos se enzarzaron, donde funcionarios salieron heridos y muchos presos tuvieron que ser hospitalizados por las palizas. Y todo por un problema en el sistema. Todos están de acuerdo en una cosa, todos coinciden en que no quieren que le destinen al módulo cinco pues es el peor sitio dentro de la cárcel donde pueden estar. Continuas peleas, insultos y, sobre todo, están las personas mas conflictivas y con delitos más graves. Hay personas que lloran para que no les manden a ese módulo pues le da miedo y respeto.

Antonio sorprendido por todo lo que esta escuchando, deja un poco de lado la actividad y comienza a interesarse por lo que les estaban contando. No esperaba para nada que todo eso saliese a la luz con tanta facilidad. Antonio formula una pregunta sobre si existe o no agrupaciones por etnias, a lo que ellos le respondieron que sí. Algunos lo hacen inconscientemente, pues al haber personas que solo conocen su idioma nativo se juntan con los que saben el mismo idioma. Un recluso de origen magrebí, al ver nuestro rostros de asombrados, se empieza a reír sabiendo que a nosotros eso que nos estaban contando es como ver una película, algo asombroso, mientras que para ellos es el vivir de cada día.

Se les informa que pronto tendremos un día de convivencia entero. Enseguida todos respondieron lo mismo, afirman que no nos mandarían al módulo que nosotros queramos, sino al que le interesan a la dirección del centro penitenciario, pues hay cosas que no les conviene que veamos. Es una respuesta bastante sensata por parte de ellos, pues saben que la dirección del centro penitenciario no nos pondrán las cosas fáciles a nosotros. “Hay cosas que es mejor desconocerla para no hacernos daño”, es un dicho que se puede aplicar a este caso.

Los internos dicen que viven todo el día en tensión, teniendo que aguantar a personas que no les caen bien y lo único que intentan es reírse de uno. Aseguran que la mayoría de los problemas lo ocasionan los chicos entre 18 y 23 años, pues creen que haciéndose los chulos los van a respetar y lo único que hacen es crear problemas, discusiones y peleas, la mayoría entre ellos mismos. Hay que estar pendiente de todo lo

que pasa su alrededor, pues hay personas muy listas que saben como manipular a otros para que les compren cosas, haciéndoles sentir que están protegidos por ellos y, en el momento en el que dejan de hacerlo, reciben insultos y a veces palizas.

Un dato muy interesante que dieron es con respecto a los reclusos que entran por cargos de violación. Afirman que muchos de ellos ocultan realmente el motivo por el cual entraron a cumplir condena, pues son conscientes del peligro. Hace pocos días dijo un recluso le dieron una paliza a un violador, le taparon con una manta y le pegaron y lo apuñalaron. Aun así, los reclusos se quejan que los penados por violación son mejor tratados por los funcionarios, cosa que les enfada mucho por hay favoritismo. Antonio pregunta cuál es la razón y ellos responden que quizás es para tranquilizarles, pues están nervioso de lo que le puedan hacer. Dentro de una cárcel, aunque parezca raro, los violadores son considerados escoria y nadie quiere acercarse a ellos.

Tras toda la información recibida, que nos ha costado asumir pues es algo increíble que nos la hayan contado sin haberles pedido que lo hiciesen, Antonio deja un pequeño descanso para que ellos fumen un cigarro y luego continuar. Mientras ellos fumaban me quede hablando con uno de los internos sobre lo que estaban diciendo. Me dijo que la cárcel es muy dura y el respeto hay que ganárselo. Me contó que se le acercó una persona a buscar problema con él, pues tiene fama de buen luchador, y a pesar de no querer tener problemas tuvo que emplear la fuerza, dándole una pequeña paliza al otro para que le respetara y que todos vean que tienen que respetarle. Está indignado porque al que castigaron fue a él, no al que busco el problema, y me aseguró que eso lo hicieron por el historial que tiene. A pesar de ser una persona tranquila, es muy buen luchador y respetado por todos los demás. Este recluso me dijo algo sorprendente, dijo que si hubiese algún problema me pusiera a sus espaldas que él nos protegía, puesto que en un lugar como un centro penitenciario todo es posible, pues mucha gente toma “mierdas” y están todo el día colocados y no son conscientes de lo que hacen. Sentí alivio al escuchar sus palabras, pues ha sido guardaespaldas del mayor narcotraficante de droga de toda Europa y se perfectamente que él, mejor que nadie, puede protegernos pero también me puse un poco nervioso pues sus palabras hicieron que me sintiese alerta.

Tras unos cinco minutos, Antonio ordena entrar para comenzar la segunda actividad. Esta es otra circunstancia que nos podemos encontrar en la vida. Consiste en que dos personas se sientan una detrás de otra, como si estuvieran en la guagua. La persona que está situada detrás de la otra tiene un cuchillo en la mano y le amenaza de muerte al otro. Los reclusos deben decir qué se puede hacer en ese caso. Algunos dicen que ante todo se debe guardar la calma, no hacer movimientos bruscos e intentar tranquilizar a la otra persona. Otros dicen que es bueno conocer el motivo por el cual la persona lo amenaza, para saber si puede ayudarle o sobornarle psicológicamente.

Tan solo un recluso dijo una frase que hizo que todos los demás le diesen la razón, y su frase fue: “la persona que se marcha del problema antes de perder el control, esa persona posee una gran virtud”. Eso me recordó al refrán que dice que no es más valiente aquel que se queda a pelear, sino aquel que da un paso atrás y se marcha. Pero lo que más me sorprendió, fue que la frase la dijese un recluso que está ahora cumpliendo un castigo por haberse peleado con otro. Otro preso dijo que a veces uno debe de tomar decisiones, y si la fuerza es la única salida la empleará para estar seguro.

Otro miembro del grupo dijo que estuvo en una cárcel en Holanda y que el sistema era mucho mejor que el que están viviendo en ese momento. Asegura que si alguno recluso tiene un problema con otro, el sistema hace todo lo posible para que estas dos personas puedan resolverlo (llegan a las manos) siempre dentro de lo legal. Todos están de acuerdo de llevar a cabo ese sistema en “Tenerife 2”.

Los internos dicen que el problema de la gente que falta el respeto radica en su entorno. Si en sus casas o en sus círculos familiares o de amistades se falta el respeto, ellos crecerán con ese estigma.

Antonio da por concluidas las actividades pues sólo quedan cinco minutos para que vengan a recogerlos y llevarlos a sus respectivos módulos. Un recluso antes de marcharse pregunta por qué los presos que se encuentran con el otro profesor pueden ir a la Universidad y ellos no (se trata de una visita a la Universidad programada para los reclusos del otro grupo de trabajo. Desconocemos la manera a través de la que se han enterado). Que no tiene que preocuparse si se dan a la fuga o no. Antonio le responde que es más complicado, porque al ser de módulos distintos requiere mayor trabajo a la hora de solicitar permisos, pero que intentara que ellos también vayan.

Mientras iban saliendo, algunos reclusos preguntan a Antonio sobre si el curso iba a seguir durante más tiempo pues les gustaría que no se terminase. Afirman que están a gusto y se sienten cómodos realizando las actividades. Antonio mostró sorpresa pero a la vez le gustó que le dijese eso; imagino que ello es debido a que la lectura es que eso quiere indicar algo; es decir, que estaba haciendo bien su trabajo y que en cierta medida ayuda a los reclusos en algo.

Mientras ellos se marchaban se iban despidiendo. La verdad que cuando estamos hablando con ellos y realizando la actividad la hora se nos queda corta. Se nos pasa el tiempo rápido. Mientras, Antonio y yo nos dirigíamos a la sala de espera para hacer tiempo hasta que llegaran los formadores del otro grupo (Fernando y a José). El día llegaba a su fin, pero todo lo que escuchamos esa jornada tiene un valor incalculable. Pues sin la generosidad de ellos a la hora de contárnoslo nunca podríamos saber si es verdad o no.

Sesión 17. 07/05/12

Comenzamos la sesión de trabajo a las 17:00 horas. En total son 17 las personas que acuden hoy.

Antonio explica la primera actividad de la tarde. Entrega un folio a cada uno y pide que hagan una raya de color naranja a lo largo del papel, que significará el amor en sus vidas. Finalizan y ahora tienen que hacer lo mismo pero con el color amarillo que describirá cómo han sido sus vidas. Para terminar una última raya de color verde que interpretará la felicidad. Ahora deben juntar los tres lápices y dibujar una línea que simbolice su vida ideal. Se acaba la actividad.

Antonio comienza a hablar del ejercicio, sobre el amor, la felicidad, la vida ideal. Se forma un coloquio en el que los reclusos son participativos. Hay respeto, tranquilidad y buenos testimonios. Sólo hay un interno que no para de hablar con el que tiene al lado.

Descanso, son las 18:00 horas. Se reanuda el trabajo a las 18:05 horas.

El formador finaliza el coloquio que se mantuvo antes del descanso y explica la siguiente actividad. Entrega un poema a cada interno. Lo tienen que leer y rodear las

cinco palabras que más les llame la atención. Terminan de leer y cada uno menciona las palabras que ha rodeado.

Se forma genera un coloquio sobre la anterior actividad realizada.

Finaliza la sesión, son las 18:30 horas.

Sesión 18. 09/05/12

Comenzamos el trabajo a las 17:00 horas.

Antonio entrega un poema a un alumno para que subraye una palabra y después se lo pase a otro. Así sucesivamente, cada alumno debe señalar una palabra. Reparte un globo a cada uno y explica que será el elemento a utilizar para la actividad posterior. Los presos se ríen mientras inflan los globos. Algunos juegan con ellos dándole palmadas en el aire. Ahora tienen que emparejarse según el color del globo que tengan.

Terminan de subrayar las palabras del poema. Por la que más se han decantado es por la palabra “amor”, le siguen “chocolate” y “bombones”.

Ahora vamos a realizar el ejercicio de los globos en la cual también participo. La actividad consiste en formar parejas y bailar, pero con el globo pecho con pecho, luego espalda con espalda y estómago con estómago. Es muy divertido el ejercicio, lo pasamos bien. Al final todos estallamos el globo pecho con pecho.

Antonio vuelve a referirse a la actividad anterior, habla sobre el espacio de cada persona. Lo compara con un ascensor, cuando nos subimos con alguien y estamos sin mirar al otro porque sentimos que nos invade el espacio. Sobre todo, lo relaciona con las relaciones interpersonales.

Se genera un coloquio sobre el tema. La gente está muy participativa. Hay un recluso nuevo que se ha incorporado porque un amigo asistente al curso le ha hablado muy bien de lo que hacemos. Tiene un pequeño enfrentamiento verbal con uno de los presos veteranos. Antonio interviene para que el suceso no vaya a más. Algunos internos se aburren.

Llegan con retraso tres reclusos de un módulo que no habían avisado. Al parecer tuvieron que ser ellos los que insistieron a los funcionarios del módulo para venir y al

final los trajeron. Uno de ellos mira la bolsa de globos, me pide permiso y se lleva seis globos.

Descanso para el consumo de café y tabaco. Son las 18:05 horas. Se reanuda la clase a las 18:10 horas.

Antonio genera un coloquio sobre la violencia en cualquier lugar.

Vamos a terminar con una actividad de relajación que nos servirá para dormir cuando no conciliemos el sueño.

El formador separa a los internos en dos grupos para la evaluación de la próxima semana. Un día vendrá un grupo y el otro día de la semana el que falta.

Finaliza la sesión. Son las 18:30 horas.

Sesión 19. 14/05/12

Empezamos el trabajo a las 17:13 horas por la mala coordinación de los funcionarios a la hora de reclutar a los internos. Parece que han avisado tarde a los componentes del grupo.

Antonio comienza a hablar sobre la evaluación del próximo miércoles y sobre la semana del taller del bienestar. Quiere centrar la sesión de hoy tratando el tema: “¿Cómo es un día en la cárcel?”. Reparte un folio y un lápiz para que cada uno haga su redacción. Todos están concentrados en la actividad.

Un recluso dice de repente lo siguiente: “El que acumula más negativos dentro del módulo, es el que hace el peor trabajo”. Esto ocurre en el módulo seis, “el de respeto”.

Comentan lo que han escrito. Casi todos coinciden en lo mismo. Uno de ellos dice una frase, muy buena en mi opinión: “Hay que estar preso, para saber amar la libertad”.

Antonio quiere ahora que piensen y escriban: “¿Cómo quieren que sea un día en la cárcel?”. Todos parece que están concentrados en la actividad. El recluso de origen senegalés no escribe porque no sabe hacerlo en nuestro idioma. Le ayuda un compañero

a hacer la redacción. Según van terminando, se toman un descanso para un cigarro y un café. Finaliza el descanso, vuelven a entrar y comienzan a leer su redacción.

Todos coinciden en que la comida en el centro penitenciario tendría que ser mejor pero, sobre todo, insisten en que casi todos los trabajadores del centro deberían ser más humanos. Me resulta graciosa la situación en la que uno de los internos lee, me he percatado de que tiene una cerveza San Miguel 0'0 sabor limón.

De repente entran Fernando Barragán y José “el observador” –trabajan con el otro grupo-. Acabaron con su módulo y nos hacen una visita.

Los alumnos terminan de leer su redacción.

Finaliza la sesión a las 18:32 horas.

Sesión 20. 16/05/12

La sesión de hoy va a ser grabada, así que comenzamos tarde porque en el otro módulo también tenían que grabar y ellos ya empezaron con retraso. Los funcionarios pusieron algún problema con respecto a las imágenes que se iban a captar a pesar de contar los permisos necesarios.

Esta última actividad se va a centrar en la relajación. El formador de la actividad –Antonio- extiende una sábana en el suelo para se sienten todos los presos en círculo, pone dos velas encendidas en el medio, utiliza un poco de incienso y luego pasa un recipiente con unas piedras para que cada miembro del grupo coja una. Ahora los reclusos individualmente se tienen que masajear los pies. Seguidamente practican ejercicios de relajación. Todos llegan a un buen grado de concentración menos uno de ellos que no cierra los ojos y se le nota inquieto. Sólo participan once, no todos aceptan ser grabados.

Posteriormente, se acuestan boca arriba y se colocan sobre el pecho la piedra que Antonio entregó a cada uno al principio de la actividad. Tienen que realizar los mismos ejercicios de relajación que antes. A continuación, deben extender un brazo poniendo la palma de la mano boca arriba y Antonio les va colocando una trufa de chocolate a cada uno en su mano. Quiere que ellos la sientan, intuyan lo que es y luego se la coman.

Cuando terminan de comerse el chocolate se ponen en pie y con una canción de Julieta Venegas, se les dice que hagan lo que sientan. Ellos se ponen a bailar y a dar palmas. Se divierten y se les nota expresión de alegría en la cara. Acaba la canción y para terminar cada uno hace una valoración del curso y el operador de cámara los graba con un primer plano.

Al terminar la sesión, entran los miembros del grupo que no querían ser grabados y nos damos un abrazo todos con todos en forma de despedida. Muchos me dicen que van a echar de menos el curso y sobre todo a Antonio y a mí porque nos aprecian considerablemente aunque nos conozcamos de poco tiempo. La verdad que me siento halagado por los comentarios y siento un poco de tristeza por la finalización del programa.

Son las 18:30 horas. Se acaba la sesión.

DIARIO DE CAMPO. GRUPO B

Observador 3 y 2

Pensamientos y sentimientos antes de llegar al módulo.

Una vez llegado a los alrededores de la prisión “Tenerife 2”, noto que ésta se encuentra asilada de las casas, de la población, de la “sociedad”. Solo se ven terrenos extensos de tierra, algo de hierba y una simple carretera. La primera impresión que me llevo al ver la cárcel desde fuera es el miedo a pensar que “cualquier” persona puede ingresar en prisión y las repercusiones que eso conlleva, sobre todo la no libertad, pues sólo con mirar su estructura te das cuenta de ello.

Una vez experimentada esa primera impresión, caminamos hacia la primera puerta, donde nos pidieron los DNI y nos entregaron una tarjeta de identificación para poder seguir accediendo a las otras tantas puertas que tuvimos que sobrepasar para poder llegar al módulo correspondiente. En estos instantes, me doy cuenta que es muy difícil que te concedan ese permiso para hacer investigaciones. Aquí empiezo a sentir nervios y a pensar que es lo que me puedo encontrar en el interior de la cárcel.

Pasadas unas cuantas puertas me encuentro con un pasillo-puente, de unos 2 metros de ancho y unos 15 metros de altura aproximadamente. Hasta entonces, sólo había visto algo igual en las películas. Percibo que ya queda menos para encontrarnos en el interior y empiezo a mirar a los alrededores y pienso en lo bonito que es sentirse libre y poder ver con mis propios ojos la naturaleza y las cosas que se encuentran fuera de las rejas.

Cuando terminamos de caminar a lo largo del puente, nos encontramos con otras tantas puertas más, donde tuvimos que volver a identificarnos y dejar nuestro DNI para poder seguir accediendo a lo que sería ya “el interior de la cárcel”. Por fin, llegamos a la última puerta, se abre y ya podemos ver y compartir el mismo espacio que los internos. En este momento siento muchos nervios y algo de miedo, hasta que uno de ellos empieza hablar con el profesor –Fernando- y conmigo y “se rompe el hielo”. Empezamos a dialogar con él y es cuando empiezo a relajarme y a sentirme bien. Minutos más tarde aparece una mujer de seguridad y cataloga el módulo donde vamos a trabajar con la etiqueta de “los amariconados”.

Aún nos quedan dos puertas más para encontrarnos con los internos del módulo donde vamos a pasar las 2 horas de investigación. Se abre la primera puerta y vuelvo a sentirme nervioso y tenso y empiezo a morder para deliberar esa tensión acumulada. En pocos minutos se abre la última puerta y ya vemos el interior del módulo y como los internos empiezan a mirarnos con bastante atención. El momento en el que empiezo a relajarme y a sentirme de nuevo bien, es cuando los internos se nos acercan y se presentan. Nos estrechan la mano y empiezan a preguntarnos cosas sobre lo que vamos a realizar con ellos.

Lunes 12 de Marzo de 2012.

Antes de entrar en el módulo, un interno empezó a hablar con nosotros y nos dijo que tenía dos hijas a las que debía pagarle 100 euros a cada una de ellas y que a su mujer también debía pagarle una cantidad de dinero. Afirmó que cuando saliera de la cárcel, que solo le faltaban 30 días de condena, le sobraban 26 euros al mes para vivir. Entonces preguntó: ¿cómo se puede sobrevivir así, con esa pequeña cantidad? Él mismo se respondió y dijo que sólo hay tres soluciones: robar, vender droga o matar a su mujer. Si optaba por la última de las opciones estaba convencido que volvería a entrar en la cárcel y sobreviviría de los servicios que ésta le presta. Fernando le dijo que esa no era la solución adecuada, porque así no conseguiría nada, que hay que buscar otro tipo de solución y el interno reflexionó y le dio la razón y añadió que debía ser “sertivo” refiriéndose a ser “asertivo”, como le había dicho el psicólogo/a. Fernando le corrigió y le dijo como se decía la palabra adecuadamente.

A continuación, una mujer de seguridad catalogó el módulo donde íbamos a desarrollar la investigación de “los amariconados”, Fernando y yo nos quedamos un tanto sorprendidos.

En la sesión de hoy se negociará con el grupo el programa de contenidos que vamos a aplicar durante las próximas semanas. Fernando insiste mucho en la importancia de esta decisión por cuanto responde al modelo de investigación acción por el que hemos decidido optar para llevar a la práctica nuestro trabajo. Una vez dentro del aula donde íbamos a desarrollar la sección, los internos, a la vez que iban entrando, se presentaban y se sentaban en las sillas que había en dicho aula. En todo momento fueron muy respetuosos y no hubo mal ambiente sino todo lo contrario. Lo pasamos

muy bien y nos reímos bastante. Uno de ellos le pidió a Fernando ayuda (si podía ayudarlo o enseñarle alguna técnica de autocontrol) porque se mostraba agresivo con bastante facilidad. Fernando en todo momento le dijo que le ayudaría y añadió que este tiempo que íbamos a pasar juntos le serviría para ello.

Cuando Fernando empieza a hablar de los sentimientos y de que los hombres muchas veces no lloran por cómo hemos sido educados y por miedo a que se rían de nosotros los demás, todos los presentes dijeron que eso era cierto y empezaron a intervenir de uno en uno justificándolo con sus propias vivencias personales.

También habló sobre la agresividad y que ésta puede ser buena pero sin llegar a ser violentos. Todos los miembros del grupo, excepto uno, reconocieron que es mejor no golpear las cosas ni pegarle a las personas cuando nos ponemos agresivos porque con eso no se consigue nada. La persona que no opinaba igual que las demás era la que anteriormente pidió ayuda.

Además, Fernando explicó algunos de los talleres que íbamos a llevar a cabo y cuando nombró uno que era con bombones y que tenían que vendarse los ojos y tocarse los unos a los otros, empezaron a reírse y a decir que eso podía ser peligroso porque podía incrementar su apetito sexual; es decir, dijeron sin problema que dentro de la prisión surgían relaciones sexuales y que al mes le daban cuatro preservativos a cada uno. Algunos lloraron de la risa al decirle alguna de las actividades que íbamos a realizar como, por ejemplo, bailar juntos, tocarse los unos a los otros para adivinar quién es la persona a la que tocan, etc. En ningún momento se negaron a participar, pero si es cierto que un interno (el que le había pedido ayuda al profesor) dijo que a él ningún hombre lo tocaba y Fernando se levantó y hablando “entre risas” con él le dijo- ¿Cómo que no? Y fue y lo tocó y empezó a reírse. En todo momento tenía controlada la situación, no hubo ni un solo instante que se le fuera de las manos.

Fue a partir de esta acción cuando se introdujo claramente el término de la homosexualidad para que surgiera el debate y todos afirmaron que respetan a los homosexuales y muchos dijeron que cada uno puede hacer con su vida lo que quieran. Un preso añadió que con el mejor que se lleva de su familia es con su tío que es homosexual, porque es el único que lo sabe entender, y que no se avergonzaba de que lo fuera.

Debatimos algunos temas sobre los que podíamos tratar en otras secciones y siempre decían que el saber no ocupa lugar y que les gustaría saber y aprender de todo.

Cuando Fernando dijo que estos talleres se harán con hombres, aunque también puede hacerse con mujeres, un interno dijo que las mujeres quieren la igualdad pero que en realidad en algunas cosas las mujeres tienen más beneficios que los hombres. Dijo que si un hombre le pega un tortazo a una mujer el hombre posiblemente entre en prisión mientras que si es al contrario lo máximo que puede ocurrir es que multen a la mujer. Pero este mismo preso reconoció que en su país las mujeres no tienen la misma igualdad que los hombres, pues ellos están todo el día fuera de sus casas mientras que las mujeres se ocupan de las tareas del hogar y de sus hijos (familia tradicional). Otro preso le contestó que eso no sólo ocurría en su país sino que en España también ocurría lo mismo en muchas familias.

Debo decir que en todo momento se ve muy buena relación entre todos los internos presentes donde prima el respeto mutuo. Además, estaban muy atentos a todo lo que decía Fernando y se les veía muy interesados en aprender, aceptando el status de formador de la persona que les aplicaba las actividades. Incluso, si algunos presos que se encontraban fuera del aula interrumpían o molestaban, los internos que estaban dentro del taller les llamaban la atención y les decían que no molestaran porque el curso había empezado.

Por último, comentar que cuando terminamos la sesión nos quedamos en el patio del módulo hablando con algunos presos y una funcionaria de prisiones nos dijo que si queríamos que nos preparasen unas camas para quedarnos allí, porque a ella le parecía que nos había gustado demasiado la experiencia.

Miércoles 14 de Marzo de 2012.

Una vez nos encontramos dentro del aula donde vamos a desarrollar la segunda sesión saludamos a los internos y pasamos la lista para controlar la asistencia (los reclusos muestran bastante interés en firmar). De momento, esta sesión empieza con 15 presos.

A continuación, Fernando explica la prueba inicial y entrega la actividad a cada uno de los presos. Empiezan a preguntar al profesor dudas sobre dicha actividad y se les

resuelven sin problema. Los internos agradecen las respuestas de Fernando y éste bromea con un grupo de ellos y todos se parten de la risa.

Hay un pequeño grupo donde hay un recluso que le explica al resto algunas dudas que tienen a la hora de contestar algún ítem de la prueba inicial. El resto de los presos charlan en pequeño grupo sobre los ítems y entre ellos debaten. Se les ve bastante interesados en realizar la prueba.

Durante la primera prueba inicial, entra el jefe de servicios a echar un vistazo, habla con un interno y le toca la cara suavemente (gesto amable). Tras la presencia del jefe de servicios se incorporan a la sesión dos internos más. Un recluso, le pide permiso a Fernando para salir fuera del aula porque debe hacer una llamada muy importante a su familia. Le concede el permiso.

Mientras se recoge la prueba inicial, un grupo de internos me pregunta si soy hijo del profesor y uno de ellos me dice que nos parecemos en los ojos.

Se incorpora un nuevo preso a la sesión, pero hará la prueba inicial con los otros dos presos que también llegaron tarde el próximo día. Mientras Fernando habla con el nuevo interno que acaba de llegar hay un preso que empieza a hablar y el profesor lo manda a callar. Un interno, que destaca por su responsabilidad, manda a callar también al interno que está interrumpiendo la sesión dando golpes suaves en la mesa.

Fernando explica la segunda actividad, que es de relajación (tocarse uno al otro en la parte de la sien con un aceite aromática que hemos llevado). Todos se ríen y comentan que esta actividad es para que desaparezcan las arrugas y algunos dicen que no van a realizar la actividad, pero lo dicen riéndose, y finalmente la llevan a cabo. Para realizar esta actividad, necesitamos escuchar música y un recluso nos ayuda a poner el CD en su equipo de música que se mostró voluntario a la hora de prestárnoslo.

Se reparte el líquido a los internos y llevan a cabo la actividad (algunos en pareja y otros individualmente, pero la mayoría en pareja). Un interno que estaba haciendo la actividad de modo individual le dice a otro que le va a frotar en la sien y éste le dice que sí, que no hay problema.

Dos miembros del grupo, que se encontraban al fondo de la clase situados en la última fila, no muestran interés en llevar a cabo la actividad de relajación. El profesor

habla un momento con ellos y les dice que esta actividad les vendrá bien. Uno de ellos empieza a hacerla pero se niega a ponerse el líquido mientras que el otro no muestra interés en realizarla. La mayoría de los componentes del grupo se concentran y se toman la actividad con bastante seriedad.

El preso que había salido a realizar la llamada telefónica a su familia entra en clase y se incorpora al grupo. Luego Fernando explica la segunda actividad (tienen que darse golpes “suaves” en el pecho). El profesor aplica el ejercicio a uno de los presos para que sirva de ejemplo y éste dice que le relaja bastante. Todos llevan a cabo la actividad menos los dos internos que se encuentran en el fondo de la clase (los que no mostraron mucho interés en la actividad anterior).

Me doy cuenta que hay un preso que cuando termina de hacer las actividades se queda pensativo con la “mirada fija en un punto”.

Fernando pregunta a los reclusos si les ha gustado esta actividad y todos los que habían mostrado interés (casi todos) dicen que sí, que les ha relajado bastante. Después repartimos la “actividad número 1” a papel y todos empiezan a realizarla con bastante atención. En esta actividad participan todos los reclusos.

En la pared de enfrente del lugar donde me encuentro sentado a unos tres metros de altura hay una ventana de rejas de unos 40 cm x 40 cm. Cada cierto tiempo se asoma un hombre y pienso que es una guardia y llamo a Fernando para comentárselo. Le pregunta a un preso sobre la situación y le responde que ahí no hay ningún guardia que son presos que están haciendo un curso y que esa ventana da para el aula donde se imparte.

Fernando se encuentra al final de la clase hablando con un grupo sobre la actividad mientras todos están en silencio y concentrados en la actividad. Me vuelvo a fijar en el preso de “la mirada perdida” y lo encuentro en la misma situación. Luego miro al resto del grupo y los veo haciendo la actividad y pienso cuál podría ser el motivo o la causa de cada uno de ellos para estar internos y si habrá alguno o algunos inocentes.

Se pide a los presos que lean sus respuestas en alto de uno en uno si no tienen ningún problema en hacerlo y ninguno de ellos se niega. Muchos reconocen que deben

cambiar y dos presos dicen que los echaron de su casa siendo aún niños (uno de ellos con 14 años). Al decir esto, todos los presentes mostramos caras de tristeza y de preocupación.

A continuación surge un debate sobre la diferencia que existe entre un hombre y una mujer y un preso pone el ejemplo de la primera sesión “si un hombre le pega un tortazo a una mujer entra en prisión mientras que si es al contrario lo máximo que le puede pasar a la mujer es que le pongan una multa”. Hay varios presos que dicen que muchas veces algunas mujeres provocan a los hombres y que si éstas se rasgan o se “aruñan” lo tienen todo ganado; mientras que si es al revés y un hombre va a la policía y le dice que su mujer le ha pegado se ríen de ellos. También afirman que muchas mujeres se aprovechan de la ley.

Vuelve a surgir el tema de que a los hombres le cuesta llorar en público pero que esto no debería ocurrir porque no por eso vas a ser menos hombre. Y un preso dice que le gustaría ser menos chulo, que eso no le ha ocasionado ningún beneficio. La mayoría están de acuerdo con él.

Fernando pone un ejemplo de su vida personal referido a que todos en su colegio se reían de él por ser empollón y luego por las noches lloraba por las humillaciones recibidas por sus compañeros. A continuación los presos le dijeron al profesor: ahora puede usted reírse de ellos por lo que ha conseguido.

Un interno dice que al hombre se le exige más que a la mujer a la hora de “llevar una familia o sacar una familia hacia adelante”. Hablan de la familia tradicional (patriarcado). Y todos están de acuerdo con esto y reconocen que aunque ya no es igual que en épocas pasadas aún sigue presente ese pensamiento y que hay que cambiar ese “pequeño chip”.

Un preso dice que está cansado de la falsedad que existe dentro de la prisión y todos se ríen de él y les escucho decir a algunos que está realmente loco. A continuación, entre risas dicen que hay un interno presente en la sesión que se dedica al tráfico de revistas porno y mencionan que la mujer es más fuerte que el hombre sexualmente.

Lunes 19 de Marzo de 2012

Una vez nos encontramos dentro del módulo saludamos a los internos y pasamos al aula donde se llevará a cabo la sesión. Mientras paso la hoja de firmas, Fernando dice que las actividades de relajación que se llevarán a cabo las pueden hacer ellos mismos sin problema alguno.

Entra un interno y nos dice que hoy no vendrán muchos presos porque les van a hacer unas analíticas de drogas (control rutinario en la Unidad Terapéutica –UTE-). Añade lo siguiente: ¿por qué no viene una chica universitaria a realizar los masajes? Seguido de esto parte a reír.

Se vuelve abrir la puerta del aula y entra un nuevo preso. Hasta este momento sólo hay nueve presos en la sesión. Fernando decide empezar a explicar la primera actividad de relajación con los presos que hay presentes. Deben sentarse de la manera más cómoda posible a pesar de lo incómodas que son las sillas (porque no disponemos en este momento de colchonetas). Se pone la música y empiezan a explicarse los pasos que deben seguir para llevar a cabo la actividad con éxito. Tienen que mantener los ojos cerrados al mismo tiempo que van escuchando la música. Deben respirar profundamente, recogiendo el aire por la nariz y soltándolo por la boca. Luego, tienen que pensar que el agua fluye desde sus pies hasta su cabeza y viceversa. También deben sacar la lengua y moverla hacia los lados y de arriba-abajo para liberar tensión. Tienen que intentar expulsar toda la energía negativa cuando expiran. Ahora deberán cargarse de energía positiva, pensando en que los rayos de sol entran por su cabeza y se extienden por todas las partes de su cuerpo.

Fernando dice que si hay algún interno que necesite hacer de nuevo esta actividad de relajación puede hacerlo las veces que lo crea oportuno. Deja un tiempo por si alguno quiere repetirla y después dice que deben mover los pies, las manos y pueden estirar como si estuvieran “recién levantados”. Una vez finalizado los estiramientos pueden abrir los ojos lentamente.

Me fijo cada cierto tiempo en los reclusos y veo que todos realizan la actividad siguiendo los pasos marcados (se toman la actividad muy en serio) y ninguno

interrumpe ni abre los ojos. La verdad es que la música que se ha puesto, junto con la tranquilidad y el silencio que podemos gozar en estos momentos, es bastante relajante.

Al finalizar la actividad de relajación, un interno dice que suele hacer este tipos de actividades en terapias y que le van “de puta madre”, es decir, le van bastante bien. Fernando añade que también las lleva a cabo en su casa cuando está estresado y necesita relajarse. Otro preso interviene para decir que él en su celda también las realiza y le relajan muchísimo y un compañero dice que a veces ha llegado hasta dejarse dormir.

Al ver que muchos presos opinaban sobre las actividades de relajación porque las habían realizado anteriormente, Fernando pregunta si todos los presentes habían llevado a cabo actividades de este tipo. La mayoría las han realizado y uno de ellos no cree en este tipo de actividades, porque dice que él sólo se relaja con este tipo de actividades cuando está muy cansado.

Vamos a pasar a la siguiente actividad y para realizarla se deben repartir globos (que los hemos llevado) a cada uno de los presentes. Uno de ellos pregunta si estos globos contienen helio y otro le contesta que no. Seguidamente otro interno infla el globo, lo suelta y este revolotea por toda la clase y todos se ríen. La verdad es que están muy contentos con los globos y juegan con ellos como si fueran “niños”. Puedo intuir que les entretiene bastante porque no es muy habitual que dentro de la cárcel hagan este tipo de actividades.

Fernando me dice que salga al medio de la clase para explicar cómo se debe llevar a cabo el ejercicio. Esta actividad también se realizará con música y tienen que bailar en parejas intentando aguantar el globo con la parte del cuerpo que el profesor vaya diciendo para que no se caiga al suelo.

Todos se ríen y vacilan –bromean- mientras bailan (se lo están pasando bastante bien). Fernando también baila con dos internos y cuando lo deja de hacer dice que para que la actividad finalice deben romper los globos dándose un abrazo.

Una vez finalizada la actividad, se les pregunta si les ha servido y que le ha parecido la actividad y entre todos dicen: divertida, entretenida, liberación de energía, para ser mejores compañeros, para tener más confianza sobre el otro, para hacer amigos,

conocerse mejor, para saber que entre dos hombres puede haber una buena amistad (no tienen porqué ser homosexuales si dos hombres se llevan bien).

Un recluso dice que le cuesta decirle verbalmente a su madre que la quiere mucho y que el poco tiempo que lleva asistiendo a este curso le está sirviendo de bastante ayuda para afrontar ese miedo.

Entra un nuevo preso y dice que no ha venido antes porque estaba haciéndose la analítica sobre el consumo de drogas. A partir de aquí empiezan hablar sobre las normas y comportamientos que deben tener dentro de la cárcel. Uno de ellos dice que los primeros días que entras a este módulo no te dejan hablar con todos los internos, sino que te asignan un subgrupo (por si hay presos que han tenido ya contacto fuera de la cárcel con los nuevos presos que acaban de entrar y puedan empezar a contar “batallitas” que han vivido. Eso está prohibido). El módulo está dividido en grupos, y una persona de otro grupo debe llevarte el seguimiento de higiene y demás.

Se abre la puerta y aparece un preso y pregunta que es lo que se está haciendo. Al decirle que es un curso, el preso dice “no, curso no” y los hombres que estaban dentro en el aula dicen que está más perdido que.....

Una vez ocurrida superada esta interrupción, retoman el tema de las normas de la cárcel y un interno dice que al entrar en el módulo fue a saludar a otro preso, que tenía el mismo abogado en común, y los llamaron por megafonía y les “echaron la bronca” porque eso está totalmente prohibido. Otro interno añade que los presos deben cumplir todas las normas de la cárcel.

Cuando finalizó el debate, Fernando les dijo que de los tres módulos con los que él ha interactuado este es el mejor y los internos le dicen a que sí, afirmando que los de los otros módulos son unos “kinkis”. Nosotros queremos cambiar y ser “buenos”. Fernando añade que no ha visto ningún comportamiento negativo en el poco tiempo que hemos estado trabajando. Un interno dice que no ha hecho nada, que es inocente y los demás reclusos se ríen.

Un integrante del grupo nos dijo que los funcionarios dicen que los módulos 6 y 7 son los mejores, pero que hay algunas diferencias como, por ejemplo, que en el 6 hay

móviles mientras que en el 7 no. Además, dice que si te pillan con un móvil o das positivo en las analíticas de droga te echan del módulo.

Luego, por medio de un comentario que le hace un preso a Fernando sobre su edad “, de buen rollo” un interno le pide que intente adivinar las edades de los que hay presente. Fernando le echa 10 años menos a un interno y éste le dice dame la mano, lo quiero más y termina diciéndole que le ha encantado las actividades de hoy.

Cuando terminamos la sesión de hoy nos quedamos hablando con los presos mientras que uno de ellos sale a buscar un escobillón y una pala para recoger los restos de los globos que hay en el suelo. Todos los que hay dentro del aula se ponen de acuerdo para recogerlos con las manos rápidamente para cuando venga el interno con el escobillón lo vea todo limpio. Cuando llega se queda sorprendido y empiezan todos a vacilar –bromear- y reírse.

Por último, quiero decir que de los tres días que he ido a la cárcel a desarrollar las sesiones, hoy ha sido el que mejor se lo han pasado los presos, los he visto muy contentos y las actividades les han relajado bastante. También, debo destacar el respeto mutuo que se puede percibir y el buen trato entre ellos. Bajo mi punto de vista, Fernando hoy ha llevado la sesión muy bien y en todo momento ha tenido controlada la situación.

Miércoles 21 de Marzo de 2012

Una vez nos encontramos dentro del aula saludamos a los internos y pasamos la lista de asistencia para que firmen. La sesión de hoy empezará con 10 internos porque los miércoles se imparte otro curso guiado por unas chicas y dicen que van más presos ese día al otro curso por el hecho de que son chicas las que lo imparten.

La primera actividad que se llevará a cabo es un texto de los rituales Zambia. Se les explican los rituales que se llevan a cabo en la cultura Zambia. Entra un preso que ha venido a buscar a un compañero porque lo estaba reclamando alguien del personal de la cárcel. Aparece otro interno más y se une al grupo.

Fernando cuenta que una vez viajó a Australia y por esa época estaban quemando a personas de color “blanco” y a pesar de que es “blanco” decidió quedarse

en el país con el peligro que esto suponía. Un interno le dijo usted tiene “dos huevos”. Todos se echan a reír.

A continuación, Fernando les comenta que en Costa de Marfil (África) está prohibido el canibalismo pero sin embargo existe y se lleva a la práctica. También, vuelve a nombrar algunos rituales de la cultura Zambia; como ejemplo cita el de introducirse cañas de bambú por las narices de los jóvenes hasta que se llegue a sangrar.

Se les pregunta que si por llevar estos rituales a la práctica uno es más hombre que otro que no lo realice. Y todos dicen que no, pero un interno dice que según la cultura sí, porque cada cultura tiene sus costumbres. Los presos que habían realizado la mili empiezan a contar “batallitas” que les había ocurrido y uno de ellos dice que la mili solo le sirvió para ser puntual y que te ayuda a ser más independiente.

Ahora, de les explica la segunda actividad que es sobre la ira. Deben cerrar los ojos, colocarse en la postura más cómoda posible, recoger el aire profundamente por la nariz y expulsarlo por la boca mientras piensan en tres personas que aprecian mucho y deben intentar imaginar sus caras y centrarse en lo que sienten cuando están con ellas. A continuación deben pensar en la persona que más aprecio tienen de las tres elegidas. Ahora deben hacer lo mismo pero con personas que a las que le tengan rabia.

Una vez finalizada la primera parte de la actividad, ya explicada anteriormente, deben abrir los ojos y dibujar a la persona por la que más ira siente para luego destruir con rabia ese papel con el dibujo, como si estuvieran destruyendo a esa persona. Dos internos dicen que no existe en sus vidas tres personas por la que siente rabia. (Entra de nuevo a la clase el preso que había salido).

Uno de los reclusos, el que había dicho que no existía en su vida tres personas a las que les tenía ira, dice que sí, que ya le llegaron a la mente tres personas a las que le tiene rabia al reconocer en dos de sus compañeros el dibujo de dos funcionarios (guardias) que trabajaban antiguamente en la prisión. Este mismo interno prefiere reciclar el papel y no romperlo, dice que no vale la pena gastar fuerzas en esa persona.

Se crea un pequeño debate y dicen que en la cárcel aprender a controlar la ira, la antipatía, a convivir con las personas que te ha tocado compartir módulo es muy importante.

La última actividad que se va a llevar a cabo es una serie de preguntas sobre gustos, características personales que tendrán que responder de manera individual en un papel y después comentarlas en grupo si no tienen ningún problema en hacerlo. Todos los presos realizan la actividad sin problema alguno.

Lunes 26 de Marzo de 2012

Hoy, por cuestiones de salud, Fernando no ha podido acudir a impartir el curso y mi papel que hasta ahora sólo era de observador se convertirá en formador.

Lo primero que hago es el “ritual inicial” de todos los días; saludo a los internos y les paso la hoja de firmas para controlar la asistencia. Una vez hecho esto, les comento que la primera actividad que llevaremos a cabo es de relajación y la mayoría de ellos dicen que lo necesitan, que están algo estresados.

En dicha actividad, deberán adoptar la postura más cómoda posible, ya que no disponemos de colchonetas y se deberá llevar a cabo sentados en sus respectivas sillas. Luego, deberán cerrar los ojos y respirar profundamente por la nariz y expulsar el aire por la boca. Mientras se escucha la música relajante de fondo deben pensar en actos negativos que han realizado en su vida e intentar extraer esa negatividad de sí mismos. Tras un considerado tiempo, deben pensar en actos positivos que han llevado a cabo e intentar dejar en su interior esos buenos actos y esa energía positiva. Pueden repetirlo las veces que crean conveniente y, finalmente, abrirán los ojos lentamente.

Una vez cumplida la actividad de relajación, pasaremos a realizar un ejercicio que consta en leer un texto titulado “El coste oculto del machismo” y luego tuvieron que dar su opinión lo que generó un intenso debate que era el objetivo que se intentaba buscar en la actividad. Dos presos no participaron en dicho debate porque dijeron que con el texto está todo dicho, que es cierto lo que expresa. Otro interno, dice que suelen haber muchos más hombres que mujeres con vicios pero que las mujeres viciosas tienen mayor grado de vicio.

Posteriormente, pasamos a realizar otra actividad titulada “¿Cómo me gustaría ser? (cómo hombre)”. Los internos debían escribir en un folio cómo les gustaría ser tanto físicamente, intelectualmente, psicológicamente y sentimentalmente. Muchos de ellos, cuando leyeron lo que habían puesto, dijeron que les gustaría ser como son ahora,

personas que han dejado las drogas, han recuperado las relaciones con sus familiares y, por tanto, personas con expectativas de futuro.

Por último, hicimos una actividad de relajación, donde se formó dos grupos de 5 personas Tenían que colocarse en círculo y uno en el medio con los brazos cruzados y los ojos cerrados. Tenían que dejarse caer hacia atrás y un compañero lo sujetaba y se lo pasaba a otro compañero. Así varias veces. Todos participaron y les gustó bastante la referida actividad.

Miércoles 28 de Marzo de 2012

Hoy Fernando tampoco puede acudir a la prisión a dar la sesión porque aún no se ha recuperado y nuevamente seré el encargado de llevar a cabo las actividades que teníamos planificadas realizar.

Antes que nada, y como de costumbre, saludo a los presos y charlo un poco con ellos. Luego les paso la lista de asistencia para que vayan firmando mientras voy buscando en el libro las actividades que debemos desarrollar a lo largo de la sesión.

La primera actividad que llevaremos a cabo se basa en la realización de un dibujo que exprese “este es mi cuerpo cuando me enamoro”, también pueden añadirle una breve descripción escrita. Esta actividad a la mayoría le costó mucho hacerla y dijeron que era algo difícil, por lo que muchos de los internos presentes se limitaron a realizar una descripción y redacción. Pero una vez empezaron a efectuar el ejercicio se concentraron y lo hicieron sin problema. Cuando lo terminaron todos, excepto dos internos que se negaron a enseñarlo en público, participaron en la puesta en común, le enseñaron lo que habían hecho a sus compañeros y lo comentaban y de esa manera surgió el debate. Cuando empezaron a enseñar los dibujos y a leer sus descripciones empezaron a reírse -pero de “buen rollo”-.

A continuación, les dije que la segunda actividad que tenían que hacer era poner en un folio palabras o términos que se suelen emplear para referirnos a los gays y lesbianas y que debían buscar alternativas a dichos términos. Cuando les dije que la actividad debía hacerse escrita me contestaron que sí, pero que sólo hoy iban a escribir, que ellos prefieren otro tipo de actividades antes que las escritas. Yo les dije que hoy sólo nos quedaba hacer esta actividad escrita y después pasaríamos a realizar una para

finalizar la clase y que no era escrita. Tardaron unos minutos en concluir dicha práctica y cuando lo hicieron les pregunté si querían hacer un descanso de cinco minutos porque los notaba con ganas de ello. Nada más decirlo todos dijeron que sí, que lo necesitaban para echarse un cortadito y un cigarro. A la vuelta del descanso se hizo la exposición de los términos y un interno dijo que no se les debe llamar por ningún nombre, sino homosexuales porque yo soy heterosexual y no me ponen una etiqueta como gay o lesbiana. Al mismo tiempo que los reclusos iban leyendo los términos todos se echaban a reír pero creo que más bien por la forma en que leían los referidos vocablos.

Para finalizar la sesión, hicimos una actividad titulada “alzar y mecer” en la que se tenían que poner en grupo de tres personas -dos de ellos uno en frente del otro-, uno cogía al tercer compañero por las piernas y el otro por los hombros y debían de balancearlo de un lado a otro varias veces mientras éste debía mantener los ojos cerrados. Antes de empezar a realizar este ejercicio empezaron a bromear con el tamaño y peso de los presos según la dificultad que podían tener a la hora de llevarlo a la práctica. Empezaron a hacerla y la llevaron a cabo sin ningún problema.

En estos dos días me he dado cuenta de la dificultad que conlleva guiar una sesión y la verdad que para ello se necesita muchísima experiencia.

Lunes 2 de Abril de 2012

Hoy hemos tenido bastantes problemas a la hora de entrar en la cárcel, nos han hecho un control más exhaustivo de lo normal; han mirado detenidamente todo lo que íbamos a entrar y hasta nos pasaron el detector de metales, algo que hasta el momento no nos había ocurrido. Nos pedían que dejáramos las cosas que no se podían entrar de una en una en vez de hacerlo todo de una vez y ahorrarnos tiempo. A mi parecer el comportamiento del guardia de seguridad no fue el más adecuado, y de hecho hubo una discusión con un miembro del grupo de investigación.

Tras el imprevisto que tuvimos a la hora de acceder a la prisión, pasamos lista a las 17:45 horas, cuando siempre habíamos empezado el taller sobre las 16:30 horas. Una vez pasada la hoja de firmas, Fernando explicó la primera actividad. Debían apuntar en un folio las tres cosas que deben aprender los hombres para demostrar a los demás que son capaces de ayudar a las personas. Los internos empezaron a realizar la actividad y

dos de ellos se acercaron al lugar en el que me encontraba ubicado, uno para que le echara un vistazo a lo que había hecho y el otro para ayudarlo a escribir lo que iba a poner, porque estaba aprendiendo a leer y escribir pero aún tenía dificultades.

A continuación, los internos iban diciendo las tres cosas que ellos consideraban importantes y Fernando se puso de ejemplo. Comentó que cuando tenía 13 años trabajaba al mismo tiempo que estudiaba y aprobaba todo mientras sacaba a su familia adelante y que, por tanto, es muy importante lograr lo que uno se propone y eso implica que siempre hay que luchar. Tras decir esto, un interno dijo que él sólo aprobaba religión y añadió que tiene brotes-psicóticos.

Uno de los componentes del grupo afirma que una de las cosas más importantes es el ser responsable y Fernando dice que ser responsable es empezar una tarea y terminarla, no dejarla a medias porque muchas veces las personas creen que ser responsables es trabajar lo mínimo. Aprovecha ese momento para preguntarle a otro recluso qué cosas considera importantes y dice que no ha pensado nada porque tiene un problema que no le deja pensar, entonces se le dice que deje la “tarea” pendiente para el próximo día, que debe pensar esas cosas cuando esté relajado y el interno le dice que sí, que se lo promete.

Otro recluso dice que se siente mal por no ayudar una vez a su padre cuando le pidió ayuda y aún hoy su padre le ayuda y puede contar con su apoyo. Añade que los seres humanos a veces somos muy egoístas.

El profesor explica que “la mujer al igualarse al hombre”, ha querido fumar más, conducir de manera temeraria, consumir más alcohol,... y que la diferencia que había de diez años más de vida de la mujer sobre el hombre ha disminuido debido al mal entendimiento del término de igualdad.

Cambiando de tema, Fernando habla de la belleza de la mujer (gordura- mujer gorda) en tiempos pasados y hace ver a los internos como ha cambiado la forma de pensar de la sociedad. Un interno dice que no le traigan a una mujer porque lo tienen que sacar por enfermería de lo malo que se pondría.

Como estamos en Semana Santa y en vacaciones en cuanto al ámbito educativo, Fernando dice que estaba en el sur y vino a trabajar con los reclusos porque realmente le gusta trabajar con ellos. Se lo agradecen y empiezan a aplaudir.

Después, surge una propuesta por parte de un interno para ver si los reclusos del taller pueden ir a visitar la universidad de La Laguna y asistir a una clase del profesor. Se les percibe muy motivados hablando de la propuesta.

Por último, vamos a realizar una actividad en pareja donde uno de los componentes de la misma debe expresar con el rostro un sentimiento que se le ha escrito en un papel para que su compañero intente adivinar ese sentimiento. Y después se deben cambiar el rol. Esto ocurre varias veces, es decir, deben expresar varios sentimientos. Yo también participo en la actividad. Es una actividad divertida, donde todos los internos se ríen y se pasa un buen momento; además, te “acerca” más a la persona.

Miércoles 4 de Abril de 2012

He llegado un poco tarde a la sesión de hoy por problemas de tráfico. Cuando entré en el aula donde se lleva a cabo la sesión (comedor) saludé a todas las personas presentes. Estaban realizando una actividad de relajación con un líquido que llevó Fernando. La actividad se lleva a cabo en parejas y los internos deben mantener los ojos cerrados y estar en silencio. Tenían que tocarse las manos, el uno al otro, masajearse. Todos realizan la actividad menos un interno que se niega hacerla. Los componentes del grupo empiezan a hablar y Fernando los manda a callar. Los reclusos tienen que percibir lo que el otro compañero le está transmitiendo y tienen que dejarse llevar. Ahora tienen que transmitirse tranquilidad, después seguridad, protección, ternura. Mientras se está transmitiendo ternura llaman a dos internos presentes en el aula por megafonía y tienen que abandonar el aula. A continuación, deben hacerse un masaje en las manos. (De repente, se cierra la puerta de la entrada y un preso dice en voz alta que se cerró, mientras, otro dice que la cerraron). Para finalizar la actividad, deben hacer una especie de despedida y transmitirse algún sentimiento. Ahora deben esperar unos minutos y a continuación pueden abrir los ojos.

Un recluso se levanta y camina hacia mí con un papel en las manos, me pregunta ¿qué nombre está escrito en el papel porque no entiende la letra?. Le contesto, me da las gracias y vuelve a su asiento.

A continuación, Fernando le pregunta a los internos qué les ha parecido la actividad y uno de ellos dice que no está acostumbrado que un hombre le toque las manos. La mayoría de los presos dicen que a ellos les ocurre lo mismo. Se les dice que el hecho de tocarse las manos entre hombres no tiene nada que ver con la sexualidad y se añade que hay países donde lo normal es que los hombres vayan cogidos de la mano en lugares públicos.

Los dos reclusos que salieron anteriormente, porque los habían llamado por megafonía, entran en la clase pero lo hacen con unos papeles blancos y rosados que al salir no tenían. Cuando entran y se sientan en sus sitios los otros reclusos le piden el papel, lo leen y surgen comentarios entre ellos que no puedo escuchar.

Otro interno dice que está seguro de su orientación sexual y que se siente extraño por los masajes que le ha dado otro hombre por el qué dirán, por vergüenza a lo que piensen los demás pero no por el masaje en sí o por lo que piensen de él. Tras esto, Fernando aprovecha y vuelve a sacar el tema ya tratado en sesiones anteriores de ¿qué es ser un hombre? Y añade que un hombre es un hombre cuando es feliz, cuando hace lo que quiere, lo que le apetece y no cuando vive pendiente de lo que dicen los demás; es decir, que no hay que dejar de hacer cosas por el “qué dirán”.

A continuación, se pregunta si se han sentido raros o incómodos por el hecho de masajearlo otro hombre. Un interno dice que se siente raro porque a él solo lo ha tocado una mujer y añade que tiene un amigo que sólo por tener una cierta edad “avanzada” y ser divertido se le suele juzgar como gay y el interno dice que eso no debe ser así.

Otro recluso dice que no se sienten raros porque los toque un hombre, porque si les tocase una mujer gorda de 150 kilogramos también más de uno daría “un respingo para atrás”. Fernando dice que mediante el tacto se debe transmitir seguridad y “vacila” con un interno que anteriormente había dicho que se sentía raro porque un hombre le había tocado las manos. Le comenta que si no le importaría que todos los internos presentes de diesen un masaje y el interno dice que si saben hacerlo no le importa.

Ahora pasaremos a la segunda actividad: ¿qué es calidad de vida? Lo deben apuntar en un papel de manera individual para después hacer la puesta en común. Fernando mantiene un diálogo con los internos sobre las pasiones y los reclusos tienen que pensar en alguna situación en la que no hayan aguantado y hayan “reventado”. Las respuestas fueron: por su pareja, por dejar de trabajar con su padre por un mosqueo, celos de su pareja (incomodidad, no libertad, pareja muy posesiva lo que lo llevó al consumo de drogas), a otro interno su padre le pegó una paliza y se fugó de su casa y estuvo un mes por la calle robando, después lo mandaron a vivir con su tío (fuera de casa) y la cosa fue a peor. Otro interno se escapó de su casa con 16 años y dice que consiguió la libertad, puesto que hasta el momento no la tenía, pero el 10 de noviembre, día que entró en prisión, fue cuando le quitaron la libertad y es el día de mayor cabreo de su vida. Ingresó en prisión por delito contra la salud pública por traficar con sustancias tóxicas.

Cuando los componentes del grupo de trabajo terminaron de hablar sobre sus experiencias, Fernando dijo que no se consigue nada cuando uno se frustra, que hay que aprender poco a poco a no frustrarse.

Por último, un interno debe contar o inventarse una situación de máxima tensión para hacer un simulacro de cómo no se debe actuar con una persona que está cabreada. Fernando dice que no se debe poner por encima de la persona, no quitarle ni negarle la razón, sino dialogar de forma coherente y razonada.

Lunes 9 de Abril de 2012

Saludamos a los internos y pasamos la hoja de las firmas. Aún no están todos porque hoy es el economato y tienen que comprar lo antes posible ya que se forman colas demasiado grandes y puede ser que se queden sin alimentos. Mientras esperamos a que se incorporen los reclusos, charlamos distendidamente con algunos internos.

Entran dos presos más al aula y el profesor me da un CD de música para ponerlo en el equipo reproductor, que hasta el momento hemos utilizado, que es de un interno que de manera voluntaria desde el primer momento nos lo prestó. Ahora entra otro recluso más, nos saludó y se sienta.

Vamos a empezar a realizar la primera actividad: ¿qué hace un chico como yo en un sitio como este? Se le entrega a cada interno una hoja con una serie de cuestiones y cada interno debe preguntárselas a los demás para que le contesten. Un recluso se levanta y me hace la primera pregunta (que le cuente un chiste). Cuando cada pregunta ha sido respondida por un compañero deben poner su nombre en dicha pregunta.

Entra un recluso más con dos cortados en la mano, uno para mí y otro para el profesor y nos dice que es por la tardanza. Le damos las gracias -realmente me siento muy agradecido-.

Uno de los presos le pregunta varias dudas a Fernando al mismo tiempo que los demás siguen haciendo la actividad con mucho entusiasmo. Viene hacia mí un interno y me dice que ya le salió el sumario y que si Dios quiere sale en este mes, pero que no se lo cree hasta que no se encuentre fuera, en libertad. La palabra libertad suena muy diferente dentro de estos muros. Luego se levanta un recluso para preguntar porqué se pregunta en esta actividad la última pregunta (¿alguien tiene un CD de Dover?). Fernando le dice que cuando se diseñó esta actividad Dover estaba de moda y que, actualmente, es un grupo bastante conocido. Seguido de esto, se dirige un interno hacia mí y me dice si le puedo escribir el nombre de su compañero en la pregunta que le contestó porque dice que es difícil de escribir y aún está aprendiendo y le cuesta un poco. Fernando charla con dos internos mientras que los demás aún siguen con la actividad y aclara todas las dudas que tienen los reclusos hasta el momento sin ningún problema y la actividad se desarrolla bastante bien.

Dos internos discuten por un cigarro. Uno le dice al otro que no puede pedirle un cigarro para él y dárselo a otro interno, porque si se lo pide y le dice que es para él si se lo daba pero si llega a saber que era para otro interno no se lo hubiera dado. El otro preso le dice que era domingo y que no se podía comprar cigarros pero que al día siguiente se los devolvió. Mientras ocurre esta discusión (siempre hablando de manera razonada y sin ningún “mal rollo” porque se llevan muy bien), Fernando se encuentra hablando con otro interno.

Se pregunta si se han finalizado ya la actividad y como todos dicen que sí se pasa a hacer la puesta en común. Mientras se lleva a cabo la puesta en común, un interno dice que las mujeres van más con segundas que los hombres y justo en ese

momento, en el exterior del módulo, se produce un fuerte enfrentamiento entre un funcionario y un grupo de internos. Ello es debido a que los internos del módulo donde nosotros estamos realizando el curso no pueden saludar a otros internos de otros módulos y esto ocurrió, por lo que el funcionario inmediatamente les llamó a capítulo. Desde que se escuchan los gritos salen corriendo cuatro internos de nuestra aula hacia donde se produjo el incidente y un interno que se quedó en el aula dice, estos corren mucho y a la hora de la verdad se cagan y afirma que los más tiempo que llevan en la cárcel son los más tontos.

Uno de los componentes del grupo de trabajo dice que ha estado con mujeres guapísimas pero ha decidido, estando en una relación estable, “irse a follar” a otras mujeres, mientras que otro recluso dice que desde que te acostumbras a follarte a una te gusta más follarte a otras. A esto, un preso dice que los hombres tienen “perversión pura”.

Mientras un interno solicita permiso para ir al baño otro me dice que pidió la baja del módulo para cambiarse a otro porque no se encuentra nada bien.

Ahora haremos un descanso de diez minutos porque Fernando lo cree oportuno.

Una vez terminado el descanso y todos los internos incorporados al aula, Fernando pregunta si tocarle el culo a una mujer es una agresión y la mayoría de los internos dicen que no es agresión pero sí que es una falta de respeto. Otro recluso dice que puede ser un signo de apareamiento. Se les aclara que tocarle el culo a una mujer es agresión y un interno dice que si te manda señales no es agresión. Pues tras esto, se hace la pregunta al revés, si una chica les toca el culo a ustedes, ¿qué pasaría? Unos dicen que se dejarían, otros dicen que depende de la chica y otros que le dirían “sale para allá”.

Fernando dice que va a poner una canción y que se necesita silencio para que se escuche bien. Varios internos piden silencio a los demás, pero cuando la canción transcurre unos bailan y otros cantan. Mientras ocurre esto un interno me da un consejo: “nunca robes ni hagas nada chungo”.

Por último, uno de los reclusos le propone a Fernando si es posible, en alguna de las siguientes sesiones, dar alguna actividad sobre dependencia afectiva porque los internos que tienen pareja lo sufren demasiado y quieren aprender a combatirla.

Miércoles 11 de Abril de 2012

Nada más llegar al aula donde se va a impartir la sesión de hoy (comedor) saludamos a los internos y pasamos la hoja de asistencia para que los internos firmen. También, nos indican en dicha hoja que hay presos que se han dado de baja del módulo y otros que han salido en libertad.

Se explica la primera actividad en la que se deben poner en pareja y entre todas las parejas formar un círculo. Se pone uno detrás del otro (de pie) y debe hacerle un masaje desde el cuello hasta las piernas y después desde las piernas hacia el cuello. Al principio, deben ponerle una mano en la frente y masajear con una sola mano, pero después quitan la mano de la frente y lo hacen con las dos. Posteriormente, el preso masajeador debe masajear a su compañero. Fernando me pide que me levante para explicar a los internos la manera en que se debe hacer la actividad y participo en ella. Muchos reclusos afirman que se han quedado relajados.

La siguiente actividad se titula “La pecera”, se forman tres grupos de cuatro personas y participamos en uno de ellos. Cada grupo debe escribir en un papel lo que no les gusta de las personas de otros grupos. En nuestro grupo, los dos internos que están con nosotros nos piden que hagamos esa misma actividad pero con los componentes de nuestro grupo y lo llevamos a cabo. Una vez finalizado esto, debe haber un portador por cada grupo para decir las cosas en voz alta. Fernando dice que algunas aportaciones harán el daño que las personas que reciben las críticas quieren; es decir, que no hiera quien quiere sino quien puede y hay que saber encajar críticas, que por eso no va a pasar nada. Pues a la vez que los portadores van exponiendo lo expuesto por el grupo hay varios internos que no saben encajar las críticas y “hablan entre dientes” cuando se les dice algo que piensan sus compañeros.

Al finalizar la actividad un interno empieza a bromear con el profesor llamándolo en femenino y empieza a hablarle como si fuera una mujer. Fernando le sigue la corriente pero llega a un punto que creo que no le está haciendo mucha gracia.

A mi parecer considero que se debía haber cortado la broma antes pero, siendo plenamente sincero, es verdad que en ningún momento se faltó el respeto y fue en plan “cachondeo- buen rollo”. El interno dice que vacila así porque estuvo en una comparsa donde todas las personas eran mujeres y bromeaban de esta manera con él.

Se deja un descanso de diez minutos para que los internos vayan a tomar un cortado, un cigarro, acudan al baño o estiren las piernas.

Cuando regresan del descanso, realizamos la última actividad. Todos sentados alrededor de la mesa, cada uno debe tener un folio con su nombre para luego pasárselo a su compañero y éste al otro -como si fuera una cadena-. Cada persona debe escribir en el papel que le vayan pasando alguna cosa que le guste de esa persona. Fernando también participa en la actividad. Al finalizarla, los internos se llevarán el papel para leerlo cuando les apetezca. Un preso nos dice que le caemos muy bien y que nos tiene mucho aprecio. Por último, nos despedimos de los reclusos.

Lunes 16 de Abril de 2012

Una vez nos encontramos en la primera recepción de la prisión, tenemos problemas con la tarjeta de identificación de uno de nuestros compañeros de investigación. Es la primera vez que acude y el carnet no estaba junto con los nuestros pero finalmente se soluciona el problema y puede entrar. En la última recepción, antes de entrar a los módulos, volvemos a tener un percance y tienen que llamar a la recepción para confirmar si nuestro compañero estaba apuntado en la orden (es Rafa).

Cuando nos encontramos dentro del aula (comedor) hacemos lo habitual; saludamos a los internos, charlamos un rato con ellos y pasamos la hoja de asistencia para que firmen y se tenga constancia de la presencia.

Ahora Fernando explica la primera actividad que consiste en dibujar la planta de un pie grande (se echan a reír). La actividad se titula “Mi mejor pie”. Dos reclusos se quitan el tenis y dibujan la planta de su pie en el folio que anteriormente se repartió a todos los internos. Mientras Fernando habla con un preso, otro le pregunta si está bien el dibujo (este interno es uno de los que se quitó el tenis).

A continuación, deben pensar durante unos minutos cuáles son las tres mejores cualidades que ellos tienen y deben escribirlas dentro del pie dibujado. Cuando se estaba

explicando lo que tenían que hacer, entra un recluso a traerle un cortado a uno de sus compañeros y otro de los internos nos invita a tomar un cortado y sale al economato a comprarlos. Los demás reclusos siguen haciendo la actividad a la vez que intercambian algún comentario con sus compañeros.

Minutos más tarde entra el interno que salió en busca de los cortados y nos lo da, le doy las gracias y dice: “de nada hombre, gracias a ustedes por estar aquí”. La verdad que me siento muy agradecido con él y con el resto de reclusos que están en nuestro curso porque nos tratan muy bien y nos muestran respeto y cariño.

Se escuchan ruidos muy fuertes y molestos en la cocina, que está justo dentro del comedor, sólo separan la cocina del comedor unos cristales. Los ruidos son constantes, por lo que Fernando se levanta de su sitio, se dirige hacia la cocina y charla con los internos que están encargados de la obra. Les dice si pueden hacer lo que están haciendo en otro momento porque tiene que seguir con la sesión y no puede llevarse a cabo con ruidos. Los internos le preguntan los días que tenemos el curso para procurar no trabajar esos días a esas horas.

Se incorpora un interno a la sesión y me dice que no ha podido venir antes porque estaba en el gimnasio entrenando y acaba de terminar. No ha ido ni a ducharse ni nada, sino que ha venido directamente porque si se hubiera ido a duchar no le hubiese dado tiempo de llegar. Muestra interés y motivación por el curso que impartimos porque podría irse a duchar y no acudir a la sesión de hoy y sin embargo no lo ha hecho.

Fernando comenta que se debe llevar a cabo la puesta en común, todos deben decir las tres cualidades que han puesto. Uno de los reclusos, que siempre está hablando de la libertad, dice que una cualidad que quiere tener es esa libertad que no tiene (prisión). Un compañero me dice que siempre es así y que no se puede hablar con él ni en el patio porque siempre hunde a las personas hablando de tanta libertad.

Cuando se termina de hacer la puesta en común, se recogen todos los pies dibujados y reparten de manera que cada componente del grupo tenga un dibujo de un pie, pero que no sea el suyo sino de uno de sus compañeros. Ahora deben pensar qué podría hacer o qué le gustaría hacer con una persona que tuviera las cualidades del pie

dibujado que le ha tocado. Esto no es necesario escribirlo, sólo decirlo. Tras la intervención de uno de los presos todos aplauden fuertemente y dicen: “uohhhhhhhhh”.

Mientras un interno está diciendo lo que haría con una persona con esas cualidades, otro interrumpe a su compañero y Fernando le dice que no es su turno de palabra, que respete. Al recluso que se lo dijo es con el que tuvo días anteriores el “pique en plan buen rollo”. Otro recluso dice que le gustaría tener un poco más de humildad y uno de sus compañeros le dice que es muy de valorar que diga eso.

A continuación, Fernando afirma que en un trabajo se debe tener disciplina porque por mucho que te guste hay ocasiones en que te apetece hacer otras cosas. Pone el ejemplo de que él corrige trabajos de la Universidad cuando está más cansado y escribe un libro cuando está más despejado. Tras exponer lo anterior, los internos me dicen: “apunta, apunta” (se echan a reír). Uno de los presos, al oír lo que dijo el profesor (es la denominación que dan los reclusos a quien dirige el curso) dice: “eso es por la edad” y Fernando dice: “la polla en vinagre”. Todos se echan a reír, incluso al que se lo dijo.

El interno que llegó tarde porque estaba en el gimnasio dice que la disciplina se la impuso su padre pero que pasó y ahora se arrepiente porque se dejó llevar por la chulería que tenía en la “edad del pavo”. Otro interno dice que ha sido manipulador y Fernando le pregunta en qué sentido y le responde que para su conveniencia. Fernando reconoce que también es un poco manipulador pero que no quiere cambiar eso. Mientras se iba haciendo la actividad varios compañeros se abrazaban y se daban besos en los cachetes.

Un recluso nos pregunta si puede abandonar la sesión porque debe ir a cortarse el pelo y si pierde el turno, no se lo podrá cortar hoy, con lo cual se despide de nosotros y abandona el comedor. (Llaman, en este momento, por megafonía al encargado del economato).

Se levanta un interno y hace señas como que va al baño y hace algún gesto más dirigiéndose a su aparato reproductor. Fernando le pregunta: ¿Te vas a tocar un pajote? (Es el interno con el que ha tenido los piques). Sonríe y sale del comedor hacia el baño.

Se dirige un preso hacia mí y me pregunta si puede salir al economato a comprar dos latas de atún y una crema antes de su cierre. Le digo que sí y sale corriendo a comprar. Nada más terminar de hablar con este interno, viene otro y me dice que hay gente que firma y se va, porque ha visto a compañeros que están en el curso fuera, y me dice que tenga cuidado. Le doy las gracias pero en realidad las personas que están fuera son las que han ido al economato a comprar y al baño. Entra el interno con la compra. Otro componente del grupo, le pide permiso al profesor –Fernando- para ir a comprar un café y le contesta en inglés y se establece una pequeña conversación en ese idioma, hasta que sale en busca del café. Fernando recoge la actividad.

Entra el interno con tres cafés: uno para él, otro para un compañero y otro para Fernando. Mientras reparte los cafés, se levanta otro recluso y me pregunta si escribo todo lo que ellos hablan y le digo que sí, que apunto lo que ocurre a lo largo de la sesión y me da la mano y me dice bromeando que ponga cosas positivas de él y nos echamos a reír los dos.

Por último, se les encarga una actividad para el próximo día. Deben pensar alguna situación en la que hayan sentido dependencia afectiva de alguien y cómo han vivido esas relaciones. Nos despedimos de los internos y abandonamos el comedor y el módulo.

Miércoles 18 de Abril de 2012

Lo primero que hacemos nada más llegar al comedor, donde habitualmente se lleva a cabo las sesiones, es pasar la lista de asistencia. Justo cuando los internos están firmando, uno de ellos se levanta a poner el equipo de música en funcionamiento. Fernando recuerda que había una actividad que dejamos pendiente el día anterior sobre autonomía afectiva.

Surge una discusión entre dos reclusos porque uno de ellos está hablando e interrumpiendo la clase y el otro le dice que no moleste ni interrumpa la sesión. Otro interno pone un ejemplo de autonomía donde menciona que hace ocho años murió su abuela, que ha sido la mujer más importante de su vida. Dice que está depresivo, su abuela era la que hacía que no consumiera tanta droga sino que por sus consejos podía controlarse y consumir sólo de manera esporádica. También tenía una pareja con la que

mantuvo una relación de once años y la dejó porque ella no debía cargar con sus consecuencias.

Fernando le pregunta al interno qué le proponía la abuela que ahora no tiene y el recluso dice que cariño y estabilidad. Todo lo que aporta un padre y una madre se lo aportaba su abuela. Los padres le dieron todo lo material mientras que su abuela todo lo afectivo, le explicaba todo con calma y cariño. También dice que sus padres los desnudaban y lo dejaban encerrado en una habitación. Su madre le solía pegar con bastante frecuencia mientras que su padre sólo llegó a pegarle una vez. La única foto que tiene en su cartera es la de su abuela, y es de formato DNI, prohibido en la prisión.

Una vez el recluso termina de exponer su ejemplo, Fernando dice que los psicólogos y psiquiatras no saben ayudar a las personas y que él si sabe por lo que le auxiliará ya que tiene un duelo que no ha sabido resolver. Pero ello, pone un ejemplo de su vida personal sobre la autonomía personal donde le quedó pendiente despedirse de su abuela, por lo que suele ir sólo a su tumba a “hablar con su abuela” ya que es el único que sabe el lugar en el que está enterrada.

Ahora, otro interno expone su ejemplo de autonomía personal y dice que tuvo que abandonar la casa de su abuela, persona con la que se crió, y hubo de hacerlo por necesidad. Aún hoy tiene esa dependencia afectiva con su abuela y tiene miedo de cuando vuelva a casa a verla sea tarde porque no esté con vida. Añade que lo que tiene pendiente es el regreso, porque su abuela se encuentra en otro país. Quiere verla, traerla para Tenerife para vivir juntos. Fernando le dice que la palabra que definiría esa situación o dependencia afectiva sería la ausencia y le pregunta al interno si está de acuerdo con el término y le responde que sí.

Ahora le toca a otro recluso exponer su ejemplo y dice que debía dejar de lado a una persona porque era una muy mala compañía y no lo hizo, a pesar de que fue aconsejado por muchos de sus amigos, porque la quería bastante. Era su pareja.

Un recluso expone que no le gustaría seguir trabajando el tema de la dependencia afectiva y Fernando y otros internos le dicen que debe afrontarlo porque si la evita nunca podrá solucionar ese conflicto. Además, se le hace saber que es posible que se traiga para otra sesión una película titulada “Antonia” y que explica muy bien la

muerte, el ciclo de la muerte. El mismo preso que no quiere seguir trabajando con el tema le dice a Fernando que le ha recordado a su psicólogo. Da a entender que no confía ni cree en los psicólogos. Este posicionamiento es bastante común entre sus compañeros. Otro recluso dice que la dependencia afectiva que tiene es la muerte de su abuela porque llegó a estafarla. Y, además, cuando murió no la llevaron a su casa para velarla allí sino a la iglesia y eso a él no le gustó, por lo que insultó a toda su familia. Tras acabar de hablar este preso, Fernando dice que se pasa trabajando de siete a nueve horas y su mujer se molesta y se enfada porque dice que ella lo hace todo. Pues él, al cabrearse su mujer, se metió solo en la cama porque cuando se rechazan duermen separados y al día siguiente le pidió perdón su mujer. Dice que esto le está sirviendo para controlar esa dependencia.

Otro recluso dice que no pudo despedirse de su abuelo cuando murió porque no se encontraba en la isla, estaba en la península. Era el niño bonito de su abuelo, pasaban gran parte del día el uno con el otro y aún recuerda las últimas palabras que su abuelo le dijo: “Riega las plantas y échale de comer a los pájaros”. Tras acabar de hablar, Fernando le dijo que su duelo se puede llamar familiar.

Ahora le toca a otro interno: no saber escuchar a su madre cuando le decía no vayas por ese camino, refiriéndose a las drogas, y él se reía de ella hasta el punto que su madre llegó a decirle cuando entres en prisión no voy a ir a verte y, sin embargo, hoy en día su madre está a cargo de su abogado y todo lo demás. También dice que cuando salga de la cárcel quiere recompensarla cambiando su vida.

Un preso dice que la cárcel le ha servido para aprender a convivir con otras personas porque antes hacía el amor con una tía y cuando acababa le decía arranca y, sin embargo, ahora está seguro que le diría: “quédate quédate”. Tras terminar de hablar, Fernando hace una propuesta en la que expone que deben tratarse con más cariño e intentar decirse halagos, utilizar más las gracias, etc.

Otro interno dice que su ejemplo de autonomía efectiva fue la muerte de su mejor amigo por culpa de un cáncer. Todo lo que no le daba su familia se lo daba su amigo. Otro dice que tuvo en su tiempo falta de afecto familiar porque nunca recibió un abrazo, pero siente dolor y culpa por no arreglar los problemas que tuvo con su padre y

no poder despedirse cuando murió por puro orgullo. Estuvo treinta y cinco años sin saber lo que era un abrazo o un beso de su familia, lo vino a saber hace dos años.

Otro recluso dice que a los 16 años se escapó de casa para venirse a Tenerife y que lo pillaron con 5 gramos de cocaína y que no quiere estar más en la prisión. Cuando dice esto un compañero suyo hace un comentario: “después dices que no sabes porque estás aquí dentro”. Fernando le dice que su duelo sería la libertad.

Para finalizar, la última actividad. Deben pensar en si pudieran tener una habilidad que le caracterizara cuál sería. La verdad que no entiendo muy bien la actividad y cuando se está explicando, Fernando pierde el control de la clase porque los internos no le ponen atención y se ponen a hablar y reírse entre ellos. Llama al interno más revolucionado en la sesión de hoy por su nombre acompañado de: “...de los cojones”. Suele decirlo cuando alguien no le presta atención o interrumpe, pero lo dice de una manera cariñosa.

Los presos responden a la actividad diciendo: recuerdos, superación, recompensa, buenos momentos, libertad real, etc.

Se propone una actividad para realizarla el próximo día donde deben traer tres fotos, pero al final dice que no, que esta actividad no se llevará a cabo. Surge un debate sobre las drogas, lo prohibido y hay una discusión por no haber respeto entre internos.

Por último, un recluso dice que los demás internos deben respetar y levantar la mano cuando quieran hablar porque a veces hablan todos a la vez y no se entiende lo que se está diciendo.

18 de Abril de 2012 (observador 2)

Miércoles, mi segundo día acudiendo a la cárcel con las mismas ganas e ilusión que el primero, aunque quizás con una motivación extra, pues hoy voy a trabajar con otros grupo de reclusos distintos a los del primer día.

Antes de entrar, nos encontramos con el mismo problema que los días anteriores, y es que esperamos mucho por fuera de la prisión debido a que los funcionarios de la entrada aún tardan en proporcionarnos el permiso de cada uno para acceder al interior de la cárcel. A pesar de la demora, mientras esperábamos la identificación, los

miembros del grupo bromeábamos con conversaciones de fútbol, relajándonos de cierta manera, olvidándonos por un momento en el sitio en el que estábamos. Lo cierto es que nos encontrábamos cansado casi todos, sobre todo Fernando y yo, pues el estaba cansado por las clases y sus respectivas tutorías con los alumnos, y yo porque la noche anterior no había dormido nada. Finalmente, tras quince minutos de espera, pudimos entrar en el centro penitenciario.

Otra vez, me molestaba el ruido de las puertas, pues los portazos son considerables y el ruido que hacen llega a producir estrés. Fernando hubo un momento que llegó a reírse, pues uno de los portazos me pilló por sorpresa y di un sobresalto que desencadenó una risa de mi profesor. Una vez dentro, nos encontramos con el mismo inconveniente del otro día, y es que la funcionaria no encontraba mi permiso para acceder, teniendo así que esperar otros diez minutos. Aunque lo cierto es que se me pasó rápido ese tiempo, ya que entre las bromas de los demás compañeros, el tiempo se pasa rápido. Tras ese tiempo de espera, seguimos hacia adelante, para entrar finalmente en las clases donde impartimos nuestra actividad. He de confesar, que a medida que avanzábamos, mis ganas por ver que ambiente me iba a encontrar, como me iban a recibir, y todo lo que conlleva realizar la actividad iba creciendo. Me sentía cansado pero con mucha ilusión de trabajar, sabiendo que ningún día en este lugar es igual al anterior, siempre aparecen sentimientos nuevos y, quizás, es una de las cosas que más me gusta a la hora de hacer este proyecto, el saber si podré llegar a controlar mis sentimientos dentro de un lugar tan complejo.

Como he señalado en párrafos anteriores, hoy trabajaba con reclusos diferentes y, por lo tanto, tenía que trabajar con Fernando -mi profesor de la universidad.; lo cual me hacía mucha ilusión. Saber como se desenvuelve ante este tipo de personas y ambiente, y con José otro compañero mío y alumno de Fernando que tenía la misma labor que yo, recoger todo aquello que se considera importante o trascendente a la hora de realizar la actividad, durante y al finalizar la misma.

Mientras nos dirigíamos hacia el lugar que impartíamos la actividad, tuvimos que pasar por el patio del módulo. Allí se encontraban muchos reclusos, y he de confesar que me impactó y hasta hubo un momento en que me sentía mal, pues me sentía observado y es algo que me incomoda mucho. Había algunas personas que, sólo

con verles, me causaban respeto. Quizás es un error mío el juzgarlos por su aspecto pero sabía donde me encontraba; por lo tanto su apariencia influye. Personas con muchos tatuajes, miradas intimidantes; aunque también habían personas que saludaban, incluso hombres que me resultaba raro encontrármelos ahí dentro pues no parecían capaces de hacer daño a nadie por su apariencia -limpio, bien vestido, su forma de hablar, etc.-. Un ejemplo de ello es que José me miró y me dijo: “¿ves aquel hombre mayor que esta allí?, pues es la persona más lista e inteligente que te puedas encontrar aquí dentro o incluso fuera de la cárcel”. Eso me impactó porque lo dijo con un asombro que me hizo reflexionar, no importa si sepas o no, si eres rico o pobre, si eres blanco o negro, todos cometemos errores. Y cualquier persona puede estar dentro de un sitio así porque en un momento dado no sabe controlarse.

Mientras esperábamos a que los reclusos llegasen me dí cuenta que la actividad se iba a desarrollar, no en un aula como en el anterior grupo al que asistí, sino en el comedor. Fuera del comedor, José y yo compartíamos información sobre algunos de los reclusos ya que él ha estado mas veces trabajando con ellos y les conoce. Me dijo que todos eran tranquilos, que no me preocupara, que bromeaban entre ellos. Gracias a estos comentarios logró que me tranquilizase, pues el ambiente en el patio es distinto al de un aula, hay muchas personas y sabemos que en cualquier momento un roce puede desencadenar una pelea.

Al cabo de un rato, un recluso se dirigió hacia mí y me saludó. Al ver que yo estaba al lado con mi carpeta, para recoger información, se percató que yo era otro alumno de Fernando y me saludó igualmente que a José. Me sorprendió el hecho que se pusiera a hablar con José sobre su condena, teniendo en cuenta que yo no lo conocía de nada y, por lo tanto, se podría sentir tímido o ser más cauto a la hora de charlar. Habló con mucha naturalidad, incluso mientras hablaba dirigía la mirada un par de veces hacia mí lo cual quiere decir que me incluía en esa conversación y yo podía compartir palabras con él. Me resultó raro, pero a la vez gratificante, pues aunque no hayamos tenido contacto antes, indirectamente me otorgó un voto de confianza al hablar de un tema tan delicado.

Una vez dentro del aula, y ya con los reclusos dentro (no acudieron todos), comenzamos la actividad. Ante todo, mi profesor me presentó, diciendo que era su

alumno y que mi función era recoger anotaciones. Ellos saludaron amablemente, dirigiéndose hacia mí y dándome la mano mientras decían su nombre; aunque también algunos bromearon sobre mi situación de ser estudiante y que Fernando fuera mi profesor, alegando que si no hacía bien mi trabajo estaba suspendido (risas).

Al poco de comenzar la actividad, me dí cuenta del grave problema que iba a tener a la hora de realizar mi función, y es que la audición del comedor es muy mala, no se entiende muy bien lo que decían unos u otros, conllevando que cuando hablaban dos personas a la vez es imposible o casi imposible poder entender lo que decían. No obstante, al comienzo de la primera actividad, los reclusos se encontraban callados, receptivos y con ganas de participar en la actividad.

Antes de realizar el taller, Fernando sacó de un estuche un CD de música y lo puso en un equipo que trajo un recluso al objeto de crear un ambiente relajado y que todo sea más llevadero. Fernando propone la primera actividad, que tiene como nombre “La autonomía afectiva”, pero mientras decía en que consiste la actividad, otro recluso se levantaba y bajaba el sonido de la música, justificándose en el sentido que no escuchaba lo que se decía. La actividad consiste en decir sobre quién se tiene dependencia, ya sea para bien o para mal, para así poder ayudarles a superar o llevarles de una manera más amena sus problemas a la hora de afrontarlo. Todos los reclusos participaron y no quedó una persona presente en ese momento sin dar su opinión, lo cual es un punto a favor de la actividad. Sin embargo, hubo un recluso que aportó más información sobre su caso de dependencia que los demás. Por lo tanto, considero importante empezar por esta persona a la hora de transcribir a este documento la información recogida.

El recluso toma la iniciativa del grupo con mucho entusiasmo en participar, sin importar lo que piensen los demás, sólo le interesa contar su caso y que Fernando le intente ayudar o aconsejar una manera de convivir con ese sufrimiento que dice tener. Asegura que tiene una gran dependencia de su abuela ya fallecida. Para él, su abuela es insustituible, ningún ser puede ocupar en su corazón ese amor que ella en sus días le otorgó y que durante muchos años ella se lo brindaba con todo su cariño. Para él, lo importante en una mujer es que le respete y busca en ellas todos los valores que tenía su abuela, siendo imposible encontrar otra igual. Antes de entrar en prisión, tenía una

relación de ocho años con su pareja, pero decidió terminar con ella pues cree que estando dentro de estos muros no es posible poder llevar una relación sana, pues uno de los dos termina haciéndose mucho daño, o los dos a la vez. Esto desencadenó la firme decisión de romper con la otra persona. El recluso afirma que su abuela siempre intentó apartarles de las drogas, diciéndole que no llevan a nada bueno, ni las amistades que les rodean. Todo es un mundo imaginario donde lo único que hace es romper un familia y dañar a la persona que la consume. Sus padres siempre le daban cosas materiales, que para él era insignificantes, como puede ser ropa, regalos, dinero, etc. Lo que más necesitaba era afecto, cariño, alguien con quien poder hablar y contarles sus problemas sin recibir golpes a cambio. Mientras sus padres a veces los maltrataban, su abuela siempre le escuchaba e intentaba ayudarle con sus palabras. Pese a todo esto, lo que realmente entristecía al recluso es que sus padres siempre le hacían sentir mal diciéndole que si seguía por el camino de las drogas iba a terminar matando a su abuela -al ser que mas quería el en este mundo-, haciéndole tener una gran pena de culpabilidad. Todo esto hacía que se hundiera más en la droga para intentar evadirse y olvidar ese dolor. Finalmente, el recluso afirma que siente que ha perdido un gran tiempo con ellas que es muy valioso, y que al estar muerta su abuela, no va a poder recuperarlo.

Fernando intenta acercarse y ganarse la confianza del preso expresando su parecida situación ante su abuela. Siente un gran amor por su abuela y cree que es difícil que otra persona pueda hacerle sentir lo mismo, y le duele realmente el hecho de no haberse podido despedir de su abuela antes de esta partir, marcándole un gran dolor a lo largo de estos años.

Dada la profundidad con la que el primer recluso habló sobre su problema, Fernando propone que los demás reclusos respeten el tiempo y al compañero que se encuentra hablando en el momento de contar su dependencia para, de esa manera, conseguir un desarrollo y orden más fluido. Una vez finaliza el recluso de compartir su conflicto, otro es preguntado con el mismo objetivo del anterior con la finalidad de ayudarles a soportar la carga que significa para ellos. Esta persona afirma que tiene el mismo problema afectivo que el anterior compañero, la dependencia por su abuela. Alega que esta persona le hacía ser autónomo. Sin embargo, lo que más le duele es decir que su abuela, de cierta forma, obligaba a sus padres a que le educaran. A diferencia de

la persona anterior, su abuela se encuentra viva pero en su país natal, que es Cuba. Quizás por ello lo que más desea este recluso es volver a reencontrarse con ella, puesto que no le gusta hablar por teléfono ya que se siente incomodo al contar ciertas cosas. Prefiere hablar con las personas cara a cara y ver su rostro y sus impresiones. Por ello, Fernando le asigna una palabra que define su situación actual con respecto al tema tratado: “ausencia”. He de confesar que mientras el recluso hablaba, con un tono de voz bajo, me resulto muy difícil poder entender lo que decía, aunque no sólo era yo el que tenía ese problema, pues mi otro compañero decía que tenía las mismas dificultades.

El tercer recluso parecía el más afectado de todos, pues su rostro a la hora de comenzar a hablar de su abuela mostraba abatimiento, con la cabeza baja y la mirada perdida. Me resultaba muy difícil entender sus palabras ya parecía no querer hablar sobre ese tema, pues ha sido una carga demasiado grande para él sobre sus hombros. Además seguía con la dificultad del principio de la actividad, mala audición por las condiciones de las instalaciones.

Mientras Fernando le comentaba cual podría ser su problema, partiendo de lo que éste le estaba contando, el recluso permanecía callado hasta que pasado unos minutos éste, con la cabeza baja, le dijo: “Fernando me recuerdas a mi psicóloga porque estás empleando las mismas palabras que utilizó ella”. Fernando pareció muy afectado con esa afirmación, pues él en todo momento solo quiere aconsejarle y nunca juzgarle. Una vez que el interno puntualizó su problema, Fernando intenta hablar con otra persona para saber su situación, pero se ponen a hablar entre ellos; quizás sea para romper un poco la tensión creada en el ambiente. Lo cierto es que Fernando cede un poco de tiempo para ellos, de esta forma también comparte opiniones con los demás de un tema totalmente distinto al de la actividad. Fue en ese momento, cuando un funcionario interrumpe la actividad entrando en el comedor, sin solicitar permiso, por lo que la situación enoja a mi profesor ya que no es la primera vez que ocurre en el tiempo que se lleva acudiendo a la cárcel.

Pasado cinco minutos aproximadamente retornamos con la actividad y otro preso intercambia su experiencia con mi profesor. El recluso comienza a hablar, pero tanto José como yo le comentamos a Fernando que tenemos grandes dificultades a la hora de realizar el seguimiento de la actividad porque no escuchamos bien, a lo que un

recluso pide que se hable más alto y que permanezcan en silencio los demás para facilitarnos un poco la labor. Fernando hace un inciso y hace una aclaración, que a mi juicio hace que los demás reclusos tengan más confianza en él. Se trata de una opinión personal de mi profesor, dando a entender que está para ayudarles y que pueden confiar plenamente en él. Fernando resaltó lo siguiente: “reconozco que para mí esta actividad me entristece, y sé que a ustedes también, pero estoy para ayudarles en lo que necesiten”. Los internos mostraron cara de consentimiento, quizás porque saben que esas palabras son sinceras y eso para ellos es muy importante. Con ello se logra que rompan la timidez y se abran más a la hora de mostrar sus sentimientos.

Una vez expuesta la dificultad y tras ella la aclaración de Fernando, volvemos al sentimiento de dependencia del recluso. Asegura que no tiene esa emoción hoy en día, pues no ha experimentado una ausencia que le haga culpable por algo o que le haga sentir que ha perdido a un gran ser.

El siguiente miembro del grupo es bastante peculiar, pues José antes de comenzar la actividad e incluso antes de que llegaran ya me habló de él. Me comentó que estaba “loco” entre bromas pues se comportaba muy raro y es muy impulsivo. Centrándonos en el recluso, nada más comenzar a exponer sus ideas, vemos que tiene un problema y es que no ha entendido que se está tratando en la misma, pues habla de algo totalmente diferente al tema propuesto. Mientras comenzaba a decir lo que él creía que era el tema a realizar, Fernando se pone a hablar con otro recluso que estaba a su lado, ignorando por un momento lo que la otra persona le estaba contando. Dos minutos después, Fernando le presta atención y le dice que ese no es el tema, que se equivoca y el recluso le dice que le escuche y que le dejen hablar. Fernando, al no querer perder el control de la situación y de la clase, le deja exponer sus ideas aunque no estén en relación con la actividad. Comenta que tiene problema con su familia por la muerte de su abuela, ya que todos se querían quedar con la herencia y se olvidaban de ella, por lo que les respondió que todos eran unos canallas y se enfrentó con la familia por ello. Dice que su madre le enseñó a hacer de todo, a coser, a hacer potaje, etc., por lo que los demás reclusos se empezaron a reír ya que lo que estaba diciendo no correspondía para nada con lo que estaba pidiendo mi profesor. Algunos le decían que estaba loco, que se callara, mientras que uno le respondió muy serio que él sí sabía hacer potajes y que no dijese tonterías. Fernando al ver que se puso serio le dijo que se tranquilizase y le todo

el brazo intentando serenarlo. El recluso pide respeto al grupo pues considera que lo que dijo es correcto y se termina callando para darle paso a otro compañero.

Otra persona empieza a hablar tras finalizar la anterior, pero no puede recoger mucha información pues no escuchaba bien lo que decía. Comenta que no se pudo despedir de su abuelo antes de morir porque se encontraba en Palma de Mallorca, sintiendo una gran pena al no despedirse de esa persona que le daba mucho cariño. Cuando era niño, era el niño de su abuelo, siempre le consentía y era como un hijo para él. Quizás por eso le duela tanto el no haberle dedicado unas palabras antes de partir.

Un preso dice sentir dependencia afectiva de su madre, ya que ella sufrió mucho por lo que él hacía, como se comportaba y con quien se relacionaba. Siempre acudía a su casa cuando terminaba con sus parejas, mientras tanto vivía con ella y no visitaba a la madre. Le hubiese gustado haber tenido una pareja más seria, para poder haberla llevado a su casa y que conociera a su madre, que comieran juntos, y así poder ver a su madre sin tener que haber sufrido una ruptura para que se vean el uno al otro. Fernando le otorga la palabra “culpa”, como resumen de todo lo que ha dicho, culpa es la palabra que refleja ese sentimiento.

Tras concluir con la conversación entre el recluso y Fernando, este último propone que sean más cariñosos entre ellos, que se digan más cosas buenas, que se traten mejor, pues eso proporciona una buena relación, y por lo tanto, ese rato que pasan en los momentos donde se realizan las actividades lo pasen bien y se distraigan.

Tan solo faltan dos reclusos por compartir sus sentimientos hacia el grupo y a Fernando. El primero de ellos comenta que siente una pérdida de afecto por parte de la familia. Nunca recibió un abrazo por parte de sus padres; sin embargo, aunque no le tratasen bien siempre sintió mucho la pérdida de su padre pues no pudieron despedirse debido al orgullo del padre y, al menos, le hubiese gustado tener su perdón antes de partir. Siempre tenía que pedir un abrazo o una muestra de cariño. Y hace una afirmación bastante dura sobre su vida: “treinta y cinco años sin saber lo que es un abrazo”. Afirma que en la actualidad tiene buena relación con la madre a raíz de lo sucedido con su padre.

En lo que se refiere al último interno, asegura que no siente dependencia afectiva por la muerte de ningún ser querido o vivo. Siempre ha sido muy independiente, pues con 16 años se marchó de su casa, sin el consentimiento de sus padres, porque ansiaba la libertad y el hecho de haberse marchado fue un alivio. Salió de su casa con cinco mil pesetas. Su vida fue bastante complicada pues tuvo que trabajar para poder comer, empezando así en una hamburguesería. Luego comenzó a estudiar, siempre sacaba buenas notas y al enterarse de que existían ayudas para estudiantes (BECAS) se esforzaba por conseguirlas. Según él, el día que sienta dependencia es cuando falte su mujer pero como no es el caso hoy no siente ese estremecimiento como los demás compañeros. Para esta persona, la mayor dependencia que tiene es vivir bajo esos muros: la cárcel.

Una vez que todos han colaborado, Fernando propone una tarea para el próximo día y es que tienen que traer una foto de un ser querido pero, al no tener todos fotos, quedó suspendida y se sustituye por otra actividad. Faltando quince minutos para que concluyera la actividad, Fernando pierde un poco el control sobre los reclusos, pues se ponen a hablar y a reírse entre ellos. En gran medida la situación generada puede ser debida a que se encontraba cansado e, igualmente, porque estaba muy satisfecho con el resultado obtenido por la actividad. El profesor da las gracias por participar y por haberse abierto a contar algo tan personal de cada uno y afirma que se sintió muy alagado al sentir ese voto de confianza.

Tras haber finalizado la actividad, los reclusos se retiran, algunos hacia sus correspondidas celdas y otros fueron al patio. Fernando al finalizar se quedó hablando con un recluso, José –el otro observador- con otro y yo me quede departiendo de forma muy cercana con un preso. Estuvo compartiendo ideas sobre el significado de vivir aquí –en la cárcel-. Fue toda una experiencia que me contara todo lo que ha vivido y sentido hasta el momento. Escribe una media de tres cartas por día a su esposa. Asegura que los funcionarios los tratan mal, les golpean, les insultan tratándolos como animales, ya que según él, los funcionarios dentro de esas paredes son “el César de Roma, el faraón de Egipto”; es decir, tienen un gran poder, o al menos eso es lo que ellos piensan y por lo tanto hacen sentir a los demás respeto, incluso miedo. Me costaba asimilar todo lo que me estaba contando, no es para nada agradable escuchar todo eso, pues yo no podría soportar tanto sufrimiento. Tras preguntarle yo sobre si los funcionarios golpeaban a los

presos su respuesta, asombrosamente, fue afirmativa. Daban golpes a aquellos que les miraran mal o hicieran algo que no les gustase. Me dijo que hay un funcionario que le apodaron el “tortas”, pues maltrataba a los presos cuando se le antojaba -haciendo incluso que algunos de ellos se orinaran al verle dirigirse hacia ellos-. No sabía como asimilar todo esto, estaba en un estado de trance sólo de imaginarme a mí viviendo todo eso. Me sentí agobiado, con ganas de llorar. Fue una sensación que con palabras es imposible describir. Finalmente el recluso se retiró hacia del comedor diciendo que estaba encantado de hablar conmigo y que esperaba que todo me fuera bien.

Cuando salí hacia el patio, José estaba hablando con un recluso y éste le contaba que en la cárcel siempre hay alguien que intenta pasarle por encima a los demás, que en un sitio así uno debe darse a respetar. Fue entonces, cuando le pregunté a mi compañero que dónde estaba Fernando, a lo que un recluso dijo que estaba viendo las celdas. Nosotros al enterarnos nos dirigimos rápidamente a verlas también, pues era algo que siempre hemos querido conocer para saber cómo viven los internos el día a día y estar al tanto de las condiciones de vida en prisión.

Cuando llegamos, Fernando estaba viendo una celda por dentro. Su cara reflejaba un asombro muy grande, se le veía impactado al ver las condiciones en la cual vivían. La celda era tan pequeña que resulta incomprensible que una persona pueda estar en la misma sin sentir ansiedad. Y el hecho de vivir dos reclusos en cada una de las celdas es toda una experiencia que no me gustaría experimentar. El baño es muy pequeño, digamos que dos personas a la vez es imposible que lo compartan, apenas una persona puede estar. Las camas son en forma de literas y la separación una de la otra no es muy grande, apenas hay medio metro. Para mi sorpresa, aparte del hecho de ver las celdas en sí, es que estaba muy organizada y todo estaba limpio y recogido. El recluso le comentaba a Fernando lo duro que es vivir en un sitio así y afirmaba que los funcionarios daban portazos y, a veces, de forma irónica daban las buenas noches seguidas de un portazo -quizás como señal de burla hacia ellos-.

El rostro de Fernando expresaba espanto, no se creía lo que veía y escuchaba; mientras que mi compañero y yo estábamos compartiendo ideas de lo que estábamos viendo. José me dijo que no cree que ninguna persona merezca vivir así, que aunque hiciesen algo malo son personas, y el hecho de estar aquí ya es un castigo bastante

grande -estaba afectado por lo que estaba viendo-. Centrándome en el recluso que hablaba con Fernando, le comentaba que le habían destruido su vida pues antes de volver a entrar estaba limpio de drogas, hacia tiempo que no consumía, tenía un trabajo estable, vivía con su pareja feliz y una casa limpia, era una vida normal. No entendía porque tenía que cumplir condena cuando ya estaba reinsertado correctamente en la sociedad. Asegura que cuando llegó aquí a la prisión, la psicóloga le dijo que no estaba en condiciones de convivir con el resto de la sociedad, mientras éste le decía que cómo podía decir eso cuando ha estado meses viviendo entre sus congéneres sin ningún tipo de problemas. Le dijo a Fernando que le otorgaron el grado 3 y que no puede cometer error alguno puesto, que de manera contraria, pasaría mucho tiempo entre rejas. Comentó que su único problema es que no sabe decir basta con la droga, nunca sabe cuando es demasiado, pero hoy por hoy es consciente de que está recuperado y que no puede volver a recaer. Gran parte de culpa la tiene su psicóloga que le ayudó fuera de la cárcel pues afirma que antes era una persona totalmente distinta a como es hoy.

Tras un largo tiempo charlando, los reclusos salen rápidos al patio gritando: “recuento, recuento”. Ninguno puede quedarse en sus celdas, tienen que estar presente ante los funcionarios. Nosotros tres (Fernando y los dos observadores) salimos al patio también a ver el procedimiento del recuento. Estaba lloviendo y uno de los reclusos gritó que fuese rápido el recuento porque se estaban mojando. Algo que a los funcionarios no pareció afectarles. A pesar de querer verlo, un funcionario nos abrió la puerta y nos invitó a salir. No se puede decir que nos haya echado con palabras claras, aunque su objetivo era que nos fuésemos. No les gusta nuestra presencia y eso se puede ver a simple vista. Mientras estábamos pasando, Fernando le dijo: “nos vamos, aunque no queremos irnos todavía. Pero no es nuestra intención irnos porque queremos ver el recuento”. El funcionario serio no respondió y cerró la puerta con un alarde de prepotencia que a ninguno de nosotros nos gustó, pero aún menos a Fernando que sentía que lo habían echado.

Mientras nos dirigíamos hacia la salida donde nos esperaban Antonio y otro compañero, Fernando seguía conmocionado con todo lo que vio, diciendo que tenía ganas de llorar. José y yo le dijimos que no se contuviera, que si tiene deseos que lo haga. Pero al final no lloró, se contuvo, no sin seguir aparentando que está muy afectado por lo que vio.

Se puede decir que ese día nunca lo olvidaremos. Fue una experiencia tan grande que no se puede decir que es agradable haberla experimentado. Pero si puedo decir que es un privilegio el poder trabajar aquí y el que me hayan ofrecido la oportunidad de ello. Porque por experiencias de este tipo, uno se replantea la vida. ¿Realmente cuando decimos que estamos mal, que nuestra vida no sirve para nada, realmente es así?

Llegamos al lugar en el que siempre nos encontrábamos con el resto de nuestros compañeros y, mientras nos dirigíamos hacia los coches, compartíamos ideas e impresiones de ese día. A medida que nos alejábamos, me sentía muy agotado después de la actividad pero a la vez muy contento con lo experimentado; deseando que empiece el siguiente día para saber que nuevos sentimientos me pueden invadir.

Lunes 23 de Abril de 2012

Justo cuando vamos a pasar la lista de asistencia, al iniciar la sesión como de costumbre, un interno dice que los funcionarios son iguales que los emperadores.

La primera actividad se titula “Autoevaluación del aprendizaje del alumnado”. El profesor manda a callar a un interno porque está hablando sobre cosas que no tienen que ver con la actividad. Otro recluso pide silencio para poder responder las preguntas mientras que otro se queja de las preguntas que se les hace, dice que son preguntas obvias que no hace falta que se pregunten y Fernando le dice que escriba lo que le salga de la polla. El interno le dice que con una chaquetita azul parecería un funcionario, que deberían llevar al profesor al barrio rojo en Amsterdam. Un compañero le dice que si no se calla no podrá atender a lo que dice el profesor, que guarde la compostura, que no se ría mientras el habla (en plan vacilón –bromista- pero se lo dice). Éste le dice a Fernando que le gustaría ir a sus clases a la universidad cuando salga de la cárcel.

Un recluso, que pertenece a nuestro curso, se asoma por una ventana pequeña para ver si le podemos abrir la puerta desde dentro para acceder ya que por fuera no se puede abrir. Los compañeros le dicen que se lo diga al funcionario que desde dentro tampoco se puede abrir.

Fernando empieza a hablar sobre los proyectos internacionales que se llevan a cabo desde la universidad para explicar a los internos lo que se puede hacer a nivel internacional. Un recluso nos dice que un compañero de los que acude al curso no ha

venido todavía porque ha ido al gimnasio, a descargar tensión porque ha tenido un problema con otro recluso y prefirió ir al gimnasio para no pegarle.

La siguiente actividad es sobre la culpa, deben representar en dos círculos la culpa y decir el círculo al que representan. Un interno dice que está loco pero que en el curso de “Masculinidades y calidad de vida” hay gente que está peor que él -lo dice refiriéndose a uno de sus compañeros-.

En la actividad deben definir el sentimiento que han sentido cuando han sido culpables. Un recluso dice: “Seremos gigantes entre enanos” y le pregunta al profesor si cree en alguna religión o en algún Dios. Fernando le dice que en lo único que cree es en las vírgenes como es el caso de la Virgen de Guadalupe. El interno le dice: “vírgenes hasta que dejan de serlo”. Un compañero suyo le dice que es “un poco bastante negativo” mientras no para de hablar sobre política y países y su compañero le vuelve a decir que lo tiene loco. Carcajada general. Pero sigue hablando y dice que odia los círculos porque se siente encerrado cuando los dibuja o ve.

Ahora se llevará a cabo la puesta en común. Fernando les pregunta cómo se controla la culpa y pone un ejemplo de culpabilidad, de sentirse culpable sin serlo.

El interno que no ha parado de hablar a lo largo de la sesión se levanta y camina a lo largo del comedor sin parar. Dos internos abandonan el comedor, uno para solicitar una instancia y otro para ir al servicio. Se incorpora un interno al grupo porque no ha podido venir antes. Varios internos le dicen al profesor que tiene pinta de gastar mucho dinero y uno añade: “seguro que tira de la tarjeta de papá cuando se ve apurado”.

El profesor dice que hay que saber diferenciar “las culpillas” de las “culpas gordas”. Entran al comedor los dos internos que habían salido y se dialoga sobre lo mucho que molesta la megafonía de la cárcel. Un interno le pide permiso al profesor para ir al economato.

23 de Abril de 2012 (observador 2)

Día nuevo en la cárcel, nuevas experiencias que afrontar, nuevos sentimientos por descubrir y nuevas expectativas que cumplir. Sin embargo, comenzamos el día con la misma rutina que los anteriores. Nos dirigimos hacia la entrada de la cárcel para que nos proporcionen el carnet que nos identifica como trabajadores voluntarios. Pero aún

nos topamos con el mismo inconveniente. Tardamos mucho en entrar. Llega un punto en el que te acostumbras a esperar, sabiendo que es tiempo que perdemos a la hora de realizar nuestras actividades, por lo tanto, tiempo perdido en la investigación y objetivos en el proyecto. A pesar de la tardanza y de tener que soportar el frío que hacía, los miembros de trabajo mantenemos una conversación divertida, compartiendo ideas sobre fútbol. Diez minutos más tarde conseguimos acceder al interior del establecimiento penitenciario.

Una vez dentro, no nos encontramos con ningún inconveniente a la hora de seguir avanzando hasta llegar al lugar concreto donde realizamos el estudio. Nos sigue incomodando el gran ruido que hacen las puertas al cerrarse tras nuestro paso, parecidas a las puertas antiguas cuando están oxidadas. Es algo a lo que algunos integrantes del grupo, incluido yo, no nos acostumbramos.

Antes de acceder a las aulas donde impartimos el curso nos dividimos, como siempre, en dos grupos de trabajo. Hoy trabajo con Fernando y José, pues le pedí personalmente a mi profesor el poder acudir esta jornada con él. Ello es debido a que me interesa especialmente la actividad que está prevista para hoy -dada la predisposición que tuvieron los reclusos el último día-. Ya dentro del módulo correspondiente, observamos a varios reclusos haciendo en fila para comprar café. En esa cola habían integrantes de nuestro curso por lo que nos reconocieron rápidamente, saludándonos y dándonos las buenas tardes. Otros, aunque no los conociese, me saludaban. Mi sensación fue rara, pues aunque era el segundo día en el patio, tuve la sensación de haber estado allí varias veces antes. No me sentía para nada con miedo o pendiente de si me podía pasar algo. Poco después de estar ahí, los funcionarios dijeron por los altavoces el nombre de nuestro curso para que los presos acudieran.

Mientras esperábamos, mi compañero José y yo nos sentamos en el patio, viendo como algunos reclusos jugaban a fútbol. Hablamos y compartimos opiniones mientras que Fernando estaba charlando con uno de los participantes en el curso. Yo me encontraba muy cansado y enseguida se lo hice saber a mi compañero, el cual me dijo que él también lo estaba, y que no tenía ganas de comenzar la actividad, a lo que yo asentí con la cabeza en señal de estar de acuerdo con él. Minutos después, llegó el recluso con el cual el último día estuve hablando durante mucho tiempo sobre sus

condiciones de vida. Escuché como Fernando le preguntaba como se encontraba, a lo que le respondió “más o menos”, sonriendo. Quizás en señal de que uno nunca se puede sentir bien mientras este en un lugar como ese. Poco tiempo después, alrededor de diez minutos, Fernando nos hace una seña para que entremos al comedor (lugar donde se imparte la actividad) para comenzar la sesión.

Dada la dificultad que tenemos para escuchar y entender bien lo que se dice, a lo largo de la realización del ejercicio, me senté entre los reclusos. A pesar de que mi profesor me haya dicho que los lunes suelen ir más presos, fueron menos que el miércoles pasado. Al comenzar la actividad había alrededor de siete reclusos, aunque posteriormente se incorporaron dos más. Justo antes de comenzar con la actividad, uno de los presos me pregunta que como me siento, si las demás personas de clase en la universidad me han preguntado cosas de ahí de la cárcel. Mi respuesta fue sincera, diciendo que sí me han preguntado, la mayoría coincidiendo con la misma pregunta: ¿tienes miedo de ir a la cárcel?, a lo que inmediatamente respondo que no. No entiende que me hagan esa pregunta y le contesto que ellos piensan que nos puede pasar algo con los presos. Inmediatamente se ríe, dice que eso es imposible, que a nosotros nadie nos puede hacer algo, que es casi impensable pues se buscaría un gran problema el preso que nos haga daño, que nosotros estamos protegidos. Para él, “nosotros somos como funcionarios ahí dentro, somos Emperadores”. Los demás reclusos que nos estaban escuchando asintieron con la cabeza en señal que estaban de acuerdo con lo que su compañero decía.

Una vez finalizada nuestra conversación, Fernando propone la primera actividad. Se trata de responder un cuestionario referido al resumen del bloque uno del programa. Entrega una hoja a cada miembro del grupo con las respectivas preguntas a las que van respondiendo con una “x” dependiendo de si la respuesta es sí o no. Todos proceden a responder las cuestiones aunque uno de ellos se queja de que las preguntas son “estúpidas” y que algunas no tienen sentido. Pocos minutos después de que comenzase la actividad, ocurre algo que nos asustó a todos. Era algo impensable. Y es que a Fernando le suena su móvil. Está prohibido el uso de teléfonos móviles dentro del centro penitenciario y si los funcionarios lo ven o lo escuchan podríamos tener un grave problema al violar la normativa de la institución. Enseguida los reclusos le dicen que lo apague, que si los funcionarios lo oyen tendrá complicaciones, ya que sólo puede

acceder y tener móvil con total libertad el director de la cárcel. La cara de Fernando al sonar el teléfono fue de total sorpresa, a pesar de haber estado bromeando antes de entrar con querer sacar un par de fotos a los reclusos. Antonio, el otro profesor y doctorando, le respondió diciéndole que está prohibido, que eso supondría un problema para él y para todos también y que pondría en peligro el desarrollo de la investigación. A pesar de ello, Fernando le comunica al grupo de convictos que le gustaría tener un par de fotos de ellos. Todos respondieron que sí, excepto uno, que dijo que no le gustaría tener ningún recuerdo suyo dentro de esas paredes. Todos sonreían y se lo pasaban bien, bromeando con las fotos. Uno de ellos se levantó y cerró la puerta para que los funcionarios no viesen el móvil. Mientras tanto nos sacábamos las fotos rápidamente para evitar ser vistos. José y yo estábamos muy nerviosos mientras Fernando nos quitaba un par de fotos con ellos, pues éramos conscientes del peligro que estábamos asumiendo. Una vez tomada las fotos, Fernando ordena seguir con la actividad. El recluso que hoy está “quejica” sigue lastimándose de las preguntas y alega que algunas son machistas; que se niega a responder preguntas de ese tipo, a lo que un compañero suyo le recrimina que es muy negativo, contestando éste que no le gusta responder a ese tipo de cuestiones ni dentro ni fuera del centro penitenciario. Fernando, harto de las quejas de ese recluso, le contesta muy eufórico debido al cansancio que tenía, diciéndole: “haz lo que te salga de la polla”. El recluso en cuestión bromea diciendo que de la forma que le contesto parece un funcionario, que solo le falta la ropa. Fernando no se mostró contento con la broma, por lo que permaneció serio. Debido a las rizas y al murmullo de los demás hablando dice que no escucha bien y se queja de no poder concentrarse bien. Seguidamente, el preso incómodo en la sesión de hoy, se empieza a reír mientras Fernando le recrimina que siempre se ríe cuando él habla. Pero todo ello con risas de por medio, dando a entender Fernando que están bromeando mientras que el interno asegura que siempre esta bromeando con él, que no hay problemas, que no pensemos que están discutiendo. Siempre están de esa forma. Aun así, otro recluso le hace una aclaración al miembro del grupo que siempre está en disputas con Fernando. Le dice que él sabe que es en plan broma y que no lo hace para burlarse pero que a otros reclusos puede no agradarles esta situación y se lo pueden tomar a mal, provocando un conflicto entre ellos.

Minutos después, ambos volverían a bromear entre ellos, pues le dice a Fernando que había respondido sólo algunas preguntas del último día, por lo que un compañero pregunta de qué preguntas hablaba. Le respondió al último bromeando que preste mas atención en clase y a lo que dice el profesor. Todos nos comenzamos a reír, pues nos pareció graciosa la forma en la que lo dijo.

Haciendo un inciso, un recluso le pregunta a José que si Fernando es buen profesor en la universidad. Le responde que sí, que es muy buen profesor pero también muy buen amigo. Son pocos los profesores como él en la universidad y tener la oportunidad de que nos de clase es un privilegio. Uno de los reclusos, el mismo que bromeaba antes, le dijo a Fernando que en octubre, concretamente el ocho, salía con libertad condicional y que le gustaría asistir a sus clases. Fernando asegura que le tienen envidia en la universidad, pues algunas personas le critican y dice textualmente: “porque como ellos no son capaces de hacer una cosa y yo sí, piensan que me he acostado con alguien para conseguir algunas cosas de las que he conseguido”. Un interno bromea diciendo que seguramente alguna vez si lo habrá conseguido por eso, por lo que todos se empiezan a reír, incluyendo a mi profesor.

Mientras hablábamos, un recluso se asoma a una rejilla que está en lo alto de una pared y pide que le dejemos entrar a clase. Los demás le respondieron que esta cerrada la puerta, que abra por fuera o que le pidiera entrar a los funcionarios, ya que sin estos no pueden acceder a ningún sitio.

Tomamos un descanso. Una vez hecho ese pequeño paréntesis para que se relajasen, Fernando propone la segunda actividad para desarrollar ese día. Se llama “La Culpa”. Consiste en representar con círculos a uno mismo y a la otra persona la culpa que se cree que ambos tienen. Si ésta coincide en que ambas partes tienen el mismo sentimiento, los círculos se juntan, formando parte el uno del otro dependiendo del grado de culpa que se cree tener. Se pone en cada círculo el nombre o nombres de las personas implicadas en ese sentimiento. Un recluso hace una pregunta, pues quería ver si había comprendido la actividad, y mientras explicaba lo que había entendido que había que hacer, otro miembro del grupo de trabajo le dice en broma, pero serio a la vez, que está loco, que le da mil vueltas a todo. Mientras ellos realizan la actividad, Fernando se levanta y comienza a caminar por el comedor, dirigiéndose a la puerta para

comprobar si estaba abierta o no y si había algún funcionario que la abriese, en caso de estar cerrada, para que los otros reclusos integrantes del curso pudieran acceder. El interno que casi siempre se muestra contrariado, se muestra muy negativo con la actividad, no le gusta hacer círculos porque dice que estos son cerrados como un bucle y que él se siente encerrado en la cárcel como un bucle, por lo tanto no se siente cómodo con ello. Mi profesor, harto de las quejas de esa persona le dice que está muy pesado, que se queja por todo. Un compañero le dice que siempre esta buscándole las cuatro patas al gato, siempre tiene que haber algo malo o algo que no le guste a él. Mientras tanto, un funcionario abre la puerta para que entrase un recluso. Al acceder nos saluda a todos y se incorpora para realizar las dos actividades. Mientras este último realizaba la actividad, el recluso que casi siempre se siente incómodo le hace una pregunta de política a Fernando, a la le responde y comienza un nuevo diálogo entre ellos correspondido por ambas partes. Durante esta conversación entra otro recluso (de origen cubano). Entra serio pero saludando a todos. Se sienta callado y Fernando le pasa la hoja de lista para que se apunte como que asistió ese día, aunque este no quisiese apuntarse diciendo que llegó tarde y que mejor no se apunta. Barragán le insiste, firmando este finalmente. Mientras tanto, el recluso que había llegado antes que este último, tenía una dificultad a la hora de realizar la actividad, y es que no sabía leer, por lo que un compañero suyo mientras le leía la primera actividad, le iba respondiendo seguidamente.

Pasado algunos minutos, para que los internos que llegaron tarde concluyeran con la actividad, Fernando pide que cada uno lea y explique lo que ha puesto en sus respectivos folios. El recluso que protesta con asiduidad dice que no aguanta más, y cuando el profesor le pregunta dice que no puede más y pone ese sentimiento de culpa en la hoja aunque no lo leyó para todo el grupo en alto, solo se lo enseñó a Fernando. No obstante, Fernando le dice que no está realizando la actividad debidamente, que se está alejando de ella conscientemente porque no se siente a gusto, que la tiene que realizar de nuevo. El preso le dice que es verdad, que se aleja pero por la misma razón que dio anteriormente: “no me gustan los círculos”.

Con respecto a la actividad, hay personas que coinciden con respuestas y otros que no. También algunos coinciden en el mismo círculo que la otra persona, es decir, comparten el mismo sentimiento de culpabilidad. Las palabras que más se citan son:

humillado, desplazado y falta de comprensión. Fernando asegura que algunas personas utilizan el mecanismo de jugar con los sentimientos para hacer sentir culpable a la otra persona. Sin embargo, para mi sorpresa, todos aseguran que ellos mismos son conscientes que son culpables, que si están ahí es por sus decisiones, a pesar de que otros factores pudiese influir o no. Para mí fue una grata sorpresa el escuchar esas palabras, pues me hace entender de que ellos mismos reflexionan y saben que se han equivocado, que no hace falta que nadie llegue y les haga entender que han cometido un error. Saben perfectamente lo que han hecho y son responsables y asumen el acto o actos que cometieron.

Mientras los demás reclusos seguían compartiendo sus impresiones sobre la actividad, el recluso que suele incomodarse se levanta y comienza a caminar de un lado para otro. Se le nota pensativo, cabizbajo, no es de su agrado esta actividad. Eso me hace considerar seriamente que no está mentalizado aún del sitio en el que está. Los demás reclusos son conscientes que están en la cárcel, y que no consiguen nada estar martirizándose pensando que son o no son culpables los días que les quedan. Sólo quieren que el tiempo pase y llevar las cosas lo mejor que se pueda dentro de esas paredes. Mientras al recluso inquieto le noto como si no aceptase aún el sitio en el que se encuentra –como he comentado anteriormente-. En su interior sigue pensando que es inocente, que no ha hecho nada malo y solo quiere salir de ahí, por lo que cuenta los días y las horas para salir de ese bucle como lo llama.

Poco tiempo después que el recluso inquieto comenzara a caminar, le pide a Fernando que le deje salir un momento a entregar un papel, a lo que Fernando le responde que sí. A la par que él, sale otro interno a comprar cigarros antes de que se termine el tiempo establecido que tienen para comprar. El mismo recluso que va a por tabaco, se dirige hacia nosotros (Fernando, José y yo) para saber si queríamos tomar café, a lo que le respondimos que sí. Me gusto mucho ese gesto, pues denota que tiene confianza y que nos trata como iguales, siempre manteniendo el respeto debido. No nos tratan como a un ser que va a despreciarlos, sino más bien al contrario, tienen un trato cercano a nosotros. Saliendo ellos dos, entra otro recluso y se pone a hablar con Fernando. Entra muy tarde, veinte minutos antes de que se terminara la clase. Mientras hablan ellos dos, los funcionarios no paran de comunicar cosas por megafonía,

interrumpiendo la actividad una y otra vez, provocando un enfado en el profesor y mi compañero pues el ruido es bastante alto y molesta.

A quince minutos para finalizar la clase, Fernando da por concluida la actividad, por lo que todos nos ponemos a charlar. José y yo conversábamos con alguno de los reclusos, estábamos haciendo bromas y riéndonos mucho mientras que Fernando hablaba con el último interno que llegó, el cual le pide un libro prestado a Fernando para leérselo. Me llamó la atención que le pidiera el libro pues era el más joven que se encontraba en ese grupo. Al poco tiempo, entra el recluso que me ofreció café. Se me acercó y me dijo que no pudo comprarlo porque la tienda estaba cerrada, que le daba mucha pena porque él lo había ofrecido y no pudo conseguirlo. Le respondí que no pasaba nada, que no se preocupase. Para mí lo importante fue su gesto. Al no haber traído el café, trajo unos dulces (palmeritas) para comer entre todos, ofreciéndonoslas uno a uno. Fue un gesto bastante bonito que tuvo con todos. Eso hace ver que todos los integrantes del grupo mantienen una buena relación y entre ellos se lo pasan bien.

Dos minutos después entro el recluso, que suele estar incómodo y protesta continuamente, disculpándose por la tardanza, justificándose que tuvo que ir a la biblioteca a entregar unos papeles a unas personas que lo necesitaban. Fernando aprovecha que había más reclusos y pide que nos juntemos para sacarnos nuevas fotos. Todos posan a excepción de la misma persona que la vez anterior. Sonríen y se lo pasan bien, olvidándose por un momento en el sitio en el que se encuentran -al menos eso me gustaría pensar-. Todos posábamos o sonreíamos ante la cámara, nos abrazábamos, nos empujábamos. Parecíamos niños pequeños cuando tienen un juguete nuevo, estábamos contentos. El recluso de origen cubano bromeaba con Fernando para que le sacasen fotos a él, enseñando los músculos que tenía y diciendo: “para las niñas de fuera, para que vean un hombre fuerte”. Fernando se reía con él, pues le hacía gracia como posaba. El citado preso nos dijo a José y a mí que nos sacásemos una foto con él -para tenerla nosotros de recuerdo-. Fue un período muy divertido, donde la pena por un momento quedo a un lado, y ver a esas personas sonreír en un lugar como la prisión es un regalo que no tiene precio. Sólo el valor de poder verlo es un gran recuerdo que me llevo en el corazón y que no olvidaré jamás.

Justo antes de salir, hable con el interno de nacionalidad cubana. Le dije que era natural de Cuba al igual que él. Se alegró mucho de escuchar eso, me dijo que era un lugar, en el que nació, que se encontraba a pocos kilómetros del sitio donde yo nací allá y donde residía. Mantuvimos una charla muy agradable, como si fuésemos viejos amigos que se rencuentran y hablan de su infancia.

Ya avanzada la hora, Fernando nos pidió a José y a mí irnos, pues se hacia tarde y los otros dos miembro del grupo nos estaban esperando para salir juntos. Todos nos despedíamos dándonos la mano. Fue una tarde muy divertida y eso se reflejaba en sus rostros. A medida que salíamos y avanzábamos hacia el exterior, le decía a Fernando que se me hace raro el irme. A pesar de que al principio no tenía ganas de comenzar con la actividad porque estaba cansado, llegado el momento de partir no tenía ganas de irme pues me sentía a gusto hablando con esas personas. Quizás me agrada pensar que tan solo dos días después volveré a verlos. Trabajar con ellos es una experiencia única e irrepetible que sólo la vida y los sentimientos de estar ahí dentro me pueden dar.

Miércoles 25 de Abril de 2012 (observador 2).

Hoy llegamos (José y yo) antes que Fernando porque ha tenido ha acudido a una reunión con el subdirector de tratamiento del centro penitenciario.

Pasamos la lista de asistencia sobre las 17:40 horas cuando lo normal es hacerlo sobre las 17:00 horas. Ello es debido a que hemos tenido problemas a la hora de entrar a la prisión en la primera puerta -a cuenta de los dichosos y ya famosos carnets de identificación-.

Cuando llega Fernando, dice que vamos a realizar dos actividades donde necesitaremos música. El interno que nos ha prestado siempre el equipo de música se levanta y pone la música. También comenta que es mejor cerrar la puerta porque hay mucho curioso y así no ven lo que hacemos.

Se les lee y explica un poema. Los internos deben subrayar las 4 ó 5 palabras del citado poema que les parezcan más relevantes. Nosotros, los observadores, también realizaremos la actividad. Mientras realizamos la actividad, Fernando irá realizando otro ejercicio de relajación con piedras con cada uno de los integrantes del grupo de trabajo. En la actividad de relajación, el interno se acuesta en las mesas y el profesor le va

colocando las piedras en diferentes partes del cuerpo. Los internos están muy concentrados en la actividad y no hablan para evitar molestar al compañero que sigue acostado en la mesa con las piedras en su cuerpo.

Cada vez que llaman a un interno o anuncian algo por megafonía me duelen bastante los oídos y la cabeza. Es un ruído muy molesto e insoportable.

Un preso le dice bromeando al profesor que no se copie de la actividad; la esconde y luego se la explica. A continuación, Fernando hace la interpretación del poema. Posteriormente, se levanta y le quita las piedras al preso que estaba acostado y llama a otro recluso para que ocupe el puesto de su compañero.

Mi compañero observador lee su actividad y cuando termina de hacerlo, Fernando mantiene una conversación con un preso al que le dice que tiene una tentación de amor. El preso le relata lo que debe hacer para cumplir esa tentación y se dirige a realizar la actividad de relajación mientras que el interno que se encontraba realizándola se incorpora al grupo de trabajo. El profesor, bromeando, le toca la zona genital al interno que está haciendo la actividad de relajación y éste se levanta rápido y tira sin querer las piedras al suelo. Se lo toma con humor y todos comienzan a reír.

Otro interno lee su actividad y le dice al profesor que cambiaría el amor por dos velas negras (carcajada general). Añade que la cárcel es un alejamiento para el amor porque para tener un “vis a vis” con una chica, tiene que tratarse de tu novia, esposa o debe realizar 18 locutorios durante 6 meses para conseguir el derecho al “vis a vis”. Afirma, de manera contundente, que el sistema penitenciario no te reinserta sino que te aleja de la sociedad -alejamiento total-. La cárcel llega a distanciar tanto que su novia, con la que mantuvo una relación de 11 años, le dijo: “me he olvidado de hasta tu voz”.

El último preso que entró a la sesión de hoy se levanta y sale del comedor y cuando aparece lo hace con unas fotos de su mujer e hijos para que nosotros las veamos. Otro dice que cuando estaba realizando la actividad de relajación se quedó por un momento con la mente en blanco y le vinieron a la mente muchos recuerdos bonitos.

El último interno en hacer la actividad la lee y dice que cayó en las drogas por falta de amor. Uno de sus compañeros le dice que no confía en las mujeres por todo lo

vivido y por su experiencia con ellas y cuenta la historia de un amor que tuvo en Cuba con una mujer.

La última actividad se desarrollará grupalmente. Debemos coger el poema y subrayar una palabra de éste que nos pueda sacar de la situación que hemos comentado anteriormente en la actividad del poema. Debemos poner nuestro nombre en la palabra que hemos subrayado.

Por último, se recoge la actividad y terminamos la sesión de hoy.

Lunes 30 de Abril de 2012

Fernando no podrá asistir a la sesión por lo cual la llevará a cabo mi compañero participante en la investigación como colaborador observador. Lo primero que hacemos es saludar a los internos y comentarles que el profesor no estará presente en la sesión. A continuación, pasamos la lista de asistencia para que vayan firmando a medida que va transcurriendo la clase ya que no entran todos a la vez -algunos están comprando en el economato-.

Sólo se llevará a cabo una actividad en la que los internos deben describir un día de prisión -con sus sentimientos, pensamientos, rutinas; es decir, el día a día-. Para ello, necesitamos escuchar música y el interno que siempre nos presta el equipo de música acude a su celda para traerlo. Al llegar al aula, pone el equipo en funcionamiento y uno de sus compañeros se levanta y comienza a bailar. En ese momento, otro miembro del grupo le dice que se deje de hacer el payaso, se levanta de su lado y se sienta alejado de éste.

Al comentarle la actividad que tienen que hacer, la mayoría de los presentes dicen que tienen bastante que escribir, que no saben si con un folio les dará. Para realizarla casi todos los internos se sientan aislados por todo el comedor para poder centrarse e inspirarse. Después, deben hacer una lista de los sentimientos malos y de los buenos de ese día a día que deben pasar “entre rejas”.

Un preso empieza a bailar y cantar mientras que otro le dice que se calle y que se esté quieto, que no está poniendo interés en el curso. Un compañero suyo dice que eso son los síntomas de estar más de cuatro meses en prisión.

Se acercan dos presos y me entregan su actividad para que la lea. Se incorpora un interno a la sesión que cierra la puerta de la entrada sin querer y le comenta a uno de sus compañeros si puede hablar con el funcionario para que la abra. Éste último interno me dice que vino a hablar con nosotros personalmente para comentarnos que se va a dar de baja de nuestro curso porque va a comenzar a realizar uno de tapicería.

Debido a que hoy es lunes y se lleva a cabo el economato, salen varios reclusos a comprar mientras otros se quedan hablando del papeleo y procedimiento que se debe llevar a cabo antes de que te den la libertad –lo que ellos denominan “la reinserción social”-.

Cuando le preguntamos a uno de los integrantes del grupo cómo se siente, empieza a comentar todos sus sentimientos y cuando termina, bromeando, dice que tiene ganas de violencia y explota una carcajada general. Otro interno le pregunta a éste si no se siente “violado” por los funcionarios y explica que se refiere a violado en el sentido de que no los respetan. Afirman que no respetan su intimidad. Y la mayoría dicen que sí, que esto suele ocurrir.

Otro de los presos sostiene que tiene bastante autocontrol porque cuando se deprime o tiene sentimientos negativos rápidamente puede cambiar su estado de ánimo pensando en cosas positivas. Sus depresiones son debidas a que lleva en presidio desde los 17 hasta los 32 años y que actualmente cuenta con ayuda psicológica.

A continuación, se llevará a cabo la puesta en común de la actividad realizada anteriormente. En el desarrollo de la puesta en común surge un debate donde todos coinciden en que hay políticos, consejeros y funcionarios que deberían estar en prisión puesto que sus delitos sí que son fuertes y de mayor alcance que muchas infracciones cometidas por algunos internos que están en prisión.

Por último, decir que mi compañero ha llevado la sesión bastante bien, con naturalidad y ha sabido controlar a la situación en todo momento.

Miércoles 2 de Mayo de 2012

Cuando entramos al módulo tanto el Fernando como yo percibimos nuevos presos en el patio. Le pregunto a un interno que está en nuestro taller sobre este hecho y me dice que desde el lunes se han incorporado unos quince reclusos. Entramos al

comedor para llevar a cabo la sesión y hablamos con los internos. Fernando reparte un folio Din-A3 con un poema con la finalidad de llevar a cabo la primera actividad. Se necesitará música para realizar la actividad, por lo que el interno que hasta el momento se ha encargado de traer su equipo de música se levanta y lo pone en funcionamiento, Surge una discusión con uno de sus compañeros por estar tocando su equipo sin su permiso. Finalmente terminan riéndose.

La actividad se llevará a cabo con lápices de colores con los que debemos dibujar mediante líneas nuestra vida, el amor, el dolor y cómo nos gustaría que fuese nuestra vida. En el poema aparece la palabra dolor y debemos trazar las líneas sobre esa palabra cuando en nuestras vidas lo hemos sentido.

A continuación, Fernando le comenta a los presos que se ha aceptado el permiso para que los reclusos que estaban en la lista de la propuesta para salir al exterior un día puedan visitar la universidad de La Laguna. Los internos presentes se emocionan y empiezan a preguntarle al profesor cuestiones acerca de esa visita. También, se les dice que han aceptado el día de convivencia para que nosotros podamos pasar con ellos una jornada completa en prisión. Los internos se ponen contentos y empiezan a contarnos cosas que podríamos hacer ese día. Dos internos me preguntan que si cuando terminemos el curso podemos seguir manteniendo el contacto, que si podemos ir algunos días a verlos y a hablar con ellos. Con el transcurso de los días, se les coge aprecio.

Surge un debate sobre si podemos llevar una película pornográfica para verla en la prisión y unos están de acuerdo y otros no, argumentando que sufrirán más y dicen: “de que vale poder ver si no se puede tocar”. Un interno dice que si la película se la dejamos después de verla a ellos sí –carcajada general-. Comentan que el distribuidor de revistas pornográficas en la prisión es un recluso que está en nuestro curso. El recluso lo reconoce y dice que se las traen su madre y su novia.

Ahora, los integrantes del grupo de trabajo le cuentan al profesor las distintas formas de masturbarse que suelen existir en la prisión: la “técnica fifi” (con un preservativo y una toalla a la que le hacen la forma de una vagina), masturbarse con un calcetín puesto en el pene, etc. Todos nos reímos y algunos presos lloran de la risa.

Un interno le dice a Fernando que le traiga una muñeca hinchable y un compañero suyo le dice que no, que se la traiga a él, que no le importaría ni pasearla por el patio. Todos reímos.

En definitiva, nombrar la gran sesión que ha dirigido hoy Fernando. En todo momento ha sabido controlar la actividad y eso que hemos hablado de temas nada fáciles de llevar. Ha sido un día ameno y divertido.

Lunes 7 de Mayo de 2012

Una vez dentro del módulo me doy cuenta que acaba de ingresar un nuevo interno de unos 60 años de edad. Varios presos lo saludan y lo reciben con abrazos porque lo conocen, seguramente han coincidido en otros módulos.

Tras pasar unos minutos en el patio, hablando con los internos, nos incorporamos al comedor para llevar a cabo la sesión. En esta sesión, el profesor y mi compañero observador se han cambiado los roles; con lo cual, la sesión la llevará el observador y la función de observador la llevará Fernando. A continuación, pasamos la hoja de asistencia y los internos van firmando mientras mi compañero empieza a explicar la actividad que se llevará a cabo -“Aprender habilidades sociales”-.

Un interno pone el equipo de música en funcionamiento porque se lo dijo el profesor. Pasados unos instantes, le solicita que la quite o la baje porque no se escucha nada bien lo que se dice debido a las malas condiciones acústicas del aula.

Mientras mi compañero empieza a leer la actividad, Fernando no presta atención a la explicación e intercambia pulseras de mano con un interno. El referido recluso, bromeando, le dice a quien dirige hoy la sesión que no se le está dejando prestar atención. Aún siguen con el intercambio de pulseras y otro recluso dice que Fernando y un interno sólo vienen a ponerse de pasteles.

Surge una discusión sobre la habilidad social de dar las gracias dentro de la prisión. Un interno dice que sí, que se suelen dar y otro dice que no. Comenta que cuando ingresó en prisión solía pedir las cosas por favor y dar las gracias a los funcionarios y le miraban extraño y le decían como se nota que eres nuevo, que es la primera vez que entras en prisión.

Un interno dice que, en general, los padres suelen ver más las cosas o actos negativos de sus hijos antes que las cosas buenas y no suelen elogiarlos. Otro recluso dice que a veces no pide un favor por orgullo, le cuesta pedirlo por su forma de pensar y si quiere algo lo busca por sí mismo. Uno de sus compañeros dice que actúa de la misma manera.

Dos internos nos comunican que se van a dar de baja en el curso porque van a empezar otro curso de tapicería. Lo justifican porque a que al salir de la prisión este curso les es útil dado que les dan un título profesional. Por la forma en la que nos lo dicen puedo interpretar que sólo se van por el título, que les gustaría quedarse en el nuestro. Fernando aprovecha este “paréntesis” para decir que sólo falta por llegar la solicitud formal para que los internos puedan visitar la universidad de La Laguna.

Nos molesta muchísimo el ruido de la megafonía y los internos nos dicen que ya están acostumbrados, que el primer mes de prisión no entendían lo que decían pero ya lo comprenden con claridad.

El interno que anteriormente le dijo a Fernando bromeando que no interrumpiera la dinámica de la clase se lo vuelve a decir. Otro recluso le dice al profesor si está tomando medicamentos como valium (se lo dice también bromeando). Pasados unos minutos surge lo contrario, Fernando lo manda a callar también bromeando. En ese momento surge un debate porque consideran, algunos miembros del grupo de trabajo, que pedir un favor y pedir las cosas por favor no está muy relacionado.

Ahora, un recluso le dice a Fernando que se centre en la actividad que se está llevando a cabo porque siempre que hay cachondeo se va por las ramas. Carcajada general porque se dice en tono bromista y cariñoso.

De las habilidades sociales hasta el momento explicadas por mi compañero: escuchar, dar las gracias, saber elogiar y pedir un favor, tanto mi compañero como un interno dicen que la más importante es la de saber escuchar. Todos los demás reclusos están de acuerdo con esta cuestión.

Fernando al ver que se interrumpe continuamente la sesión, debido al ruido insoportable de la megafonía, grita y dice: “cállate gilipollas”. Todos nos reímos. Tras

esto, un recluso nos dice que actualmente en el módulo de la UTE (Unidad Terapéutica Educativa) hay 87 internos pero está previsto llegar a los 110 o 120 internos.

Un recluso nos dice que por el simple hecho de ir a hablar con la psicóloga o con la trabajadora social te llaman chivato. Sigue comentando que lo único que haces en la cárcel es cumplir la condena porque hay muy poca reinserción social y la prisión te aparta completamente de la sociedad.

Entra un preso al comedor, que había salido anteriormente y nos trae un café a mi compañero, a Fernando y a mí. Fernando no le da las gracias y el interno bromeando dice tanto curso y después no das las gracias. Carcajada general.

Un recluso dice que en la cárcel hay que saber bastante bien a quien se le da confianza porque rápidamente, expresión textual, “se te suben a las barbas”. Cuando termina de decir esto por las ventanas del comedor podemos ver a una funcionaria y los internos dicen que ese es el prototipo de mujer que debemos llevar nosotros a la cárcel - alumnas de la universidad de La Laguna para hacer el trabajo que hacemos mi compañero y yo-. También nos comentan que un recluso, que había sido condenado por violación, intento ahorcarse con una soga pero al final no lo consiguió y dicen con frialdad que debía haberse muerto (esta es una de las leyes no escritas de la prisión. Los violadores ocupan la parte más baja de la escala social en la institución. Su vida no tiene valor alguno).

Nos comentan que hay un interno que violó a dos mujeres y las mató y violó a un hombre y ahora mismo ayuda a los funcionarios a aguantar los presos para que “les den leña”. Dicen que un fin de año lo vieron con los funcionarios celebrándolo y bebiendo con ellos. Afirman que los violadores están protegidos en la prisión.

Por último, decir que la actividad no llegó a terminarse, quedan cuatro habilidades sociales más por explicar. Probablemente, si se dan las condiciones oportunas, las terminemos el próximo día.

Miércoles 9 de Mayo de 2012

Nos encontramos dentro del comedor y como de costumbre pasamos la lista de asistencia. Veo a un funcionario con un interno que acaba de ingresar en el módulo de la

UTE. De momento, en la sesión de hoy sólo hay cinco internos pero se les nota muy alterados, desinquietos. Fernando los manda a callar varias veces.

Ahora, dos internos mantienen una conversación y el profesor los manda a callar porque un compañero está contando que tuvo un altercado con su profesor de la cárcel. La situación problemática surgió al tratar un tema referido a la agricultura, ganadería y pesca. El profesor decía que tenía la razón a pesar de que el interno tenía información de primera mano sobre el asunto que estaban discutiendo.

Fernando acaricia la mano de un interno y otro recluso dice que ya van a empezar con los jueguitos.

Para la ejecución de la primera actividad, se les explica un fragmento de una novela. Un interno le dice que lo que busca es que ese refieran a ellos mismos y añade que le parece exagerado la condena que le pusieron pero, a pesar de eso, sabe que es culpable y debe pagar su delito.

Dicen algo por megafonía y los internos y Fernando se quejan del ruido y del daño que produce. Todos los días que hemos venido hay quejas sobre la megafonía.

Surge un debate sobre la UTE y dicen que con ella su condena es doble porque las normas son mucho más estrictas que en otros módulos. No se elige a los compañeros de celda y, además, los cambian de habitación en poco tiempo, en tan poco tiempo que un interno dice que lleva dos años en el módulo y ha tenido 25 compañeros diferentes. Afirman que en otros módulos puedes elegir con quien compartir celda o si quieres vivir solo.

Otro de los componentes del grupo afirma que se siente ofendido porque los profesores lo manden a callar. En todo caso, acepta la orden y se queda callado pero luego sigue hablando. Otro interno se siente desamparado desde que llegó a este módulo porque el equipo lo ha exprimido desde el primer día que ingresó en prisión haciendo el seguimiento de un interno que intentó suicidarse (ahorcarse dos días antes) y, sin embargo, en el tiempo que lleva aquí nadie del equipo (psicólogos, trabajadores sociales, funcionarios, etc.) le han preguntado acerca de sus sentimientos o requerimientos.

En general, se quejan mucho de la UTE (Unidad Terapéutica Educativa) y del equipo. Pienso que si se modificaran ciertas cosas de la UTE o se creara una nueva y se cambiara el equipo terapéutico las cosas podrían ir mucho mejor. Se necesita un programa de tratamiento y no acciones formativas y terapéuticas puntuales.

Otro interno se queja mucho de algunas conductas de varios compañeros de módulo porque no saben doblar la ropa, no limpian las fundas de las almohadas y huelen mal, cuando van a hacer sus necesidades no son capaces ni de rodar las cortinas para tener más intimidad, etc. Muestra contrariedad porque le pusieron un compañero de celda que consumía drogas, al igual que él en el pasado, y le dijo al equipo que le cambiaran de celda porque en algún control podría dar positivo. Pero el subdirector de seguridad no hizo nada al respecto porque le dijo que no era posible y tuvo que vivir así durante 7 meses. Dicen que a la UTE se ha entrado droga, aunque esto ya lo sabíamos porque en días anteriores hicieron análisis anti-drogas y varios internos dieron positivo y los cambiaron de módulo.

De repente podemos escuchar por megafonía que quieren a todos los internos en el patio. Los presos se ponen nerviosos pensando que ha surgido algún acto problemático. Todos salen rápidamente del comedor y se incorporan al patio. Una vez allí, les informan que se va a impartir un curso de informática. Fernando habla con el educador social y le dice si no puede advertir de este curso en otro momento, cuando el no esté impartiendo su taller y el educador social le dice que como no le da vergüenza hacerle ese comentario y surge una discusión.

Un interno le dice al profesor que si se pone una peluca y se opera puede ser que se acueste con él. Se lo dice bromeando y hay una carcajada general.

Ahora, se realizará la segunda actividad que implica hacer de un mapa conceptual en un DINA-3. Mientras se realiza la actividad un recluso se queja de que tiene hambre y otro dice que la cárcel “le come la cabeza”. Cada poco tiempo se interrumpe la sesión porque los internos ya no están centrados en las actividades y prefieren hablar de sus cosas.

Por último, Fernando comente que “el cubano” y “el bigote” le han dado la tarde (han interrumpido). Surge una carcajada general.

9 de Mayo de 2012 (2º observador 2)

Último día que afronto en este proyecto. Tengo ganas de finalizarlo aunque también me da mucha pena no poder volver a ver a esa gente que nos ha prestado su tiempo voluntariamente. Si tuviera que elegir un sentimiento que me acompaña en este día es, sin duda, tristeza. Tristeza por esas personas que nos han brindado su tiempo y que no volveré a ver o, por lo menos, eso creo. Me gustaría que ocurriese lo contrario y los viese fuera, en la calle. A pesar de estar casi terminado el proyecto, seguimos con el problema de entrar, la tardanza en el acceso al centro penitenciario. Hoy tardamos menos que otras veces. Finalmente, accedimos todos a las respectivas aulas para iniciar la sesión.

Al entrar al módulo donde damos clase, nos encontramos con los reclusos jugando a fútbol y otros sentados viéndolos jugar. Algunos reclusos del curso nos saludan y se colocan dentro del aula esperando al comienzo de la clase. Fernando permanece hablando con uno de los integrantes del grupo, al que le presta más atención que al resto debido a una serie de características personales específicas. A Fernando le intriga mucho el que una persona con esas características haya terminado en presidio. Mientras, José y yo nos sentamos a ver el partido hasta pasado unos diez minutos; en ese momento, Fernando nos avisa para entrar al comedor e iniciar la sesión.

Al estar sentado para dar comienzo a la actividad, nos damos cuenta que acuden pocas personas -tan solo cinco al comienzo y más tarde se incorporan otros dos más-. El recluso de origen cubano bromea con el profesor por su vestimenta (toda la ropa de color blanco) y le dice que parece un árabe importante, un “mandamás”. Le comenta que sólo le falta el puro -los dos ríen por la broma-. Al querer comenzar la clase, Fernando le pide a uno silencio, éste le responde con un “perdón” y sigue hablando. Todos nos reímos pues nos pareció gracioso y Fernando, al verlo un poco alterado y serio, le pregunta cuál es el motivo de que este así, a lo que el recluso le responde que hoy tuvo una discusión con un profesor. Los de megafonía siguen con la misma rutina de todos los días, interrumpir el curso anunciando cosas que no se entienden y con tono de voz muy elevado. El motivo de la discusión versó sobre el tema del déficit que atraviesan los productos autóctonos de la ganadería y la pesca en Canarias. El recluso pone un ejemplo de su propia experiencia personal por medio de un conocido, dándonos

a entender que tenía bastante conocimiento sobre el tema a debatir, por lo que Fernando le da la razón. Mientras iba contando el incidente, se interrumpe la conversación por los ruidos de megafonía.

Comienza la primera actividad leyendo Fernando un relato de una historia real de un recluso. La idea es leer el fragmento y debatir cuál es la idea que intenta transmitirnos. Un recluso lo asocia de manera inmediata con su propia vivencia. Cuando le condenaron la primera vez asegura que fueron demasiados los años que le impusieron de condena. Afirma esta idea porque se compara con otros reclusos que han cometido delitos de mayor importancia y cuyo tiempo de condena es menor. La condena en la cárcel no significa pagar un delito moralmente, sino cumplir un castigo para poder salir. Asegura que quizás tiene esa percepción debido a que tuvo la oportunidad de encontrarse y hablar con la víctima por la cual esta cumpliendo condena, habiéndolo perdonado pues no le causó daños físicamente sino materiales. Esto hizo que el condenado tenga la mente en paz por tener el perdón de su víctima.

Vuelve a interrumpirse la actividad, y todos, incluidos los reclusos, nos mostramos muy enfadados.

El mismo recluso sigue dando su opinión al estar viviendo en un sitio así. Nos comenta que al entrar en un programa de condena (UTE), como en el que están incorporados, cumplen doble condena. Y la razón que da es que las personas que están incluidas en la UTE se sienten con una responsabilidad que en ningún caso nadie les ha pedido. Sienten que, en cierta manera, hacen el trabajo de los funcionarios. Se sienten explotados y no reciben nada a cambio.

Fernando se encuentra muy enfadado y se levanta para ir a protestar a los funcionarios que se encuentran en la burbuja –lugar de vigilancia que tienen los funcionarios en el patio del módulo- , pues no nos deja trabajar en condiciones idóneas con el ruido de megafonía. Los reclusos le dicen que no vaya, que sería algo inútil pues ellos anuncian lo que les piden que hagan. Afirman que no es culpa de ellos y que ir a hablar significaría tener un conflicto pues a ellos les daría igual todo, están cumpliendo su trabajo. Fernando, al ver como insisten los reclusos, se sienta molesto y con cara de no estar a gusto realizando la actividad.

El recluso de origen cubano intenta bromear con Fernando, le habla diciéndole cosas para “buscarle la lengua”, pero lo cierto es que Fernando estaba de mal humor y es evidente que no desea entrar en ese juego. A pesar de ello, el interno sigue con el juego aunque no obtiene atención. Fernando considera que el juego es grotesco y no esta dispuesto a aguantar esa clase de bromas. Al darse cuenta que no le prestaba atención con la broma, se pone serio y habla sobre el tema del artículo, diciendo que ha tenido que vivir con personas que no se comportaban debidamente y que no ha tenido problemas porque se ha aguantado, pero que le han molestado bastante las conductas de otras personas. En ese momento, el recluso que estaba hablando anteriormente exponiendo su experiencia, interrumpe al componente del grupo e origen cubano pensando que había acabado. Fernando pide que no moleste al compañero. Se enfada porque estaba hablando anteriormente y le cortaron la conversación, entonces es cuando dice: “estoy ofendido, no pienso hablar más” (bromeando). El otro recluso sigue hablando al ver que su compañero no quiere hablar. En dos años que lleva en la cárcel ha tenido veinticinco compañeros de celda, algo que nos parece muy sorprendente. Debe ser muy incómodo vivir con gente que no conoces y a la que, en ocasiones, no les caes muy bien. El recluso asegura que al ser un módulo terapéutico, los compañeros de celda deben estar pendiente uno del otro. Está muy molesto porque algunos de ellos han convivido de forma muy sucia, sin pudor alguno e incluso al borde de crearle problemas a él puesto que consumían drogas dentro de la celda. Ha tenido que pedir a otros reclusos que hagan la cama, que doblen la ropa de forma correcta debido al poco espacio que hay en la celda, que cuando hagan sus necesidades se tapen con la cortina del baño. Cosas que le irritan pues es algo básico y que no saben hacerlo y que sin quererlo tiene que enseñarlo para no tener problemas. Aunque la queja sea por parte de el recluso que ha está exponiendo las referidas cuestiones, todos le dan la razón dando a entender que en algún momento han pasado por lo mismo. Afirma que se ha sentido “exprimido” después que le hayan trasladado a este módulo. No le preguntan sobre su familia, cómo se encuentra o tan siquiera si ha notado mejora desde que entró al Centro Penitenciario. Se muestra muy ofendido, molesto y menospreciado por parte de personas que trabajan en ese sitio. Al haber tenido problemas con compañeros de celda ha ido a pedir un cambio de compañero y se han negado a hacerlo porque no quieren. Le dicen que ese problema tiene que solucionarlo por sí mismo y que ha ser asertivo. Fernando, al quedar sorprendido por ello, pregunta quién es la persona que le contestó

eso y el recluso dice que fueron la psicóloga, los trabajadores sociales y el director del centro penitenciario. Asegura que ha tenido que convivir con una persona totalmente conflictiva que consumía droga con frecuencia varias veces todos los días dentro de la celda. Así durante siete largos meses.

La actividad es interrumpida en todo el módulo, tanto los que jugaban a fútbol como los que estaban en otro taller -incluido el de nosotros-. Se oye: “Todos los reclusos al patio”, es la frase que decían mientras golpeaban la puerta de forma violenta. Los reclusos del curso salen cabreados por la situación, se les trata como animales, no se les tiene ningún tipo de respeto. Una vez que todos están en el patio esperando para saber que ocurría, Fernando, José y yo salimos a ver que ocurría. El objeto de este revuelo es anunciar un nuevo curso que se pone al servicio de los reclusos. Se trata de un curso de informática. Fernando permanece estupefacto y muy molesto, pues considera, al igual que todos los que estamos en nuestro curso, que esa información podía haber sido dada posteriormente o cuando se hubiera finalizado nuestra actividad. En ese momento, Fernando me solicita que le acompañe. Se dirigió hacia otro hombre, el que anunciaba el curso y le manifestó su malestar con todo lo ocurrido. La otra persona, que es un trabajador social, se marchó muy enfadado y diciendo lo siguiente a Fernando: “esto me parece muy indignante”.

Una vez dada la información en el patio del módulo, los reclusos entran en el comedor para seguir con el curso. Mientras nos sentábamos nos dimos cuenta que faltaban aun dos por entrar. Dos internos se reían porque decían que el otro hombre se fue muy molesto, a lo que Fernando les respondió: “no estoy dispuesto a aguantar ciertas cosas y menos esto”. El preso de origen cubano sigue bromeando y le dice a Fernando: “cómprate una peluca y opérate si quieres que me fije en ti”.

Al faltar quince minutos para concluir con la clase, el profesor informa sobre la segunda actividad a realizar. Reparte un folio en el que aparecen palabras que son sinónimos o que forman parte de la palabra felicidad. El objetivo es redondear aquellas palabras que están relacionadas a nuestro juicio con la misma.

Los reclusos comienzan a desarrollar la actividad, y faltando diez minutos, Fernando comienza a preguntar individualmente el resultado de la misma. Mientras van leyendo la actividad, dos reclusos se levantan. Dicen que se tienen que marchar puesto

que va a comenzar el curso de Tapicería y no pueden llegar tarde. Se despiden como siempre.

La sesión finaliza a la hora exacta (18.30 horas). Fernando había quedado en que lo recogían en el exterior de la cárcel y no quería llegar tarde. Nos despedimos de los reclusos y, personalmente, me despedí de manera especial del interno de origen cubano ya que ha sido con el que más he hablado. Le dije que no podría volver más pero que estaba encantado de conocerlo, que me parecía una buena persona. Me respondió con un “gracias e igualmente” -muy contento-. Aseguró que cuando saliera me iba a llamar para saber de mí. En definitiva, que íbamos a estar en contacto.

A medida que íbamos saliendo, tuve una sensación que no me esperaba y me refiero a un marcado sentimiento de tristeza. Se me pasaba por la cabeza que no iba a volver a ver a esas personas que me han recibido y tratado muy amablemente, con una confianza enorme a la hora de contarnos su vida en un lugar como el presidio -tan oscuro y tan frío-. No deseo a nadie que termine en prisión. La sensación que invade a uno nada más encontrarse entre esos muros es tristeza, melancolía y se pierden las ganas de luchar por un sueño. No solo es el lugar, sino también el trato -que deja mucho que desear-. Sólo deseo una cosa: que hayamos ayudado a esos reclusos que han ido al curso de forma regular y que, sobre todo, nos han dado su cariño. Pues, aunque parezca raro, nunca me he sentido ni por encima de ellos ni mucho menos por inferior, no me he sentido amenazado, con miedo. Siempre he estado sonriendo junto a ellos, pues buscan un motivo por el cual sonreír.

Se perfectamente que son reclusos, que si están en prisión es porque han hecho algo mal –no olvido que pueden existir errores judiciales-. Nunca ha sido mi intención juzgarles, pues ese es un peso que no estoy dispuesto a otorgarme. No soy el más indicado para juzgar a nadie, me he equivocado, he cometido errores pero no por ello voy a dejar de vivir. La vida consiste en aprender de los errores y seguir hacia delante. Me gustaría concluir este informe sobre mi último día en este lugar con unas líneas que me han ayudado mucho en mí día a día, y que por alguna extraña razón, a menudo que avanzaba hacia el exterior, las iba recordando. “Una sonrisa no cuesta nada pero vale mucho. No empobrece a quien la da y enriquece a quien la recibe. Dura sólo un instante y perdura en el recuerdo eternamente”.

Puede que nunca vuelva a ver sus rostros, puede que nunca regrese a un sitio como el centro penitenciario “Tenerife 2”. De lo que estoy absolutamente convencido es que el único recuerdo que me llevo de este horrible lugar es la sonrisa que cada uno los asistentes al curso me han brindado día a día. Esa es la recompensa de este trabajo: el ver una sonrisa en un lugar que para muchos es un infierno. Y para otros, como yo, es una cárcel con el nombre de “Tenerife 2”.

Lunes 14 de Mayo de 2012

La sesión de hoy se grabará con un radio-casete ya que se hará una especie de entrevista donde los internos deben contestar. Se les ve muy motivados al saber que van a ser grabados.

Una vez terminada la grabación, nos despedimos de los internos y abandonamos el módulo para dirigirnos al otro grupo de trabajo en el que están nuestros compañeros de investigación. La finalidad de la visita es la de observar cómo se lleva a cabo la sesión en su módulo. Antes de acceder al módulo comentado, nos dirigimos hacia la piscina de la prisión y cuando estamos llegando, una funcionaria nos dice que no tenemos orden para ello pero que nos llevará -sólo si nosotros queremos-. Nos advierte que en la instalación se encuentran los internos más problemáticos, catalogados por ella como “los chicos malos” y nos dice que si uno se escapa no se hace cargo de lo que pueda ocurrir.

Posteriormente, accedemos al aula en la que se desarrolla la sesión del grupo “A”. Al abandonar el lugar en el que nuestros compañeros dirigen sus sesiones una funcionaria, que siempre nos ha tratado antipáticamente, nos llama “chicos” y Fernando le dice: “yo no soy ningún chico, yo soy Don Fernando” y la funcionaria le responde: “encantada, yo soy Doña.....”. La funcionaria no se esperaba la reacción de Fernando y se quedó un tanto asombrada.

Miércoles 16 de mayo de 2012

La sesión de hoy se ha grabado en vídeo y realizaremos una cuadrangulación de la misma que se incluirá en el apartado correspondiente de la tesis doctoral.

ANEXO 3

Triangulación de las sesiones

En cuanto a la triangulación de las sesiones cabe destacar que se realizó la misma sobre la totalidad de ellas. La triangulación de las observaciones realizadas en la totalidad de sesiones, contenidas en los diarios de campo, nos ha permitido ir determinando las mejoras y cambios pertinentes a introducir en el programa de intervención.

“De acuerdo con la metodología utilizada en los estudios de casos, existen cuatro formas básicas de triangulación de los datos que contribuyen a la verificación y validación en el análisis cualitativo (PATTON, 1990, 464). Triangulación metodológica, utilizando diferentes métodos de recogida de la información. Triangulación de recursos o fuentes, uso de múltiples analistas de datos y triangulación de perspectivas teóricas (PATTON, 1990, 464).

No se trata tanto de presentar en este apartado un modelo específico de triangulación metodológica empleado sino de explicar que la triangulación de las sesiones, con el consiguiente intercambio de información entre los investigadores y observadores, es pieza esencial en el éxito o fracaso a la hora de implementar el programa. Adaptarlo a los destinatarios del mismo implica la utilización de esta técnica.

Los indicadores que se han determinado son el fruto de confrontar las observaciones realizadas por escrito del formador, observadores y alumnos. Tras la referida confrontación, y el proceso de discusión que se deriva de la misma, se establece el acuerdo de los elementos comunes que se adoptan. La participación democrática de los presos en este proceso los convierte en sujetos constructores de la evaluación y no en sujetos evaluados. Esta es una característica del modelo de investigación acción emancipadora.

Triangulación de las sesiones

- Triangulación de las sesiones. Grupo “A”

1ª sesión. 12 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	<p>Hay un retraso en el inicio de la sesión debido a la falta de comunicación interna entre los diferentes funcionarios responsables de reclutar a los internos.</p> <p>Llegan con cierta actitud de desconfianza. Los movimientos para situarse en los asientos son lentos.</p>		
Ambiente	<p>El ambiente inicialmente es de cierto distanciamiento. Se marcan claramente las distancias por parte de los reclusos.</p> <p>El trabajo de la sesión se realiza correctamente. Hay un buen ambiente. El interés va creciendo a lo largo del transcurso de la jornada. Sólo muestran poca capacidad de atención dos</p>	<p>Cuando la mayoría de los integrantes del grupo finaliza la primera tarea se producen varios instantes de bullicio.</p> <p>La mayoría de los internos atienden las explicaciones de Antonio con gran interés.</p>	

internos que reconocen cuya amistad se evidencia.

Un recluso se muestra violento en la explicación de su detención en un permiso penitenciario. Comenta: “Fui a la casa y la encontré drogada con mi hijo. Entonces tiré la droga por la ventana y ella ha dicho que le pegué. Y ahora me quitan los beneficios penitenciarios y en la cárcel me restan también los beneficios que tenía.” Este recluso muestra claros síntomas de un pasado, y quizás presente, ligado al consumo de estupefacientes.

Espacio

El espacio que se nos ha asignado es un aula de formación situada en el exterior de un módulo pero conectada con el mismo a través de una puerta blindada que tiene una ventana siempre cerrada.

Las sillas del aula están dispuestas en semicírculo para favorecer la comunicación e interacción. Uno de los reclusos dice: “Profesor, nos sentamos así pero con mesa porque si no parece que estamos en alcohólicos anónimos” – hay una carcajada del resto del grupo-.

Estamos en un aula que podemos describir como dentro de la normalidad.

	Se acepta la recomendación.	
Expresión de sentimientos	<p>Surge un debate en torno a lo que los reclusos, principalmente los condenados por delitos de violencia de género, denominan “dictadura de la mujer”.</p> <p>Quieren presentarse como víctimas de una sociedad que, según su parecer, apoya lentamente a la mujer en perjuicio de los hombres.</p>	
Desarrollo de las tareas	<p>Se pasa la prueba inicial –primera aplicación- que nos permitirá conocer las concepciones previas acerca de los contenidos a trabajar.</p> <p>Están perfectamente adiestrados en ejecutar las pruebas en función de las expectativas sociales. Aluden al hecho de la gran cantidad de pruebas que les pasa la psicóloga y afirman: “sabemos lo que quieren que respondamos”.</p>	<p>No muestran rechazo para realizar la prueba inicial ni se realiza comentario negativo alguno.</p>
Trabajo en equipo	<p>Uno de los miembros del grupo, de origen senegalés, tiene problemas de comprensión de la lengua castellana escrita. Sus compañeros le ayudan.</p>	
Comprensión de las tareas	<p>Algunos reclusos, sobre todo dos de avanzada edad, muestran</p>	

	incapacidad de concentración y comprensión de la prueba inicial. Los lunes se administra la metadona y podemos estar ante una de las consecuencias de la ingesta de la misma.	
Franqueo de fronteras	Aprovecho el descanso para dialogar con aquellos reclusos que se acercan. No rehúyo el contacto.	
Elementos de distorsión	La existencia de mujeres funcionarias nos hace reflexionar acerca de la conveniencia o inconveniencia de someter a los presos a la visibilidad de mujeres.	Durante la sesión, un miembro del grupo no para de entrar y salir del aula. Este mismo recluso y otro pasan gran parte de la jornada pasándose notas en unos papeles de color amarillo. En el descanso, los dos salen al exterior del aula y tardan en reincorporarse a la sesión.
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal	Hay poca fluidez en la comunicación tanto verbal como no verbal. Aunque al final de la sesión el debate es prolijo.	Al final de la jornada de trabajo el debate gana en intensidad y participación.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Permitimos que hagan un descanso, a petición del grupo, hacia la mitad de la sesión. Pueden salir a fumar y solicitar un café en el economato si lo desean.	Un recluso de origen senegalés aprovecha el descanso para decirme que es inocente y solicita mi ayuda.

2ª sesión. 14 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	La mayor parte de los internos están esperándonos en el aula. Los restantes llegan con cierto retraso.	Algunos internos se retrasan. Un integrante del grupo se incorpora a las 17.10 horas.	
Ambiente	El ambiente es distendido. Todos los internos nos saludan al llegar y la mayor parte de ellos nos da la mano en señal de respeto y gratitud. No se reconocen violentos. Hablan de las condiciones de vida inhumanas en prisión.	Los debates empiezan a ser más intensos y de mayor calidad. Antonio empieza a estar más suelto en la conducción de la sesión.	
Espacio	Empiezan a sentirse cómodos en el aula asignada.		
Expresión de sentimientos	Reconocen que no han llorado en público porque la responsabilidad les impedía hacerlo (¿Cómo iba a llorar delante de mis hijos?; ¡No era conveniente llorar por la muerte de mi padre delante del resto de mis familiares –siendo mujeres-!). Otros reclusos reconocen que han llorado en público sin miedo a la posible reprobación social. Hablan de la inducción al delito por parte de terceras personas –parecen	Da la impresión que exponen sus sentimientos de manera abierta y sincera. Sin embargo, da la impresión de tener grandes carencias en la parte afectiva.	

	buscar una justificación a sus actos-.	
Desarrollo de las tareas	<p>Iniciamos la actividad con un pequeño repaso de lo tratado en la jornada anterior.</p> <p>Las actividades que se proponen se entienden sin problemas. Se desarrollan sin mayores alteraciones.</p>	La mayor parte del grupo se centra en el desarrollo de las tareas.
Trabajo en equipo	Las actividades propuestas fomentan el diálogo y la puesta en común.	
Comprensión de las tareas	Comprenden las tareas adecuadamente.	
Franqueo de fronteras		<p>El recluso de origen senegalés me entrega documentación acerca de su causa penal. Está triste e indignado por su situación penal.</p> <p>Antonio se involucra en el debate y expresa sus puntos de vista acerca de las diversas temáticas.</p>
Elementos de distorsión	<p>Un joven recluso es disruptivo. No para de hablar y muestra incapacidad para la concentración en una tarea.</p> <p>El cañón de luz no funciona para proyectar una película. La visionamos a través de la pantalla del ordenador.</p> <p>Un interno, condenado por violencia de género, empieza a decir que la aplicación de este programa no</p>	<p>Dos reclusos no paran de hablar y prestan poca atención hacia las tareas propuestas.</p> <p>El recluso de origen senegalés sigue hablándome de su causa penal y otro interno le interpela: “no molestes con tus cosas”.</p> <p>Uno de los internos no ha parado en toda la sesión de ir al baño.</p> <p>Un funcionario interrumpe la</p>

	servirá para nada. Trata de influir sobre los restantes miembros del grupo. Reconducimos la situación y explicamos de nuevo la importancia de mejorar su calidad de vida. Durante la sesión, un funcionario accedió al aula sin solicitar permiso y llamó a un recluso para que le acompañara. El recluso no regresó. Al finalizar la jornada le pregunté por el hecho y me comentó que el interno no se había apuntado para el curso. Que cuando lo hiciera correctamente, regresaría.	sesión.
Relaciones interpersonales	Intentan generar “pena” por parte de nosotros. Se presentan como personas víctimas del sistema.	Tratan de ganarse nuestra confianza de manera sutil.
Comunicación verbal y no verbal	El trabajo que se realiza acerca de la distancia física interpersonal les hace concluir que la cercanía física de otra persona –desconocida o no aceptada- les incomoda. Algunos dicen que si fuera mujer y guapa no les importaría.	La comunicación verbal es fluida.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Al finalizar la sesión, uno de los presos – condenado por tráfico de estupefacientes- se acerca y me dice que si los presos condenados por	

delitos de violencia de género van a monopolizar la sesiones, el prefiere quedarse en su celda. Le aseguro que no se permitirá que nadie monopolice las sesiones.

3ª sesión. 19 de marzo de 2012

DIMENSIONES ANÁLISIS	DE INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	<p>Los controles de acceso al recinto penitenciario son muy ágiles porque nos acompaña el subdirector de tratamiento.</p> <p>Hay desorganización en el reclutamiento de los integrantes del curso (recordemos que a nuestra aula acuden internos residentes en varios módulos). Le demandamos a un funcionario agilidad y llegan el resto de presos.</p> <p>Le comunicaré a los internos que exigiré de la Dirección del centro más diligencia a la hora del llamamiento para ingresar en el curso.</p> <p>El número de asistentes a la sesión baja ostensiblemente respecto a las</p>	<p>Comenzamos con retraso. Hay cierta “mofa” por parte de los funcionarios a la hora de realizar el llamamiento.</p>	

	anteriores jornadas (de 20 a 14).	
Ambiente	<p>Les tengo que aclarar que el programa no puede verse permanentemente interrumpido por los temas personales de cada uno de los integrantes del grupo.</p> <p>Les hago saber que en los descansos estoy abierto a escuchar sus problemática personal si así me lo requieren.</p>	<p>Uno de los presos, a la hora de proponer la actividad centrada en el masaje, pregunta si estamos en un curso de masculinidad o de homosexualidad.</p> <p>A la hora de realizar la actividad del masaje hay un silencio absoluto.</p> <p>El preso de origen senegalés realiza el masaje pero se niega a que se lo den. Se respeta su decisión.</p>
Espacio		
Expresión de sentimientos		<p>Todos dicen sentirse igual después de darse el masaje que antes. Su personalidad no se ha visto alterada.</p>
Desarrollo de las tareas	<p>Las tareas propuestas se aceptan sin contratiempos.</p>	<p>En la puesta en común de la lectura de un texto hay una gran participación.</p>
Trabajo en equipo	<p>Saben trabajar en parejas adecuadamente</p> <p>e, igualmente, los debates se desarrollan en un tono de respeto adecuado.</p>	<p>El trabajo en equipo de una actividad se realiza de manera correcta. Son capaces de trabajar en equipo y elaborar conclusiones pactadas.</p>
Comprensión de las tareas	<p>No hay problemas para la comprensión de las tareas propuestas.</p>	

Franqueo de fronteras		<p>Antonio, en una actividad de trabajo en pequeño grupo, se sienta y trabaja con cada uno de ellos por espacio de varios minutos.</p> <p>Antonio bebe café con los internos durante el descanso (nunca bebe café pero ha hecho una excepción).</p>
Elementos de distorsión	<p>La baja asistencia a la sesión nos la explican diversos reclusos. Al llamarse por megafonía en los diferentes módulos para el curso, se hace bajo el nombre de “Masculinidades y calidad de vida”.</p> <p>Parece que los funcionarios que realizan el llamamiento lo hacen con cierta sorna y los presos del patio se cachondean de los que acuden al citado reclutamiento.</p> <p>Nos proponen que cambiemos la denominación del curso a la hora del llamamiento.</p>	<p>Dos integrantes del grupo, de los que hemos hablado anteriormente, siguen hablando sin parar durante gran parte de la sesión.</p>
Relaciones interpersonales	<p>Frente al masaje no se dan actitudes de rechazo. Se realiza sin problema. Un recluso, de origen senegalés, da el masaje pero rechaza recibirlo.</p>	<p>El grupo se nota cada día más cohesionado.</p>
Comunicación verbal y no verbal	<p>La comunicación verbal es cada vez más fluida. Las miradas y ciertos</p>	<p>La calidad en la exposición de las conclusiones del trabajo en</p>

	gestos de desaprobación son habituales cuando interviene algún miembro del grupo que genera cierto rechazo.	grupo es magnífica.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Los funcionarios abren de mala gana el economato para que en el descanso de la sesión los internos puedan comprar café. Al finalizar la sesión, dos reclusos me aportan documentos personales para su lectura. Los recojo y les agradezco el gesto.	

4ª sesión. 21 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El acceso al centro penitenciario es hoy muy complicado. Ha cambiado el turno de funcionarios y funcionarias de la entrada y los controles son más rigurosos. No nos permiten ingresar con ciertos materiales y eso nos incomoda.	Comenzamos con un retraso de 20 minutos debido a los controles de entrada. El grupo llega al aula 5 minutos más tarde que nosotros.	
Ambiente	El observador externo, José, cada vez está más atento y centrado. El clima de trabajo cada día que pasa es más respetuoso, centrado y	El clima generado en este día es excelente.	

	equilibrado.	
Espacio	El tener a los asistentes del curso distribuidos por diferentes módulos penitenciarios, hace que el traslado y asistencia en un aula externa sea un factor que hace modificar la rutina de su día a día.	Ante la realización de una actividad acostados en colchonetas, la mayor parte del grupo prefiere realizarla sentados. Se acepta tal decisión puesto que no afecta al desarrollo de la citada actividad.
Expresión de sentimientos	Empiezo a ver la asistencia a la cárcel como algo normal. El recinto empieza a ser algo familiar. Me recuerda a la institución educativa en la que pasé mi infancia y parte de mi juventud. Reconocen que les gustaría contener su ira y sus manifestaciones violentas. El respeto por el lesbianismo, la homosexualidad, la diferencia tiene diferentes manifestaciones. Incluso entre algunos que lo aceptan formalmente se producen ciertas incoherencias como: “total, mejor una hija lesbiana o un hijo maricón que una hija puta. Bueno, si es puta barata”.	Los reclusos se describen como personas sencillas. Un alumno escribe en una de las actividades propuestas: “Lleno de ganas de aprender y conocer”.
Desarrollo de las tareas		Hay un alto grado de concentración en el desarrollo de las tareas propuestas.

Trabajo en equipo	Los trabajos basados en actividades corporales son aceptados sin problema.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras	Sigo aferrado a la idea de no intimar en exceso con los reclusos.	
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales	Hay rechazo hacia un miembro del grupo al que se considera que está “mal de la cabeza”.	El grupo cada día está más cohesionado. Hay un gran respeto frente a la diversidad de opiniones.
Comunicación verbal y no verbal	La comunicación no verbal cada vez es más fluida.	Las actividades de contacto corporal se aceptan sin rechazo aparente.
En el patio de la cárcel/En los descansos	<p>Un funcionario me expone que no debo permitir que los presos accedan al exterior del aula durante el descanso.</p> <p>Al despedirme, un recluso condenado por violencia de género, me aporta recortes de periódico para que observe el trato diferencial entre agresores y agresoras en violencia de género. Siempre alude a esta cuestión.</p> <p>Al llegar la funcionaria para llevar a los presos a sus módulos, uno de los presos sigue hablando conmigo y la citada funcionaria le dice: “Se lo escribes en un libro y se lo das”.</p>	

5ª sesión. 26 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Llegan a la sesión tranquilos con pequeños retrasos.	Hay un cierto retraso en los internos procedentes del módulo 4.	
Ambiente	Utilizo diferentes estrategias para controlar a los dos componentes del grupo que hablan entre ellos frecuentemente.	Uno de los internos dice que si el trabajo corporal es tántrico. Hoy los integrantes del grupo están de muy buen humor. La jornada de trabajo concluye con un cerrado aplauso por parte de los asistentes tras el ejercicio corporal basado en la rueda de confianza.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Se ríen y muestran sus momentos de alegría con bastante naturalidad.	Afirman siempre que no son violentos pero cuando se plantea una situación real el recurso a la violencia siempre aparece. Un recluso joven afirma que no olvida al que rompió su coche y que cuando salga le va a dar una paliza. En el ámbito de los sentimientos hemos notado que el grupo	

		requiere trabajar esa temática. Nos comprometemos a ello.
Desarrollo de las tareas	Una actividad de dibujo es rechazada por varios internos. Explican que no tienen dotes para el dibujo. Se les permite que plasmen por escrito sus sensaciones respecto a lo propuesto.	
Trabajo en equipo		El trabajo en equipo sigue evolucionando positivamente.
Comprensión de las tareas	No hay problemas en la comprensión de las tareas propuestas. Suelen entender lo planteado a la primera.	Comprenden las tareas propuestas.
Franqueo de fronteras	Uno de los internos me había solicitado cuatro dientes de ajo. Se los aporté tras comentarlo previamente con la dirección. A otro preso, de origen cubano, le aporté el libro que contiene el programa que estamos aplicando. Me lo había solicitado con anterioridad.	
Elementos de distorsión		El radio-casette que iba a aportar uno de los internos no llega. Nos comenta que lo están utilizando otros reclusos de su módulo y no han accedido a prestarlo.
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal	Las propuestas de trabajo que incluyen el contacto corporal cada vez son aceptadas de mejor manera.	
En el patio de la cárcel/En los	Durante el descanso aprovechan para	Un recluso me regala una serie

descansos	comentarle al subdirector de tratamiento, que casualmente pasaba por allí, que abran el economato para que puedan tomar café. Cuestión a la que accede no sin antes bromear diciendo: “el café os pone nerviosos”. Varios internos se dirigen a mí durante el descanso para comentarme cuestiones personales. Los escucho con atención sin posicionarme al respecto.	de poemas escritos por él.
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------

6ª sesión. 28 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El grupo nos está esperando en el aula.	Llegan algunos internos tarde a la sesión debido al cambio de módulos que se está produciendo de algunos presos.	
Ambiente	Hay cierta agitación porque el traslado de presos entre módulos ha impedido que asistan a la sesión de hoy algunos internos.	Hay un ambiente de cordialidad. El traslado de presos de un módulo a otro genera cierto alboroto.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Afirman, debido al desarrollo de una actividad, que cuando están enamorados	Uno de los integrantes del grupo se describe como “comecarnes” (uso del sexo sin amor). Afirma	

	<p>tienen una sensación de bienestar muy placentera (intentan describir el “nudo en el estómago” o “mariposas en el estómago”). Dicen que llegan a sentirse más atractivos y sanos.</p> <p>Un interno habla acerca de la homosexualidad de su hijo y de la aceptación de la citada cuestión por él.</p> <p>Otro preso afirma que la homosexualidad es horrible y la rechaza de plano. Es católico. Se suma a su opinión un interno musulmán. Coinciden plenamente.</p>	<p>que no le han educado para amar, ni su padre, ni nadie.</p> <p>Otro interno afirma que cuando ha estado enamorado se ha sentido fuerte y optimista.</p>
Desarrollo de las tareas	Las actividades referidas al respeto a la libre orientación sexual dan mucho juego porque fomentan un debate muy intenso.	
Trabajo en equipo	Los debates cada vez son más intensos y de mayor calado.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	<p>Hay gran agitación en el exterior de los módulos, en las zonas comunes. Un funcionario me comenta que hay traslado de presos entre los diferentes módulos.</p> <p>Un funcionario entra en el aula y se sienta. Se dispone a observar sin solicitar autorización por mi parte.</p>	Un funcionario entra en el aula sin autorización. Hay cruces de miradas entre los internos de desaprobación, de rechazo.

	Los presos se sienten muy incómodos.	
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal	Hablamos del uso violento del lenguaje –en todas sus variantes-. Se acepta que el lenguaje puede ser muy violento.	Los turnos de palabra se respetan y la diversidad de opiniones se acepta educadamente.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Dos presos me comentan que están próximos a cumplir sus condenas.	

7ª sesión. 2 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Nuestro acceso al centro penitenciario se complica en el segundo control de acceso. El funcionario encargado es el mismo con el que ya tuvimos cierto retraso otro día. El llamamiento de los reclusos se inicia con retraso. Lo internos nos expresan el desasosiego que les ha generado la tardanza en el llamamiento para el inicio de la sesión.	En uno de los accesos al centro uno de los funcionarios es más estricto en los controles. El trabajo se inicia con cierto retraso.	

Ambiente	Los reclusos nos reconocen que salir del módulo para asistir a nuestro curso les refresca la mente, supone una liberación y un soplo de aire fresco.
Espacio	
Expresión de sentimientos	Reconocen como algo normal decirse piropos entre hombres. Por ejemplo, cuando se visten y asean muy bien se dicen: “parece que vas al juzgado”
Desarrollo de las tareas	En la actividad consistente en transmitir de manera oral un mensaje escrito, les llama la atención la distorsión que se produce en la transferencia del mismo (la distorsión).
Trabajo en equipo	El grupo se muestra muy cohesionado.
Comprensión de las tareas	
Franqueo de fronteras	Trato de huir del rechazo hacia el cuerpo de funcionarios de prisiones y de posicionarme del lado de los considerados débiles. Los condenados. Creo haberme despojado de mis preconcepciones o prejuicios.

Elementos de distorsión	
Relaciones interpersonales	El contacto corporal cada vez se presenta con más naturalidad.
Comunicación verbal y no verbal	
En el patio de la cárcel/En los descansos	

8ª sesión. 4 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	La entrada al recinto penitenciario es cómoda. El turno de funcionarios y funcionarias muestra confianza en nosotros. Los internos llegan al aula estrechando nuestra mano y con más alegría que en días anteriores.	Los reclusos llegan bastante animados. Nos saludan afectuosamente.	
Ambiente	Hoy se detecta que hay más ganas de participación que en otras jornadas.	El preso de origen senegalés hoy no está atento.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Para ellos, la calidad de vida es tener bienestar personal y familiar, ausencia de problemas y tentaciones, ser respetuosos, ser disciplinados, tener el triángulo familia-trabajo-amigos, disfrutar de la gente que más		

	te guste	
Desarrollo de las tareas	El debate y análisis que surge del desarrollo de las actividades tiene un alto nivel.	
Trabajo en equipo	Cada vez se detecta mayor confianza entre los componentes del grupo.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		El recluso de origen senegalés me solicita que acuda a su consulado y lleve los papeles que me aporta. No sé qué hacer.
Elementos de distorsión	Uno de los internos se dirige a la parte posterior del aula en la que hay un ventanuco cerrado que comunica con el patio del módulo. Abre el ventanuco y da un par de caladas a un porro. Eso molesta al resto del grupo. Le digo que vuelva a su asiento y se produce un choque dialéctico entre él y otro recluso. La situación es de máxima tensión. La gestiono correctamente, todo se calma y sirve de ejemplo de cómo gestionar una situación crítica sin derivar en violencia.	Hay una gran discusión entre dos presos porque uno de ellos se ha fumado un porro en la parte trasera del aula. Antonio gestiona perfectamente la situación y la violencia se contiene.
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal		En el incidente entre dos presos se han utilizado denominaciones vejatorias: viejo, niñato, etc. Durante el citado

	enfrentamiento, el resto de internos se mantienen totalmente al margen de la situación. Muchos de ellos bajan la cabeza y se desconectan. Parece que prevalece el código carcelario de no meterse en problemas ajenos.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Aprovecho el descanso para hablar con los dos internos que tuvieron el enfrentamiento dialéctico que casi deriva en agresión física.

9ª sesión. 9 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El grupo llega con una nueva incorporación. Se suma un nuevo recluso de origen boliviano que nos había solicitado su compañero de celda.	Los internos llegan escalonadamente a la sesión.	
Ambiente	Los dos reclusos que protagonizaron el incidente del día anterior no acuden a la sesión. El grupo está cada vez más motivado y es más respetuoso con la diferencia.	Hoy hay mucha alegría. Las risas y carcajadas se suceden.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Consideran que perseguir o	Se empieza a identificar la	

	ridiculizar al diferente no es correcto.	importancia de la tolerancia en la calidad de vida. Tolerancia es no violencia.
Desarrollo de las tareas	Las tareas exigen el trabajo en equipo y la capacidad de llegar a acuerdos. El desarrollo de la sesión ha sido armónico y equilibrado.	Las actividades corporales son muy bien aceptadas. Inicialmente había cierta resistencia pero ha sido superada.
Trabajo en equipo	Hay posiciones extremas respecto al matrimonio entre personas del mismo sexo y se presentan posiciones radicales. En todo caso, prevalece la tolerancia y el respeto. El trabajo en grupo favorece la consecución de estos valores.	La relación del grupo es muy fluida.
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras	Interactúo en el trabajo de los grupos para dinamizarlos.	
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales	La actividad de “La gallinita ciega” (reconocimiento facial) sirve para trabajar y profundizar en las relaciones interpersonales.	Las tareas colectivas, de grupo se trabajan de manera muy eficaz.
Comunicación verbal y no verbal	La comunicación no verbal entre los miembros del grupo cada vez es más intensa y se reconoce como un elemento efectivo en el campo de las relaciones.	
En el patio de la cárcel/En los descansos		

10ª sesión. 11 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Al llegar al aula faltan los reclusos. A la media hora llegan 10 reclusos. Los internos muestran un profundo malestar por la tardanza en el llamamiento para acudir al curso. La rigidez de la institución a veces es desesperante.	Comenzamos tarde y sólo con 10 asistentes.	
Ambiente	El ambiente hoy es muy distendido. Alto nivel de participación con mucho respeto y tolerancia.	Hay muy buen ambiente.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Se llega al acuerdo de elogiar a las personas cuando hacen algo bien o se comportan correctamente. Ellos afirman que siempre han recibido reproches por las cosas mal hechas y nunca halagos por lo bien hecho.	Se les indica la importancia de destacar los valores positivos de las otras personas, de nuestra familia y amigos.	
Desarrollo de las tareas	Trabajamos las diferentes modalidades de violencia.	Hablamos de los diferentes tipos de violencia.	
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas			
Franqueo de fronteras	Les pongo un ejemplo de control de una situación de riesgo que me sucedió el día anterior. Un incidente		

	de tráfico.
Elementos de distorsión	Un recluso del patio golpea la puerta que conecta el aula con el patio del módulo. La cuestión no pasa a mayores.
Relaciones interpersonales	
Comunicación verbal y no verbal	
En el patio de la cárcel/En los descansos	

11ª sesión. 16 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Llegan tardíamente los reclusos al aula.		Un funcionario nos pregunta si somos los del curso de calidad de vida y afirma. “ahora te llamo a los delincuentes” –violencia verbal-. Los reclusos, al verme, se presentan y me dan la mano. Estoy tenso por enfrentarme a una realidad desconocida. La tranquilidad del resto de grupo de investigación me tranquiliza.
Ambiente	Se incorpora un nuevo observador al grupo de investigación. Los internos se presentan y lo ven con absoluta normalidad.	Se incorpora un nuevo observador. Previamente lo habíamos conocido y se le instruyó en la mecánica de la	Todos los internos entran al aula con una sonrisa en la cara. Antonio me presenta y lo hace con gran naturalidad.

		investigación.	El grupo es muy heterogéneo en cuanto a nacionalidades de procedencia. Hay respeto y buen clima de trabajo.
Espacio			El aula es más agradable de lo que imaginaba.
Expresión de sentimientos	Desean ser mejores padres, maridos y personas (coinciden en el orden).	Cuando se verbalizan las cosas positivas que unos compañeros dicen de otro hay caras de satisfacción. El espacio se llena de energía positiva.	Se trabajan los sentimientos positivos ante el resto del grupo y no los negativos. Quieren ser mejores personas. Lo mejor que les ha pasado en la vida es ser padres. Desprecian lo material y valoran lo sentimental como calidad de vida.
Desarrollo de las tareas	Las actividades se comprenden y desarrollan sin problema.	En el desarrollo de algunas actividades en grupo hay murmullo, comentarios. Es un factor que no distorsiona el trabajo de grupo.	La actividad referida a valorar las cuestiones positivas les gusta. En un medio que sólo atiende a castigar lo negativo se agradece que sean valoradas las cualidades positivas.
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas		Las actividades se comprenden adecuadamente.	No preguntan nada acerca de las actividades. Las comprenden y desarrollan sin problemas aparentes.
Franqueo de fronteras			
Elementos de distorsión	Un funcionario, a la hora de demandarle el reclutamiento de los internos, dice: “Venga, vamos a		

	llamar a los delincuentes”.	
	Hoy no efectuamos descanso debido a la tardanza en el inicio de la sesión.	
Relaciones interpersonales	Dos presos de religión musulmana establecen un debate respecto al consumo de alcohol y las salidas nocturnas -uno a favor y otro en contra-.	Un recluso me pregunta si he estado en un lugar así y me dice que la realidad de los patios es mucho más dura que la que podré observar en el aula de formación.
Comunicación verbal y no verbal	La expresión verbal es muy fluida y los razonamientos son altamente elaborados.	La mayoría de los internos entran en el aula con una sonrisa –me sorprende-.
En el patio de la cárcel/En los descansos		

12ª sesión. 18 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Los reclusos nos esperan en el aula. Faltan por llegar los internos de los módulos 2 y 6 que acceden al aula en cinco minutos.	Un recluso le solicita a Antonio dirigirse al resto del grupo. Quiere explicar su caso penal y su posible salida en libertad en breve tiempo.	
Ambiente	Un recluso accede en traje de faena (panadería) al aula para excusar su asistencia en el día de hoy. Me enseña unos cálculos matemáticos en un folio y me dice que le ha ahorrado	El grupo está de muy buen humor, se respira buen ambiente.	

	a la prisión unos 40.000 euros/año en concepto de menor potencia eléctrica consumida en el horno de pan. Me solicita permiso para presentar al resto de compañeros un recurso aceptado a trámite para inhabilitar al juez de su causa. Al finalizar su exposición, hay una cerrada ovación.	
Espacio		Da la sensación que los presos ven el aula como un espacio de descanso frente a la celda y el patio.
Expresión de sentimientos	Hablamos sobre la violencia. Sólo hablan de sus derechos. No mencionan los derechos de las víctimas. Intenso debate en torno a los funcionarios de prisiones.	Se habla profundamente acerca de las diferentes formas de violencia. La polémica salta cuando se empieza a hablar acerca del sistema de prisiones.
Desarrollo de las tareas	Dado el acaloramiento del debate y el intento de conducir el debate hacia un análisis del sistema de prisiones, por parte de un recluso, reoriento la sesión proponiendo actividades nuevas.	
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	Uno de los internos trata de boicotear la sesión diciendo: ¿qué importancia tiene hablar de la violencia en el	Los funcionarios no nos advirtieron de la finalización anticipada de la sesión –debido a

	deporte si la violencia está aquí, en la cárcel? Hoy terminamos antes la sesión porque hay partido de balompié de la champions league y lo quieren ver.	la retransmisión de un partido de fútbol-.
Relaciones interpersonales	Hay presos que desean verme tras salir de prisión. He decidido que no es correcto hacerlo.	
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		

13ª sesión. 23 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El reclutamiento de internos es lento. La dinámica carcelaria se impone y esto incomoda a los componentes del grupo.	Como siempre hay cierto retraso por el reclutamiento de internos por los diferentes módulos.	
Ambiente	Hoy hay una amplia participación y se genera un intenso debate. Un interno de nacionalidad marroquí está muy preocupado, con cara de tristeza. Lo cambiaron de módulo y ahora está en uno muy conflictivo.	Cuando Antonio expone los reclusos atienden con mucho interés. Hay un alto nivel de intervenciones.	
Espacio	El aula habitual de trabajo se encuentra cerrada por labores de		

	reposición de tuberías. Nos reubicamos en un aula anexa más pequeña y ruidosa por estar más cerca del patio del módulo 4.	
Expresión de sentimientos	Hablan acerca de la pérdida de derechos humanos en el ámbito carcelario.	Afirman que en la cárcel hay mucha violencia institucional.
Desarrollo de las tareas	La actividad de expresión de sentimientos les gusta. Se lo pasan bien.	
Trabajo en equipo	Las actividades de tipo corporal en pareja o grupo les entusiasman.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión		Hay ruido en el exterior del aula.
Relaciones interpersonales	En muchas sesiones hay reclusos que pretenden trazar relaciones de tipo personal conmigo. Lo evito.	Un recluso me dice que abandonó el aula durante unos minutos para que el psiquiatra le hiciera una valoración. Que su puesta en libertad está en función de ese informe.
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		El recluso de origen senegalés viene a pedirme el número de teléfono del consulado de su país de origen.

14ª sesión. 25 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Hoy iniciará la sesión el observador. En el grupo “B” también. Ello es debido a que mantendremos una reunión, el director de la tesis doctoral y yo, con el subdirector de tratamiento del centro penitenciario. Tras media hora de espera, decidimos acudir a las aulas y reunirnos con él tras finalizar la jornada.	Llegan nerviosos porque nos han cambiado de nuevo el aula.	
Ambiente	Al llegar al aula, los veo trabajando en grupo. Les explico las razones de mi tardanza. Hoy el trabajo en grupo y la posterior puesta en común es muy fructífera.	Hoy inicio la sesión por cuanto Antonio ha acudido a una reunión con la dirección del centro. Antonio llega cuando se encuentran finalizando la primera actividad en grupo. Hoy no paran de hablar entre ellos.	
Espacio	Los reclusos no están en la última aula asignada. Los encuentro con el observador en un aula en el exterior del módulo 1.	El nuevo espacio asignado es amplio, luminoso y agradable pero al ser nuevo les distorsiona.	
Expresión de sentimientos	No reconocen que sean violentos. El		

	entorno u otros les obliga a defenderse.	
Desarrollo de las tareas		
Trabajo en equipo	Las actividades en equipo/en grupo sirven para cohesionar.	Hoy les cuesta trabajar en equipo. Se distraen.
Comprensión de las tareas	No existen problemas en la comprensión de las actividades propuestas.	
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal	En ocasiones, hay alguna mirada intimidatoria o de desprecio entre ellos. Pero es algo muy sutil.	Los gestos denotan que están nerviosos, hablando de cuestiones de su día a día.
En el patio de la cárcel/En los descansos		

15ª sesión. 30 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Llegan tristes, decaídos.	Hoy se les nota apáticos al inicio de la sesión.	
Ambiente	Veo caras tristes en la llegada. Los lunes son días complejos porque se dan los tratamientos farmacológicos. Además, nos comentan que ha habido reubicaciones en los módulos y esto les afecta mucho.		

Espacio	Hoy redefinimos el espacio debido a las actividades a desarrollar. Disponemos las sillas en semicírculo para fomentar la participación. Lo hacemos antes de la llegada de los reclusos.	
Expresión de sentimientos	Se abre un intenso debate acerca de la importancia de ser conscientes de las cualidades positivas y negativas de cada uno.	Les preocupa que en la cárcel les baje la autoestima y con ello pierdan su personalidad.
Desarrollo de las tareas		Alto grado de concentración en las actividades propuestas.
Trabajo en equipo	Al trabajar en parejas casi siempre se conforman las mismas. No imponemos criterio alguno al respecto.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	Los cambios de “residencia” en los módulos afectan a su carácter.	Cuando se habla de las órdenes de alejamiento por violencia de género se produce gran malestar. En unos casos por la implicación y en otros porque no desean que los presos condenados por estos delitos monopolicen el debate.
Relaciones interpersonales		Ayudo al preso de origen senegalés a realizar un cuestionario. Me limito a leerle las preguntas.
Comunicación verbal y no verbal	Sonríen cuando les hablo acerca de	

verbal	las cualidades negativas que se otorgan.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Ya no les abren el economato durante el descanso. Sólo pueden fumar.

16ª sesión. 2 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El observador habitual –José- no acude a la sesión. Le sustituye Rafa. Llegamos al aula y no están los internos.		Hoy me corresponde ser observador de este grupo. Tuvimos que esperar a que nos abrieran la puerta de acceso al aula.
Ambiente	Hay un buen ambiente de colaboración.		Los internos nos saludan cordialmente. Al finalizar la sesión, nos preguntan si el curso seguirá –muestran interés por ello-.
Espacio			Disponemos el espacio adecuadamente para desarrollar las actividades.
Expresión de sentimientos	Les preocupa el clima de violencia generado en múltiples momentos de su vida carcelaria. Legitiman el uso de la violencia para dirimir conflictos en la prisión siempre que sea bajo controles institucionales.		Aseguran que la falta de educación y respeto entre los reclusos es la norma y que entre los jóvenes es algo más acusado. Hablan de la necesidad de autocontrol. Un recluso dice: “La persona que se marcha del problema antes de perder el control, esa

persona posee una gran virtud”. Aluden a que los problemas en la vida adulta surgen o tienen su causa en el entorno a edades menores.

La tarea de simular una acción violenta del día a día les parece muy interesante.

Desarrollo de las tareas La actividad en la que han de simular una situación cotidiana en la que exista violencia (la cola del economato) da mucho juego.

Trabajo en equipo El trabajo en grupo sigue demostrándose muy positivo.

Comprensión de las tareas

Franqueo de fronteras

Elementos de distorsión

Los reclusos de este grupo han accedido a la información de la visita a la universidad de miembros del otro grupo de trabajo. Nos preguntan por qué están excluidos. Les decimos que nos informaremos.

Relaciones interpersonales

Comunicación verbal y no verbal

Cuando se habla de la compleja realidad carcelaria muchos de los integrantes del grupo asienten con la cabeza. Muestran conformidad con lo expresado.

En el patio de la cárcel/En los descansos Algunos funcionarios y funcionarias, muy minoritarios, muestran poco interés por lo que hacemos y escaso respeto por la

Uno de los internos aprovecha el descanso para hablarme acerca de la dureza de la vida carcelaria.

población carcelaria.

17ª sesión. 7 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Los reclusos nos están esperando en el exterior del aula. Nos abre una funcionaria y entramos. Siempre aprovechan la llegada para pedir disculpas por su inasistencia a alguna sesión.	Llegan tranquilos.	
Ambiente	Hace mucho calor. El verano se acerca. Uno de los internos está con las manos en la cabeza e inquieto. Posteriormente, nos dirá que un imbécil robó la caja de la medicación: “Ojalá se la tome completa y reviente”.	Se genera un coloquio con alto grado de participación. Hay respeto, tranquilidad y buenos testimonios. Un interno no para de hablar pero no distorsiona la sesión.	
Espacio			
Expresión de sentimientos			
Desarrollo de las tareas	Hay una intensa participación a la hora de preguntar acerca de lo que consideran tener una vida feliz. Sigue habiendo mucha participación en los debates y puestas en común.	Las actividades propuestas son recibidas con gran interés.	
Trabajo en equipo		El grupo está totalmente cohesionado. Una persona está un	

	poco al margen pero no rompe la dinámica de trabajo.
Compreñión de las tareas	
Franqueo de fronteras	
Elementos de distorsi3n	Un recluso da un alarido en el patio anexo al aula. No pasa a mayores.
Relaciones interpersonales	
Comunicaci3n verbal y no verbal	
En el patio de la c3rcel/En los descansos	

18ª sesi3n. 9 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE AN3LISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿C3mo llegan/llegamos a la sesi3n?	Tres alumnos de una UTE de nueva creaci3n (Unidad Terap3utica Educativa) llegan tarde. Tuvieron que insistir para que los trasladaran.	Tres reclusos de una unidad terap3utica llegan con retraso. Muestran su desagrado.	
Ambiente	La actividad de bailar en parejas con un globo entre ellos es muy interesante. Genera gran revuelo. Hay un gran nivel de participaci3n en el d3a de hoy.	Los presos se r3en mientras inflan los globos. Al estallar los globos contra los pechos hay una carcajada general.	
Espacio			
Expresi3n de sentimientos	Desarrollamos, tras la ejecuci3n individual de una sesi3n, una reflexi3n acerca de las palabras		

	que han marcado como principales: amor, chocolate y conflicto.
Desarrollo de las tareas	Las actividades de relajación siempre son bienvenidas.
Trabajo en equipo	
Comprensión de las tareas	Se comprenden muy bien y la participación denota un clima óptimo.
Franqueo de fronteras	Participo en la actividad “bailar con globos”.
Elementos de distorsión	Un recluso que se acaba de incorporar al curso tiene un enfrentamiento verbal con otro interno. Antonio interviene y la cuestión no pasa a mayores.
Relaciones interpersonales	
Comunicación verbal y no verbal	El contacto corporal y la expresión corporal sigue siendo compleja para algunos internos.
En el patio de la cárcel/En los descansos	

19ª sesión. 14 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Llegan cansados debido la ola de calor.	Sigue existiendo escasa coordinación entre los funcionarios a la hora de reclutar	

		a los asistentes al curso.
Ambiente	Es un día de altísimas temperaturas. Hay interés y alto grado de concentración en esta jornada de trabajo.	
Espacio		
Expresión de sentimientos	Se quejan del trato en prisión. La parte sentimental está llena de carencias. Falta humanidad.	
Desarrollo de las tareas	¿Cómo es un día en la cárcel? ¿Cómo quieren que sea un día en la cárcel? Estas actividades dan mucho juego.	Hay alto nivel de concentración a la hora de realizar las actividades.
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	El equipo de investigación del grupo "B" nos visita al final de la sesión. Ya lo habíamos comunicado.	Debido al calor, uno de los integrantes tiene una cerveza 0,0 San Miguel sabor limón. Imagino que debido al calor Antonio no le dice nada. Los integrantes del equipo de investigación del otro equipo nos hacen una visita de cortesía. Estaba pactado y se le había comentado tal cuestión al grupo.
Relaciones interpersonales		El recluso de origen senegalés requiere de ayuda para realizar las actividades. Le ayuda otro

		interno.
Comunicación verbal y no verbal	Un recluso dice: "Hay que estar preso para saber amar la libertad".	Un recluso comenta: "El que acumula más negativos dentro del módulo, es el que hace el peor trabajo". Otro preso afirma: "Hay que estar preso para saber amar la libertad".
En el patio de la cárcel/En los descansos		

20ª sesión. 16 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 1	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Hay una mezcla de tristeza y agradecimiento. Es la última sesión.		
Ambiente	El clima es muy positivo. Un porcentaje pequeño de reclusos rehúsa ser grabado.	Algunos internos están inquietos. Otros esperan en el exterior del aula porque no desean ser grabados. Se divierten.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Hoy afloran sentimientos de gratitud y confianza en el futuro.	Hay expresiones que denotan alegría. Al finalizar la grabación, entran los presos que estaban en el exterior y nos abrazamos. Nos aprecian.	
Desarrollo de las tareas	Hoy se grabará en vídeo –se ha	La sesión se grabará en vídeo.	

	solicitado la oportuna autorización-	
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras	Me mezclo con el grupo en el desarrollo de la actividad.	
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales	No hay límites.	Interactúan plenamente.
Comunicación verbal y no verbal	La interacción física es mejor pero sigue faltando profundizar en este aspecto. El contacto físico no es asumido plenamente por todos los reclusos.	A la hora de realizar el baile se sigue demostrando cierta incapacidad de expresión corporal libre por parte de algunos miembros del grupo.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Al finalizar, en el exterior del aula nos abrazan y muestran gran gratitud.	

- Triangulación de las sesiones. Grupo “B”

1ª sesión. 12 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Cierto desorden al empezar.	Llegan respetuosos y toman asiento.	
Ambiente	Hay excitación porque es día de economato. No participan todos. Se disculpan antes de salir del aula para acudir al economato.		
Espacio	Nos dan un aula que está en el patio del módulo.	Estamos ubicados en una sala dentro del módulo 4.	
Expresión de sentimientos	Un preso demanda que necesita aprender a autocontrolarse.	Un recluso solicita a Fernando aprender técnicas de autocontrol. Justifican la razón de no expresar sus sentimientos (llorar en público, por ejemplo).	
Desarrollo de las tareas	Se propuso una reflexión general sobre el significado de ser hombre.	Se explican las actividades que se van a desarrollar a lo largo del programa.	
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas	Hay un óptimo nivel de comprensión.		
Franqueo de fronteras			
Elementos de distorsión		Un preso dijo –referido a las actividades corporales-: “A mí	

		nadie me toca”. Fernando se levanta y lo toca..... (No sucede nada).
Relaciones interpersonales		Dicen que en las actividades de contacto corporal podrían ver aumentado su apetito sexual (carcajada general).
Comunicación verbal y no verbal	Los gestos denotan nerviosismo.	
En el patio de la cárcel/En los descansos	La funcionaria que nos acompaña al módulo se refiere al mismo como “el de los amariconados”.	Un preso me habla de la realidad económica con la que habrá de vivir cuando salga en libertad. No podrá sobrevivir sin delinquir – concluye-. Una mujer de seguridad carcelaria se refiere al módulo como “el de los amariconados”. Al finalizar la jornada de trabajo, nos quedamos en el patio y una funcionaria nos dice: “si quieren les preparo una cama y se quedan”.

2ª sesión. 14 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Todos están preparados para iniciar el trabajo. Los que no pueden quedarse se disculpan.		
Ambiente	Escriben y comentan lo escrito sin	Hacen preguntas acerca de la	

	<p>problema alguno. Al finalizar el trabajo se despiden uno a uno.</p>	<p>prueba inicial y Fernando se las responde. Hay risas por las explicaciones de Fernando. Uno de los reclusos me pregunta si soy hijo de Fernando.</p>
<hr/>		
Espacio		
Expresión de sentimientos	<p>Se sintieron hombres cuando mantenían económicamente a sus familias o cuando follaron por primera vez.</p>	<p>Al referirse dos presos a que fueron expulsados de su casa siendo pequeños, el resto del grupo muestra tristeza. La masculinidad está muy arraigada, la masculinidad entendida como fuerza.</p>
Desarrollo de las tareas	<p>Realizamos el cuestionario inicial. Hacemos actividades de relajación. El promedio perfecto para una actividad se sitúa entre 10-15 minutos. Decido iniciar el trabajo por el módulo referido a los sentimientos.</p>	<p>La actividad de relajación consistente en hacerse un masaje en la sien la realizan todos – a pesar de las resistencias iniciales de algunos-. Dos presos no muestran interés por el trabajo.</p>
<hr/>		
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas	<p>Reviso los cuestionarios por si han olvidado poner los datos.</p>	
Franqueo de fronteras		<p>Fernando pone un ejemplo de su infancia referido a humillaciones sufridas.</p>
Elementos de distorsión		<p>El jefe de servicio entra al aula y</p>

	habla con un interno –tocándole el hombro-. Fernando manda a callar a un recluso y otro interno lo hace también. Un preso asistente a otro curso se asoma cada cierto tiempo a un ventanuco para observar.
Relaciones interpersonales	El grupo manda a callar a uno de sus integrantes al que consideran “un pesado”. Dicen que el grupo de la tercera edad no para de hablar (tres miembros que superan los 40 años).
Comunicación verbal y no verbal	Hay buena comunicación verbal.
En el patio de la cárcel/En los descansos	

3ª sesión. 19 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	David me viene a saludar como cada día.	Nos saludamos y pasamos al aula.	
Ambiente	Han sido expulsados 5 presos del módulo. La razón es haber incumplido las normas del módulo terapéutico. Todo el grupo participa en las	Un preso dice que habrá ausencias porque hay analíticas de drogas. Y añade: “¿por qué no viene una chica universitaria a realizar los masajes? (carcajada general).	

	actividades.	Se habla de las normas del módulo. Es el día en que he visto a los internos más contentos.
Espacio		
Expresión de sentimientos	Un recluso me comenta su temor de ser puesto en libertad puesto que al no tener trabajo no tendrá ingresos.	Al bailar con los globos parecen niños. Un recluso reconoce que le cuesta mucho decirle a su madre que la quiere y reconoce que el curso le está sirviendo para superar esta limitación.
Desarrollo de las tareas	Hacemos una actividad de relajación y se entregan sin problemas.	Fernando les comenta que las actividades de relajación que vamos a hacer las pueden realizar por su cuenta. Todos hacen las actividades.
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras	Realizo el baile con globos con David –pongo en práctica el franqueo de fronteras-.	
Elementos de distorsión	Numerosos ruidos que afectan al desarrollo de nuestro trabajo: megafonía estridente.	No disponemos de colchonetas para desarrollar las actividades de relajación. Se refieren a los presos de otros módulos como “kinkis”.
Relaciones interpersonales		Recogen entre todos los restos de los globos utilizados y que se

explotaron.

Comunicación verbal y no verbal

En el patio de la cárcel/En los descansos

Al finalizar la sesión, tocamos el timbre para que nos abran la puerta. Tardan. Al llegar nos dicen: “Estaría ocupada o hablando por teléfono”.

4ª sesión. 21 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
-------------------------	----------------	--------------	--------------

¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	El acceso a la prisión es incómodo. Los controles nos impiden entrar material de trabajo. La situación es tensa. Esperamos para iniciar la sesión puesto que no están todos.	Nos saludan al llegar. Comentan que algunos reclusos prefieren acudir a otro curso impartido por chicas (afirman que prefieren chicas a chicos - componente sexual-.	
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Ambiente	Afirman que si el curso lo dieran chicas vendrían más reclusos al mismo. Se despiden de forma agradable y educada –como siempre-. Para nosotros no ha sido un buen día desde la óptica formal.	Un preso sale a realizar alguna gestión y otro se une al grupo.	
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	--

Espacio

Expresión de sentimientos	David se ha convertido en mi alumno predilecto.		
---------------------------	-------------------------------------------------	--	--

Desarrollo de las tareas	Hoy renuncian a hacer una última actividad porque dicen que tienen	En la actividad de la ira algunos presos deciden no romper con	
--------------------------	--------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	--

	cosas que hacer.	rabia el papel en el que han dibujado a personas negativas.
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	Un curso denominado “Maleta, maletín” coincide con el nuestro. Lo imparten chicas. Uno de los internos sale para dar la bienvenida a un recién ingresado en el módulo. La megafonía nos interrumpe a menudo de forma violenta.	
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		

5ª sesión. 26 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	No acudo (enfermedad). Prueba de fuego para el observador que ha de convertirse en formador.	Fernando no asiste por cuestiones de salud. Me convierto en formador. Saludo a los internos y les paso la hoja del control de asistencia.	
Ambiente		Dos presos no participan en el debate del texto porque consideran que está todo dicho en	

	el mismo.
Espacio	
Expresión de sentimientos	Cuando se les pregunta cómo les gustaría ser responden: “como ahora, porque somos personas que hemos dejado las drogas, recuperado las relaciones familiares y, por tanto, con expectativas de futuro”.
Desarrollo de las tareas	Hacemos actividades de relajación y lo agradecen. Luego un texto sobre el machismo.
Trabajo en equipo	La ronda de confianza –otra actividad- que consiste en un trabajo en equipo generó un magnífico clima de confianza.
Comprensión de las tareas	Comprenden las tareas sin necesidad de grandes explicaciones.
Franqueo de fronteras	
Elementos de distorsión	
Relaciones interpersonales	
Comunicación verbal y no verbal	La comunicación, tanto verbal como no verbal, es cada vez más fluida.
En el patio de la cárcel/En los descansos	

6ª sesión. 28 de marzo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	No acudo (enfermedad).	Fernando no puede acudir por enfermedad. Vuelvo a encargarme de realizar las actividades planificadas. Los presos me saludan al llegar y charlamos durante unos instantes.	
Ambiente		Cuando presentan sus dibujos (este es mi cuerpo cuando me enamoro) hay risas pero de manera positiva.	
Espacio			
Expresión de sentimientos		Se trabaja la negatividad de utilizar términos ofensivos.	
Desarrollo de las tareas		Muchos internos no son capaces de dibujar su cuerpo cuando se enamoran. Prefieren escribirlo y exponerlo.	
Trabajo en equipo		En la actividad “Alzar y mecer” el trabajo en equipo se desarrolla de manera impecable.	
Comprensión de las tareas		Prefieren actividades corporales antes que escritas.	
Franqueo de fronteras			
Elementos de distorsión			
Relaciones interpersonales			
Comunicación verbal y no verbal		La comunicación sigue siendo	

fluida. Los aspectos de contacto corporal se trabajan sin tabúes.

En el patio de la cárcel/En los descansos

7ª sesión. 2 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Se nos hace un poco tarde. Los controles de acceso se complican. El funcionario desea complicarlo todo.	Problemas en el control de acceso a la cárcel. Hubo una discusión agria entre Fernando y un funcionario. Los reclusos siempre llegan muy bien dispuestos.	
Ambiente	Todos participan y leen o comentan lo que han pensado. Un interno afirma que no tiene la cabeza para pensar. Es un día en el que la risa positiva prevalece. Desean acudir a la universidad para asistir a una de mis clases. Reclaman que acudan chicas al curso como observadoras.	Un interno nos dice, sin requerirlo, que tiene brotes psicóticos. Otro preso plantea la posibilidad de asistir a una clase de Fernando en la universidad.	
Espacio	El espacio es agobiante debido a los ruidos externos.		
Expresión de sentimientos		Se habla de la responsabilidad, de lo que significa. El concepto de ayuda, de ayuda	

		entre familiares se abre al debate. Tienen un amplio concepto de la lealtad –entendida, en ocasiones, de manera muy peculiar-. Agradecen con un aplauso que en vacaciones de Semana Santa acudamos a las sesiones.
Desarrollo de las tareas	Nos reímos al desarrollar la actividad “La careta” –expresión de los sentimientos-.	Dos presos me solicitan ayuda para realizar una actividad. Lo hago.
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas	Tuve que explicar de diferentes formas lo que significa la ética del cuidado.	
Franqueo de fronteras		Participo, a requerimiento de Fernando, en la actividad de cambio de roles.
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales	Las actividades con música no funcionan. Los ruidos externos impiden escuchar la música.	
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos	Al terminar la sesión continuamos charlando con ellos en el patio.	

8ª sesión. 4 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Llego al módulo solo porque a José se le ha hecho tarde. Los “chicos” nos agradecen que no hayamos parado la actividad. Les rompe la rutina. Nos abren el comedor, que hace de aula, y nos vamos sentando tras los saludos correspondientes.	He llegado tarde a la sesión por culpa del tráfico. Saludo a los presentes.	
Ambiente	Hay más funcionarios de lo habitual en las zonas exteriores a los módulos. Son muy colaborativos. Es Semana Santa y las actividades desarrolladas por agentes externos en la cárcel están suspendidas –salvo la nuestra-.	Fernando manda a callar a algunos internos que hablan mientras se realizan las actividades de relajación.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	La actividad de masaje en las manos les hace aflorar algunos miedos consustanciales a la puesta en duda de su masculinidad.	Afirman que no están acostumbrados a que otros hombres los toquen. Reconocen que el contacto físico no implica una opción sexual. Fernando tiene un diálogo con el grupo sobre las pasiones.	
Desarrollo de las tareas		Un interno se niega a realizar la actividad del masaje.	
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas	Comprenden perfectamente la		

	actividad referente a qué es calidad de vida.	
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	Hay un momento de tensión. Un interno golpea la mesa porque otro recluso habla de algo que le incomoda. Intervengo y le reprendo.	La megafonía vuelve a interrumpirnos. Dos reclusos son llamados por el ruido estridente. Al regresar lo hacen con unos papeles que el resto del grupo solicita y hay murmullo.
Relaciones interpersonales	David me solicita una obra que he mencionado: “Discurso sobre la felicidad”. Encargo a David que haga la lista de compañeros que desean acudir a una de mis clases en la universidad.	
Comunicación verbal y no verbal	Les gusta jugar con los anillos y relojes que llevo.	La comunicación no verbal sigue mejorando.
En el patio de la cárcel/En los descansos		

9ª sesión. 9 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	No tengo ganas de ir. Estoy triste. Hoy hay economato y llegan tarde a la sesión.	Saludo habitual. Hay economato y llegarán tarde porque si pierden el turno se quedan sin productos. Charlamos mientras tanto.	

Ambiente	<p>Llueve. El día es gris. Me encuentran triste y me preguntan al respecto. El observador habla y no toma notas. Le llamo la atención. Hay un intenso debate respecto a si tocarle el culo a una mujer es o no una agresión.</p>	<p>Un recluso nos invita a un cortado a Fernando y a mí. Lo agradecemos. No consideran una agresión tocarle el culo a una mujer.</p>
<hr/>		
Espacio		
Expresión de sentimientos	<p>La dependencia emocional es muy fuerte. Decidimos trabajarlo en el futuro.</p>	<p>Tienen sentimientos encontrados en referencia a las mujeres. Dicen que las malas son mucho más malas que los hombres. Solicitan trabajar actividades referidas a la dependencia afectiva.</p>
<hr/>		
Desarrollo de las tareas	<p>Algunos componentes del grupo no desean interactuar en ciertas actividades. Lo respetamos. Un chico nos recuerda que no sabe leer ni escribir. Le ayudamos.</p>	<p>Las actividades se desarrollan con mucho entusiasmo hoy.</p>
<hr/>		
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión		<p>Hay una discusión entre dos reclusos por un cigarro. “Me lo pides y luego se lo das a otro”. En el patio exterior los internos se saludan con residentes en otro</p>

		módulo y los funcionarios les reprenden. Está prohibido.
Relaciones interpersonales	Le regalo a David un libro sobre educación sexual escrito por mí. Me lo agradece.	Un interno me comenta que está próxima su libertad. Un preso me da un consejo: “Nunca robes ni hagas nada chungo”.
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		

10ª sesión. 11 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Hace mucho frío. Algunos chicos están en la cola del economato.	Acuden saludándonos. Nos comentan que algunos presos han salido en libertad y otros se han dado de baja del módulo.	
Ambiente	Afirman algunos que si se hacen masajes luego se comenta en el patio y se pone en duda su masculinidad.	Con las actividades de masaje se relajan y sienten mejor –eso afirman-.	
Espacio			
Expresión de sentimientos			
Desarrollo de las tareas	Sale a debate el tema de las “masculinidades”.	La actividad de la pecera consiste en dividirse en grupo y comentar lo que no gusta de los componentes de otro grupo. Hay internos que no saben encajar las	

		críticas.
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		Participo en la actividad de masaje.
Elementos de distorsión	Creo que en ocasiones me desmadro.	
Relaciones interpersonales	David me invita a tomar un café antes de iniciar la sesión. Le he llevado el libro “El discurso sobre la felicidad”.	Un preso afirma que le caemos muy bien.
Comunicación verbal y no verbal		Cuando algo no les gusta lo comentan entre dientes –a escondidas-.
En el patio de la cárcel/En los descansos		

11ª sesión. 16 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Siempre aparece cierta hostilidad por parte de los funcionarios a la hora de acceder al centro penitenciario. Tenemos problemas con la tarjeta de identificación de Rafa (se incorpora hoy como observador).	La tarjeta de identificación de Rafa no está preparada. Tras insistir la encuentran. Saludamos a los internos, hablamos con ellos y pasamos la lista de control.	Inicia hoy su asistencia como observador.
Ambiente	Al llegar al módulo 7 la cola para el economato está en su punto	Un recluso se incorpora a la sesión ya iniciada porque viene	

	<p>álgido. Accedemos al comedor –aula- con la amable cooperación de dos funcionarios. Es de agradecer que siempre esperen nuestra asistencia los componentes del grupo de trabajo. Hay comportamientos muy cordiales en la sesión. Observo cierta complicidad con mi persona. Me gusta, me hace sentir bien.</p>	<p>del gimnasio. Fernando mantiene siempre el orden y si ha de imponerse lo hace. El turno de palabra no se pisa nunca. Un interno nos pide permiso para ir a cortarse el pelo porque si no acude pierde el turno. Hoy entran y salen mucho del aula.</p>
<hr/>		
Espacio		
Expresión de sentimientos	<p>Existe una cierta tendencia a convertir en negativo lo positivo. Aluden a que en prisión no existe autonomía alguna.</p>	<p>Un recluso insiste en la importancia de la libertad. Otro le critica porque se excede hablando de un concepto que hace que otros se depriman. Al hablar de disciplina, uno de los asistentes al curso dice que se arrepiente de no haber seguido las indicaciones de su padre. Pasó de la disciplina que le quiso imponer y ahora se arrepiente.</p>
Desarrollo de las tareas	<p>En una de las actividades surgen las palabras “libre” y “fiel”. Generan un gran debate.</p>	<p>Mientras efectuamos una de las actividades, varios presos se abrazan y se dan besos en los cachetes.</p>
<hr/>		
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		

Franqueo de fronteras	Uno de los chicos me pide que participe en la actividad “mi mejor pie” y lo hago.	
Elementos de distorsión	Llega un ruido muy molesto desde las cocinas. Hay obras y pregunto que si no pueden hacer el trabajo en otro momento. Aceptan a regañadientes.	Hay ruidos procedentes de la cocina. Fernando muestra su malestar y pide que cesen. Los reclusos que hacían la obra que generaba los ruidos nos preguntan los días que tenemos las clases para evitar trabajar.
Relaciones interpersonales	Hay intercambio de noticias con los chicos. Un miembro del grupo me recomienda la lectura de “Más Platón y menos Prozac”.	Nos invitan a tomar cortados. Se lo agradezco y contesta: “De nada, hombre. Gracias a ustedes por estar aquí”.
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos	Al finalizar, nos quedamos charlando con algunos chicos.	

12ª sesión. 18 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Tardan en llegar porque los funcionarios de la burbuja no insisten en el llamamiento. Me acerco y les pido que repitan el llamamiento. Hoy no entran rápido como otras veces.	Cuando están firmando la hoja de asistencia uno de los internos se levanta y pone el equipo de música en funcionamiento.	Hoy trabajo con un grupo diferente de reclusos. Hay problemas para acceder al módulo. Parece ser la tónica habitual. Un recluso se dirigió a mí y me saludó.

	<p>Hoy asiste al grupo el nuevo observador (Rafael). Todos le saludan y se presenta.</p>		
Ambiente	<p>Uno de los chicos no puede seguir asistiendo al curso. Le pregunto la razón. Me responde que es debido a que llega tarde debido a su asistencia al gimnasio y eso conlleva un castigo. Dice que ha sido un chivatazo.</p> <p>Hoy ha sido un día muy especial. Se notan cambios.</p> <p>Se desmadran hacia el final de la sesión. Los dejo. Me piden que intervenga para cortar tanto desorden y lo hago.</p>	<p>Dos internos discuten porque uno acusa al otro de estar interrumpiendo el trabajo.</p> <p>Hacia el final de la sesión hay poca atención, hablan entre ellos y Fernando llama al orden.</p>	<p>Me impacta la imagen de los presos en el patio del módulo.</p> <p>Fernando me presentó al grupo. Me saludaron y tendían la mano diciéndome su nombre.</p> <p>Bromeaban acerca de ser Fernando mi profesor en la universidad.</p> <p>Al final de la sesión los internos se ponen a hablar y se pierde un poco el control.</p>
Espacio			
Expresión de sentimientos	<p>La vinculación afectiva con sus abuelas es en muchos casos de enorme importancia y así lo verbalizan.</p> <p>A uno de los chicos se le ha muerto su abuelo y pone como condición que hoy no se le pregunte nada. Acepto.</p>	<p>Las relaciones afectivas con personas de su familia, mayoritariamente abuelos y/o abuelas, son muy fuertes. Uno de ellos afirma que su abuela le explicaba todo con calma y cariño.</p> <p>Exponen numerosos ejemplos de autonomía personal.</p>	<p>Trabajamos la autonomía efectiva y nos verbalizan diferentes episodios de sus vidas.</p>
Desarrollo de las tareas	<p>Hoy trabajaremos la autonomía afectiva.</p>		
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas			

Franqueo de fronteras	Uno de los chicos desea enseñarme una celda y lo acepto. Siento una horrible opresión en el pecho.
Elementos de distorsión	La audición en el comedor –aula- es muy deficiente. Un funcionario entra en el aula y Fernando se enoja.
Relaciones interpersonales	Siento que estamos viviendo una nueva forma de relación interpersonal. Existe una cohesión de grupo importante. Hoy se consolida un cambio. Se abren plenamente a la hora de plantear sus dependencias afectivas.
Comunicación verbal y no verbal	Hoy la comunicación es mucho más abierta sin que les importe lo que digan los demás.
En el patio de la cárcel/En los descansos	Al finalizar la sesión hablamos con varios reclusos en el exterior del aula. Vemos que Fernando está viendo una celda acompañado por un preso y nos unimos a ellos.

13ª sesión. 23 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Accedemos al recinto sin mayores contratiempos. Llegan tarde a la sesión. Algunos me comunican que no pueden asistir. Un recluso, ya iniciado el trabajo, nos indica que no puede participar hoy.	Justo antes de iniciar la sesión un recluso dice: “Los funcionarios son iguales que los emperadores”. Hoy hay una entrada y salida permanente de componentes del grupo.	Varios integrantes de nuestro curso están haciendo cola para comprar café. A mitad de la sesión un recluso pide acceder al aula pero se le dice que los funcionarios han de abrirle la puerta.
Ambiente	Es un lunes complicado. Hay nuevos ingresos y los chicos que son más veteranos están obligados a dar el recibimiento. El programa de la UTE es lo más parecido a un programa contrario a la terapia que aplicamos. Hoy están muy alborotados.	Fernando “manda a callar” a un interno porque está hablando de cuestiones que nada tienen que ver con la sesión. Hay interrupciones, preguntas, y demandas que distorsionan la sesión. Un interno dice que está loco pero que en el curso hay gente que está peor.	Un grupo de presos juegan al fútbol en el patio del módulo. Surgen complicaciones entre Fernando y un preso con el que siempre hay una relación de cachondeo y broma. Un compañero recrimina. Todo acaba entre risas. El ambiente es muy distendido y me preguntan cuestiones personales acerca de Fernando.
Espacio			Hoy decidí sentarme entre los internos para poder tener buena audición.
Expresión de sentimientos	La frustración es mi estado de ánimo a lo largo del desarrollo de las actividades. Puede que me exija demasiado. Me planteo si debo mantenerme al	Los reclusos preguntan acerca de las creencias de Fernando. El responde que sólo cree en las vírgenes. Uno de los miembros del grupo dice. “Vírgenes hasta	En la actividad de la culpa, las palabras que más citan son: humillado, desplazado y falta de comprensión.

	margen emocionalmente. No sé si puedo o quiero.	que dejan de serlo”.	
Desarrollo de las tareas	Comenzamos a evaluar los bloques trabajados. Trabajamos nuevas actividades.	Se evalúa un bloque ya trabajado y se desarrolla la actividad referida a la culpa.	Uno de los componentes del grupo dice que las preguntas del cuestionario son estúpidas y que algunas no tienen sentido –incluso las tacha de machistas-. Luego trabajamos una actividad referida a la culpa. Un interno se queja –no le gustan los círculos-. Lo hace siempre. Fernando se lo recrimina.
Trabajo en equipo		La puesta en común es muy productiva.	
Comprensión de las tareas			
Franqueo de fronteras			
Elementos de distorsión	La megafonía es estridente, genera un estado emocional alterado.		Suena un teléfono móvil. Es el de Fernando. Está prohibido acceder al recinto con telefonía móvil. Nos quedamos de piedra. Hay mucho ruido de megafonía. Fernando finaliza la sesión 15 minutos antes de lo normal.
Relaciones interpersonales			Uno de los reclusos me pregunta cómo me siento y si mis compañeros de clase en la universidad me han preguntado cuestiones acerca de la cárcel. Respondo con sinceridad y le digo que les da miedo el entorno

carcelario. El contesta que somos como funcionarios ahí dentro, que somos como emperadores. Un interno de origen cubano se alegra de mi nacionalidad cubana. Hablamos de nuestros orígenes.

Comunicación verbal y no verbal Hay nerviosismo.

En el patio de la cárcel/En los descansos

Al finalizar la sesión, nos quedamos hablando con varios reclusos en el patio del módulo.

14ª sesión. 25 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Dificultades en los controles de acceso al centro penitenciario. Antonio y yo tenemos una entrevista con el subdirector de tratamiento pero al no llegar a la cita decidimos posponerla para nuestra salida.		José y yo llegamos antes a la sesión porque Fernando tiene una entrevista con el subdirector de tratamiento. La entrada a la prisión es accidentada. Una funcionaria nos complica el acceso.
Ambiente	Al llegar, con media hora de retraso, al aula me incomoda que José y Rafa no hayan hecho nada. Afirman: “No querían trabajar sin ti”. No les creo. Es un día complicado por los ingresos y las salidas. Es realidad, todos los días son complejos en		Llega Fernando y ponemos música para desarrollar las actividades. Cerramos la puerta para evitar, en la medida de lo posible, los ruidos externos. Un preso dice: “Cambiaría el amor por dos velas negras” (carcajada general).

	este entorno. Hoy han faltado chicos por estar castigados (uso su lenguaje).	
<hr/>		
Espacio		
Expresión de sentimientos		Se quejan de la dificultad para tener “vis a vis”. Un componente del grupo expone que el sistema penitenciario no te reinserta sino que te aleja de la sociedad –alejamiento total-. Otro de los reclusos sale del aula y nos trae las fotos de su familia (mujer e hijos).
<hr/>		
Desarrollo de las tareas	Trabajamos un poema. Antes nos relajamos.	Los internos se centran intensamente en la actividad de relajación.
<hr/>		
Trabajo en equipo	La entrega del grupo es cada vez más intensa.	
<hr/>		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras	José y Rafa participan en la actividad denominada “La disyuntiva”.	
<hr/>		
Elementos de distorsión	La regularidad en este entorno es casi imposible. La violencia de los ruidos, las interrupciones de la megafonía (son gritos algunas veces) y las llamadas para salir a hacer algo impiden la permanencia durante la actividad.	El ruido de las llamadas por megafonía es insoportable.
<hr/>		

Relaciones interpersonales

Comunicación verbal y no verbal

En el patio de la cárcel/En los descansos

15ª sesión. 30 de abril de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	No acudo. Telefono a José para explicarle las actividades a desarrollar.	Fernando no puede acudir. Rafa hará de observador.	
Ambiente		Saludamos a los internos y les comentamos que Fernando no vendrá hoy. Varios reclusos se ausentan durante la sesión para acudir al economato. Otros van a arreglar papeleo por su pronta puesta en libertad. Uno de los miembros del grupo afirma que tiene ganas de violencia y hay una carcajada general.	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Por la noche, tras una llamada mía, José me dijo que los chicos de la cárcel comentaron que no quise asistir.	Se quejan de la facilidad con la que se viola su intimidad.	
Desarrollo de las tareas		Les solicitamos que describan un	

	<p>día en prisión. Solicitan más folios y se dispersan para realizar la redacción.</p> <p>Rafa ha llevado muy bien la sesión.</p>
Trabajo en equipo	<p>En la puesta en común surge la denuncia acerca de la enorme cantidad de personas libres que deberían estar en prisión: políticos, funcionarios, consejeros, etc...</p>
Comprensión de las tareas	
Franqueo de fronteras	
Elementos de distorsión	<p>Al poner el equipo de música en funcionamiento, uno de los internos se levanta y pone a bailar. Un compañero dice: “Deja de hacer el payaso” (se aparta de su lado y sienta lejos).</p>
Relaciones interpersonales	
Comunicación verbal y no verbal	
En el patio de la cárcel/En los descansos	

16ª sesión. 2 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Hoy me encuentro cansado, falto de energía.	Llegamos tranquilos. El ambiente en el patio es diferente.	
Ambiente	<p>Han expulsado a un chico del módulo por reincidencia en el consumo de drogas. Otro ha sido “castigado” por sus compañeros debido a llegar tarde del gimnasio. El recluso encargado de cuidar los rosales de las zonas comunes nos comenta que en los desplazamientos al “bis a bis” hay quien aprovecha para dañar las plantas.</p> <p>En el patio se respira testosterona. Gritan y se mueven con relativa violencia.</p> <p>Les preocupa que el programa se finalice en breve. Preguntan que si ya hemos estudiado lo que pretendíamos. Les respondo que no se trata de eso.</p>	<p>Percibimos nuevos internos en el patio. Uno de los reclusos nos confirma que se han incorporado unas 15 personas.</p> <p>Dos internos discuten acerca del equipo de música. Terminan riendo.</p> <p>Se les comunica que el desplazamiento a la universidad para desarrollar un taller ha sido concedido. Se emocionan.</p>	
Espacio			
Expresión de sentimientos	Uno de los chicos dice que su novia no irá a Alemania de viaje a menos que el quede en libertad antes. Insiste en que vaya, en que	Surge un debate acerca de si podemos llevar una película porno o no. Un recluso comenta: “de que vale poder ver si no se puede	

	disfrute.	tocar”.
Desarrollo de las tareas		
Trabajo en equipo		Hay absoluto respeto en las aportaciones de otros.
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales	Siempre se fijan en mi ropa, en mis medallas y complementos. Nos explican la manera en la que se masturban. Se ríen. No hay reservas para hablar y no se enfadan entre ellos.	Desean mantener el contacto cuando finalice el curso. Se ha generado empatía. Le cuentan a Fernando la manera en que se masturban: la técnica “fifi”, con un calcetín puesto en el pene, etc... Piden una muñeca hinchable. Carcajada general. Las relaciones interpersonales son plenas.
Comunicación verbal y no verbal		Hoy la comunicación ha sido muy fluida a pesar de los temas que hemos tocado.
En el patio de la cárcel/En los descansos		

17ª sesión. 7 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	Percibo que el programa está tocando a su fin. Rafa dirigirá la sesión y yo haré de observador y puede que distorsione el ambiente de manera voluntaria.	Al ingresar en el módulo reparo en que hay un nuevo preso. Tiene unos 60 años y otros reclusos le saludan. Deben conocerle de otros módulos. Hablamos con los internos en el patio y accedemos al aula. Fernando cede la dirección de la sesión a Rafa.	
Ambiente	La violencia de la cárcel surge de forma aplastante. No se respeta el trabajo que estamos haciendo. No hay un responsable visible de las expresiones de violencia pero existen.	Fernando habla con otro recluso y le deja probarse sus pulseras. El interno le dice que como no está dirigiendo la sesión no atiende. Dos internos nos comunican que se van a dar de baja del curso porque van a iniciar uno de tapicería –les aporta un título profesional-. Acusan a Fernando de estar de cachondeo.	
Espacio			
Expresión de sentimientos		Le dan mucha importancia a saber escuchar. No consideran que la cárcel reinserte. Hay que saber a quién se le da confianza porque si no “se te suben a las barbas”.	

		Muestran rechazo a los condenados por violación. No dan valor a su vida.
Desarrollo de las tareas		Surge una discusión acerca de la habilidad social de dar las gracias.
Trabajo en equipo	Somos un equipo de trabajo cohesionado.	
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión	La megafonía es irritante. Se ofertan cursos de formación profesional sin tener en cuenta la asistencia de los chicos al nuestro. No existe coordinación.	Sigue el ruido de la megafonía. Fernando dice: “Cállate, gilipollas” (carcajada general).
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		

18ª sesión. 9 de mayo

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?	No soporto más la cárcel. Tengo alteraciones del sueño. Lo comento con el resto de miembros del grupo de investigación y reconocen sufrirlas tras la implementación del programa. Nos saludan al llegar.		Tardanza en el acceso al centro penitenciario. Es la rutina. Algunos internos nos saludan y acceden al aula. Un recluso al ver la vestimenta de Fernando le dice. “Pareces un árabe importante, un mandamás”.

Ambiente	<p>Hoy he vivido las formas frecuentes de violencia: interrupciones por megafonía, pelotazos de chicos jugando al fútbol e irrupción de chicos en nuestra aula porque el educador les ha convocado para informarles acerca de un curso de informática. He decidido comportarme de forma estricta para observar sus reacciones.</p>	<p>Se nota a los internos muy alterados, muy inquietos. Fernando los manda a callar en varias ocasiones. Fernando acaricia la mano de un interno y otro recluso dice que van a empezar con los jueguitos. Afirman que la condena en la UTE es doble porque las normas son muy estrictas. Un recluso le dice a Fernando: “Si te pones una peluca y te operas puede que me acueste contigo” (carcajada general). Fernando comenta. “El cubano y el bigotes me han dado la tarde” (carcajada general).</p>	<p>En el patio hay un partido de fútbol con parte de los reclusos de espectadores. José y yo nos sentamos a verlo. Fernando habla con uno de sus chicos. Le presta más atención que al resto. Sienten que en la UTE cumplen doble condena dadas las estrictas medidas de convivencia. “Hacemos el trabajo de los funcionarios”. Fernando está de mal humor y no desea bromas en la jornada de hoy. Un interno le dice a Fernando: “Cómprate una peluca si quieres que me fije en ti” (carcajada general).</p>
<hr/>			
Espacio			
Expresión de sentimientos	<p>Algunos internos reconocen su culpabilidad, otros no. Se quejan de su estancia carcelaria. Perciben que se abusa de ellos.</p>		
Desarrollo de las tareas	<p>Los internos ya no están centrados en las actividades. Hablan de sus cosas.</p>		
<hr/>			
Trabajo en equipo			
Comprensión de las tareas	Les pido que lean un texto con		

más atención de lo habitual. Al final, prefieren que lo haga yo en voz alta.

Franqueo de fronteras

Elementos de distorsión

Llamamiento por megafonía. Se informa de un curso de informática. Fernando tiene una agarrada muy fuerte con el educador social. Le increpa por no respetar nuestro trabajo.

Sigue la megafonía. La actividad desarrollada se ve interrumpida. Se oye por megafonía: “Todos los reclusos al patio”. Se anuncia, por parte del trabajador social, un curso de informática. Fernando monta en cólera y el trabajador social se marcha indignado.

Relaciones interpersonales

Me despido de los presos porque no puedo volver más –en especial del recluso de origen cubano-. Me siento triste.

Comunicación verbal y no verbal

En el patio de la cárcel/En los descansos

19ª sesión. 14 de mayo de 2012

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

INVESTIGADOR 2

OBSERVADOR 3

OBSERVADOR 2

¿Cómo llegan/llegamos a la sesión?

Grabación en radio-casete una entrevista a los reclusos. Grupo de opinión.

Se graba en radio-casete una entrevista a los reclusos. Se trata de un grupo de opinión. Al terminar la sesión, nos dirigimos a saludar a los reclusos del grupo de Antonio.

Ambiente	Cordial y relajado.	El grupo se muestra muy accesible. Se les ve muy motivados.
Espacio		
Expresión de sentimientos		
Desarrollo de las tareas		
Trabajo en equipo		
Comprensión de las tareas		
Franqueo de fronteras		
Elementos de distorsión		
Relaciones interpersonales		
Comunicación verbal y no verbal		
En el patio de la cárcel/En los descansos		Al finalizar la sesión, nos dirigimos a saludar a los integrantes del otro equipo de investigación y su grupo. Vemos una piscina y nos dirigimos a ella. Una funcionaria nos dice que no tenemos permiso para hacerlo y se presta a llevarnos de manera voluntaria. Nos aclara que en aquel momento se encuentran en ella “los chicos malos”.

20ª sesión. 16 de mayo

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	INVESTIGADOR 2	OBSERVADOR 3	OBSERVADOR 2
¿Cómo llegan/llegamos a la	Grabación en vídeo.	Grabación en vídeo.	Entran en grupo y sonriendo.

sesión?	Me siento muy preocupado por las expectativas que se han creado por la filmación. Nos ponen problemas para acceder al recinto con las cámaras de filmación.	Como casi todos los días hay tensión antes de acceder al recinto penitenciario.	
Ambiente		Hay respeto y ambiente de cordialidad en el espacio que dedicamos a la aplicación del programa. Hay un clima de cordialidad. Hay mucha confianza. Fernando se quita su anillo de plata y lo deja sobre una mesa sin preocuparse.	A pesar de ser el último día los internos se muestran alegres. Fernando tiene cara de cansancio.
Espacio	La filmación se realiza en un pasillo. Me siento oprimido pero me voy relajando poco a poco.	El espacio del que disponemos para el desarrollo de las actividades no es el más adecuado pero nos adaptamos.	
Expresión de sentimientos	Después de la actividad del perdón hay risas. Eso indica liberación.	Muestran rostro de satisfacción y se evaden de sus problemas cotidianos. Son momentos en los que parece que no están en la cárcel.	Han abierto su corazón hacia nosotros y respecto al resto de sus compañeros.
Desarrollo de las tareas			Se muestran alegres con el desarrollo de las actividades. Fernando “ordena” silencio en menor medida que días anteriores.
Trabajo en equipo	Se produce dispersión, falta de concentración.	Hay coordinación y entendimiento entre los miembros del equipo de investigación. Fernando está algo antipático con Rafa pero es algo	

		puntual.
Comprensión de las tareas	Alguno de los chicos se dispersa.	
Franqueo de fronteras	Participo en el baile como un interno más.	Fernando interactúa mucho con los reclusos en la jornada de hoy. Muestra mayor afinidad con David.
Elementos de distorsión	Distorsión, ruidos, llamadas continuas por megafonía...Me enfurezco, percibo desmadre.	Los integrantes del grupo muestran su desagrado hacia los otros reclusos que miraban por la ventana.
Relaciones interpersonales	Las relaciones intergrupales expresan claramente que se ha construido un clima de confianza.	José tiene gran confianza con dos de los internos.
Comunicación verbal y no verbal	Se puede observar como hay un contacto físico continuo entre los internos.	
En el patio de la cárcel/En los descansos		Algunos internos desean ponerse en contacto con nosotros cuando salgan de prisión.

ANEXO 4

Instrumentos de evaluación (Barragán, 2005)

1. Actitudes de la dirección/equipo directivo del centro penitenciario hacia el proyecto.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

En la fase de entrada o acceso al centro penitenciario se recogerá de manera descriptiva la actitud y el clima en el que se desarrollan las primeras reuniones de contacto y presentación del proyecto. Los aspectos a tener en cuenta son:

- a) **¿Quién nos recibe y dónde?** (miembro del equipo directivo, profesionales conocidos, responsable de proyectos de innovación del centro penitenciario, etc.)
- b) **¿Cómo llegan los profesionales del centro penitenciario a la presentación?** (por propia iniciativa, convocado por el equipo directivo, exigiendo condiciones, por interés del tema, etc.)
- c) **Grado de implicación** (de mera información, en las posturas que se toman, en las ideas que defienden, etc.)
- d) **Contradicciones y coincidencias** (con otros datos, con opiniones referidas al proyecto, a su colaboración y puesta en práctica.)
- e) **¿A quién incluye "nosotras" y "nosotros"?** (grupo participante, todo el equipo directivo del centro, profesorado de la UTE interesado en la innovación, etc.)
- f) **Tono utilizado para expresarse** (defensivo, colaborativo, agresivo, etc.)
- g) **Actitud mantenida ante el centro penitenciario** (dar buena imagen, hacer explícitos los conflictos, etc.)
- h) **Coyuntura** (momento de planificación de actividades.)
- i) **Sexismo en el lenguaje** (expresiones sexistas o racistas.)

<p>Ambiente (de interés, desconfianza, indiferencia, expectación, cambios que se observan en el transcurso de la reunión, etc.) Actitudes de la dirección del centro ante el proyecto</p>	<p>Registro de observación: Centro penitenciario:</p> <p>Ciudad: País:</p> <p>Número de asistentes del equipo de dirección:</p> <p>Fecha de la observación:</p>
<p>¿Quién nos recibe y dónde?</p>	
<p>¿Cómo llegan los/las asistentes a la presentación?</p>	
<p>Grado de implicación</p>	
<p>Contradicciones y coincidencias</p>	
<p>¿A quién incluye “nosotras” y “nosotros”?</p>	
<p>Tono</p>	
<p>Actitud mantenida ante el centro penitenciario</p>	
<p>Coyuntura en la que se realiza</p>	
<p>Sexismo y racismo en el lenguaje</p>	
<p>Ambiente y comentarios entre pasillos</p>	

2. Concepciones sobre la violencia y la interculturalidad.

EVALUACIÓN INICIAL

Por favor, *marque con una cruz* debajo del aspecto (**V**: verdadero; **F**: falso) que corresponda más exactamente con su opinión respecto a las afirmaciones que se dan. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son las que reflejan honestamente sus opiniones. GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Evaluación inicial

Nombre del centro:			
Nombre del alumno:			
Edad:	Fecha:		
		V	F
1	Todos los hombres son por naturaleza violentos		
2	Las mujeres y las chicas son –en muchas ocasiones- las que provocan la violencia de los hombres y los chicos contra ellas		
3	El perfil de hombre violento es el de un hombre que consume alcohol, drogas o que está sin empleo		
4	La violencia es un ejercicio ilegítimo de poder contra las mujeres o las niñas		
5	Los hombres no deben llorar y cuando lo hacen es de rabia		
6	Si un hombre maltrata a una mujer es porque la quiere y se preocupa de ella		
7	Los celos o el control de un chico joven por su novia es una forma de demostrar que está enamorado de ella		
8	Las conductas violentas en el noviazgo desaparecen desde que se casan y viven juntos		
9	El incremento de la violencia en nuestro país no se debe a la presencia de personas inmigrantes		
10	Nuestra sociedad tolera y favorece la expresión de la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana		
11	La cultura de las personas inmigrantes es inferior a la nuestra y tienen que adaptarse al lugar al que vienen a vivir		
12	Nuestras escuelas deben incluir temas relacionados con las culturas nacionales de nuestro propio país de una forma más amplia.		
13	Los programas de estudios de nuestras escuelas no deben incluir contenidos de otras culturas que no sean la nuestra propia		
14	La paz significa la existencia de justicia, el respeto de los derechos humanos y la desaparición de las diferencias de género entre mujeres y hombres		

15	La existencia de fronteras limita la libertad de las personas a querer buscar una vida mejor para ellas mismas y su familia		
16	Las mujeres inmigrantes deben tener los mismos derechos que las mujeres de nuestro país		
17	La extirpación del clítoris de las mujeres en algunas culturas es un problema exclusivo de esas culturas en el que no debemos intervenir		
18	Si seguimos dejando entrar a personas extranjeras llegará un momento en el que nos echarán de nuestro propio país		
19	La interculturalidad significa la existencia en condiciones de igualdad de todas las culturas que conviven en cada país		
20	La violencia entre culturas se crea porque no hacemos un esfuerzo por entenderles y ayudarles		

3. Autoevaluación del aprendizaje

Bloque 1: Masculinidades y género

Nombre del centro:

Nombre del alumno:

Sexo: Edad: Fecha:

		SI	NO
1	<i>Me alejo de quienes están continuamente metiéndose en líos y peleas para demostrar que son más hombres delante de los demás</i>		
2	<i>Me esfuerzo por defenderme sin tener que utilizar la violencia física</i>		
3	<i>He dejado de utilizar palabras agresivas con mis compañeros</i>		
4	<i>Prefiero estar al lado de chicos que NO se hacen los "chulos" para ser más fuertes delante de sus amigos y amigas</i>		
5	<i>Las mujeres que no son competitivas, no utilizan el riesgo, son sensibles, demuestran sus sentimientos delante de los demás son un modelo de las que tenemos que aprender</i>		
6	<i>Los hombres de verdad son los que consiguen lo que quieren peleándose, o insultando sin importarles lo que sientan o digan las demás personas</i>		
7	<i>He comprendido que se puede ser un "Hombre de verdad" demostrando los sentimientos y siendo sensible con los demás (realizar tareas de la casa, besar a los padres, llorar sin miedo al qué dirán, etc.)</i>		
8	<i>Ahora entiendo que palabras como "maricón", "gorda", etc... que usaba como broma, son insultos para otras personas</i>		
9	<i>Tengo miedo de llorar y expresar mis sentimientos</i>		
10	<i>Me siento bien cuando me comporto como soy sin importarme lo que digan los demás</i>		

Bloque 2: Sexualidad y Preferencia Sexual

Nombre del centro:

Nombre del alumnado

Sexo: Edad: Fecha:

		SI	NO
1	He dejado de utilizar palabras como (maricón, afeminado, trucha, tortillera, etc...) para insultar a otras personas que son sensibles y afectivas o tienen una preferencia sexual diferente a la mía		
2	Me gusta estar y salir con hombres y mujeres que se muestran tal como son sin tener miedo al qué dirán		
3	No tengo problema para ser amigo o amiga de personas homosexuales y lesbianas		
4	Me burlo y me río de las personas a las que les gustan las personas de su mismo sexo		
5	Cada vez respeto más las preferencias sexuales, no violentas, que tiene cada persona		
6	Cada persona tiene derecho a expresar con libertad su preferencia sexual		
7	Cualquier preferencia sexual (ser homosexual, ser lesbiana, ser bisexual, etc.) es un derecho humano		
8	Ningún hombre o mujer debe ser rechazado (en el instituto, en su casa, en el trabajo, etc..) por su preferencia sexual		
9	Me siento mal cuando algún hombre o mujer que los demás saben que es "homosexual" o "lesbiana" quiere ser mi amigo o amiga		
10	Me preocupa que otras personas me puedan ver en lugares públicos con "homosexuales" o "lesbianas"		

Bloque 3-4: Violencia en la vida cotidiana. Violencia sexual.

Nombre del centro:

Nombre del alumnado

Sexo: Edad: Fecha:

		SI	NO
1	<i>Reconozco fácilmente los conflictos de mi realidad inmediata</i>		
2	<i>Analizar cosas que me han ocurrido personalmente o que he visto que suceden a mi alrededor me ayuda a evitar los comportamientos violentos</i>		
3	<i>He tomado conciencia de mis expresiones de violencia en la vida cotidiana para no ejercerlas, evitarlas o reducirlas</i>		
4	<i>Utilizo menos los insultos, las bromas pesadas o los rumores porque son una expresión de la violencia</i>		
5	<i>He aprendido a diferenciar la violencia física, de la psicológica y la sexual</i>		
6	<i>Soy consciente de que la violencia se expresa de la misma forma en el deporte, la televisión o en una guerra</i>		
7	<i>Aprender habilidades sociales me ha sido útil para enfrentarme a muchas situaciones sin violencia</i>		
8	<i>He aprendido a respetar a las personas con las que me relaciono a diario</i>		
9	<i>Mis sentimientos son más positivos cuando no utilizo la violencia contra mis compañeros</i>		
10	<i>Me ha resultado difícil entender lo mal que podían sentirse las demás personas cuando yo utilizaba la violencia contra ellas</i>		

Bloque 5: La educación sentimental

Nombre del centro:

Nombre del alumnado

Sexo: Edad: Fecha:

		SI	NO
1	<i>Expreso menos violencia porque he aprendido a manejar la ira, el enfado, el mal humor</i>		
2	<i>He descubierto muchas cualidades positivas de mí mismo que desconocía o que yo no valoraba suficientemente</i>		
3	<i>Ahora puedo reconocer las cualidades positivas de otras personas con las que me relaciono a diario y las respeto más</i>		
4	<i>Utilizo algunos de los recursos que antes desconocía ante una persona que expresa ira: no avergonzarla, no gritarle y escucharla</i>		
5	<i>La expresión de sentimientos como la sensibilidad, el cariño, no son algo exclusivamente femenino</i>		
6	<i>Los compañeros de clase han aprendido a cultivar la amistad con otros compañeros y a valorarla como forma de solidaridad y apoyo</i>		
7	<i>Ahora sé lo que tengo que hacer cuando una persona expresa su irritación: hablar con calma, escuchar cuidadosamente, reconocer su irritación o pedir ayuda si no puedo resolverlo</i>		
8	<i>Aceptar los conflictos y reconocerlos es un primer paso para resolverlos</i>		
9	<i>Aprender a manejar la ira, el enfado me ha ayudado a sentirme bien y más tranquilo o tranquila</i>		
10	<i>Aprender a expresar mis sentimientos me hace sentir un bienestar que no había experimentado antes</i>		

ANEXO 5

Hoja de registro de actividades

- Se expresa la fecha en la que realizó cada actividad de la siguiente forma 12 (día) – 3 (mes). Es decir, 12-3 significa doce de marzo. El programa se aplicó de marzo a mayo de 2012.

Hoja de registro de actividades. Grupo A.

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5	BLOQUE 6
1	12-3/14-3	28-3	2-4	14-3 21-3/26-3	30-4	19-3
2	12-3/14-3	14-3	16-4	14-3	21-3	19-3
3	14-3	9-4	25-4	14-3	21-3	
4	14-3	21-3/28-3	25-4	2-4	4-4	
5	14-3	28-3	25-4		26-3	
6	19-3	9-4	2-4		9-5	
7	28-3	28-3	18-4		9-4	
8	21-3	19-3	23-4		19-3	
9			19-3		16-4	

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5	BLOQUE 6
10			11-4/9-5		14-5	
11			11-4		23-4	
12			30-4		26-3	
13			2-5		4-4	
14			2-5			
15			4-4		7-5	
16			7-5			
17					4-4	
18						
19						
20						
21						
22					19-3	

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5	BLOQUE 6
23						
24						

Hoja de registro de actividades. Grupo B.

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
1		28-3	9-4		16-4
2			21-3		19-3/26-3
3					14-3
4	21-3				28-3
5	26-3				26-3
6					19-3
7		28-3			
8	26-3				14-3
9	9-4				11-5

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
10					30-4
11			7-5		2-4
12					21-3
13					4-4
14					16-11
15					25-4
16			2-5		9-5
17					4-4
18					4-4
19					25-4
20					11-4
21					9-5
22					14-3

ACTIVIDADES	BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
23					11-4
24					23-4