

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

Recepció: 21/04/2021 / Acceptació: 11/10/2021

Resum

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

Paraules clau

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

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

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

Palabras clave

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

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

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

Keywords

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

Com citar aquest article:

Barba Núñez, M., Expósito Diéguez, A. i Morán de Castro, M. C. (2021). Oci a la presó. Estudi de cas d'una experiència de participació projectiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 75-97.



▲ Introducció

El treball parteix d'una paradoxa, la de referir-nos a temps lliure a la presó. I és que qualsevol temps cobra una dimensió diferenciada en aquest context, en què la pròpia condemna està temporalment mesurada en dies de restricció de la llibertat. Quan afegim el qualificatiu lliure la cosa es complica, ja que estem descarregant-lo de qualsevol imposició, dotant qui el gaudeix de la possibilitat d'escollir el que vol fer amb ell. Així difícilment podrem parlar de temps lliure a la presó. Però si rebaixem els requeriments i l'entendem com el temps de què disposem superades les responsabilitats diàries, llavors la realitat és que la vida a la presó porta associada molt de temps –si no lliure–desocupat.

La percepció de la qualitat de vida a la presó depèn de les activitats que s'hi organitzin i de les relacions interpersonals que s'hi estableixin

Rodríguez et al. (2018) mostren com la percepció de la qualitat de vida a la presó depèn de les activitats que s'hi organitzin i de les relacions interpersonals que s'hi estableixin. La defensa de l'oci a la presó apel·la a la millora de la qualitat de vida i a la garantia del dret a gaudir del temps lliure (Declaració Universal dels Drets Humans, 1948, art. 24), tenint en compte que, com defensa Valderrama (2010), les presons han de ser centres on es respectin escrupolosament els drets socials i polítics, assumint l'estatut de ciutadania. Però, a més, s'entén com una estratègia valuosa a l'hora de potenciar la funció educativa i de reinserció social que, per mandat legislatiu, ha de garantir la presó.

L'oci en contextos de reclusió

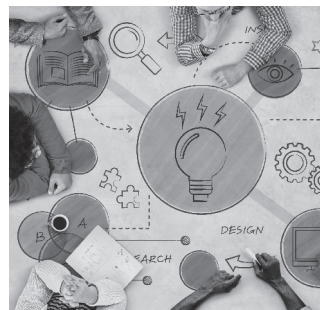
L'experiència de l'oci permet generar espais de relació, desenvolupament personal i social, comprensió i coneixement. Tenint en compte els seus provats beneficis físics, psicològics i socials (Tinsley, 2004), constitueix una experiència valuosa per fer front als processos de desadaptació social, desidentificació personal i desarrelament (Cabrera, 2003), i consolidació d'identitats presonitzades que genera aquest context (Marcuello i García, 2011). L'adaptació de l'intern al règim de vida penitenciari i l'apropiació de la subcultura carcerària són obstacles importants en els processos d'educació i reinserció social de les persones preses (Echeverri, 2010; Segovia, 2006).

El temps lliure, tan abundant a la presó, no implica *per se* una contribució positiva, sinó que pot ser un contenidor d'experiències nocives, un temps inhibitor del desenvolupament personal (Cuenca i Carreño, 2016), perdut o de patiment (Matthews, 2003), d'addiccions o conflictes, molt allunyat de la vivència de l'oci. Vivència que requereix llibertat d'elecció, finalitat en si mateixa –autotelisme–, generació de satisfacció i que reverteix en el desenvolupament personal i social (Cuenca, 2014). Aquestes quatre exigències limiten com a oci bona part de les iniciatives que es desenvolupen sota aquesta etiqueta, especialment en espais de reclusió.

La recerca sobre els programes d'oci i cultura a la presó és escassa, en gran part per no estar estandarditzats, com molts dels programes específics d'intervenció. Cada centre té les seves pròpies propostes, impulsades fonamentalment per entitats col·laboradores, cosa que fa difícil l'extracció i l'anàlisi de dades (Del Pozo i Añaños, 2013). La majoria de la recerca se centra en les activitats esportives, analitzant-ne la incidència en la rehabilitació dels interns (Victorio, 2002) o en la reducció del consum de drogues (Martín et al., 2019). També s'han publicat experiències d'expressió artística a la presó de Navalcarnero (Fernández, 2018); el projecte d'oci terapèutic i educatiu a través de l'aprenentatge servei al Centre Penitenciari de Lledoners (Morata i Garrido, 2012); o els tallers vinculats a la biblioteca del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona (Burgos et al., 2007). Totes són iniciatives que busquen el protagonisme de les persones participants, reconeixent els límits que la institució comporta.

S'ha assenyalat que gaudir de l'oci implica tant la possibilitat d'elecció (tenir propostes) com la capacitat per gaudir-ne (actitud personal, motivació, educació de l'oci, participació), aspecte molt delimitat per les condicions de l'entorn i per les experiències de vida prèvies. L'oci exerceix com un dels suports de les relacions socials (De Valenzuela et al., 2018), amb una incidència forta en els processos d'integració i cohesió (Morata et al., 2019). Però quan no es garanteixen els recursos i les possibilitats per a gaudir-ne, es pot convertir en un element de desigualtat i vulnerabilitat social. Diferents estudis mostren la menor experiència d'oci en joves en dificultat social, a causa de desavantatges estructurals i de la deficiència o de la menor disponibilitat d'espais i recursos (Alguacil et al., 2014; García et al., 2018; Temes, 2014), la qual cosa incideix en el fet que concedeixin menys importància a aquesta esfera de vida (Rodríguez et al., 2018). Això té una gran repercussió atès que és a l'etapa de la infància i la joventut quan es desenvolupen les habilitats, els gustos i els interessos relatius a l'oci (Roberts, 2012). Pel que fa al context presó, implica tenir en compte que bona part de la població reclusa prové de contextos desfavorits, i que per tant possiblement no comptarà amb una experiència prèvia d'oci valuosa. Educar aquesta dimensió (valoració, capacitat de decisió, construcció identitària a través de l'oci, el gust, etc.) es converteix en un repte clau a atendre amb aquest col·lectiu, però molt difícil si la institució penitenciària no garanteix les condicions bàsiques per al seu exercici.

Tot i que les investigacions mostren una evolució significativa en l'acció socioeducativa a la presó (Del Pozo, 2013) –la tradicional perspectiva medicoterapèutica es complementa amb els nous enfocaments de la pedagogia social–, els límits a les experiències d'oci valuós a la presó continuen essent evidents. Especialment per les traves a una participació real atès que tota activitat se supedita al règim de control (Valderrama, 2013). Amb això es dificulta una acció socioeducativa que, com defensen Llena i Parcerisa (2008), capaciți les persones per ser actors de la seva pròpia vida dins un marc de convivència social, de justícia, drets i responsabilitats. La pèrdua



L'oci exerceix com un dels suports de les relacions socials, amb una incidència forta en els processos d'integració i cohesió

d'autonomia és un dels trets definitoris de la vida a la presó, limitant tant la mobilitat ambulatoria com qualsevol possibilitat de gestió de la pròpia vida; tot això en una dinàmica de temps i rutines marcades i una distribució de l'espai destinada a la seguretat, però no a l'habitabilitat (Segovia, 2001), factors que promouen la indefensió apresada i desvincular-se de l'assumpció de responsabilitats.

Claus d'un oci d'alt valor educatiu i experiencial

La qüestió de l'autonomia i dels nivells de participació han estat elements de referència per classificar les experiències d'oci. Novella i Trilla (2014) ofereixen, seguint l'escala de Hart (1992), una categorització que diferencia entre la participació simple, d'incorporació a propostes dissenyades per altres en rol d'usuari; la participació consultiva, que permet l'expressió de propostes i opinió; la projectiva, que implica un paper actiu en el desenvolupament d'un projecte en totes les fases; i la metaparticipació, en què les persones, de manera autònoma, projecten els seus espais de participació. Els diversos nivells es defineixen en funció de factors moduladors: la implicació (interessos, desitjos, expectatives i problemes); la informació i consciència sobre el sentit i les finalitats del projecte, i la realitat sobre la qual s'incideix; la capacitat de decisió (competències de relació i participació, i disponibilitat de condicions afavoridores); i el compromís i responsabilitat.

Hem volgut dirigir la nostra mirada a una experiència que situés les persones com a impulsores dels seus propis projectes

Sabent que hi ha impediments per a una autogestió i organització real per part de la població reclusa (metaparticipació), hem volgut dirigir la nostra mirada a una experiència que situés les persones com a impulsores dels seus propis projectes, superant visions merament activistes o consultives. I ho fem contemplant també els criteris defensats per Morata (2014) per generar oportunitats d'inclusió i de cohesió social a partir de la participació. S'entén que ha de ser una participació rellevant i significativa, que parteixi d'assumpptes que els preocupen i es tradueixi en canvis reals, des de la coresponsabilitat, el compromís amb l'altre i les realitats. Suposa implicar-se en la gestió i generar espais d'horitzontalitat on negociar les propostes, incidint en el canvi social.

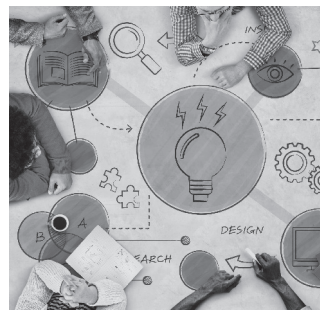
L'objectiu d'aquest treball és extreure, de l'experiència d'oci desenvolupada al Centre Penitenciari de Monterroso (Lugo) per l'associació de Lugo Aliad Ultreia i el Grup de recerca SEPA - Interea de la Universitat de Santiago de Compostel·la, les claus metodològiques que permeten implementar en el context presó la pedagogia del projecte, la més exigent en termes educatius dins les ja referencials pedagogies de l'oci definides per Trilla (1999), tenint en compte factors moduladors de la participació (Novella i Trilla, 2014). Tres trets la defineixen: la importància del grup i les relacions a partir d'un sentiment de pertinença; l'existència d'un projecte compartit, en aquest cas, de millora de la realitat social a través de l'oci; i la participació en la gestació

i la gestió del projecte, una participació real, com a responsables i dinamitzadors de les iniciatives que impulsen. Una pedagogia d'alt valor experiencial que

provoca vivències fortes tant de tipus personal com relacional, ja que es cultiven activament dimensions de la personalitat com la voluntat d'autosuperació i la coherència, el compromís, o la capacitat de prendre decisions de manera compartida, de posar-se d'acord, de conuiu (Trilla, 1999, p. 56).

Els estudis que examinen les accions orientades a promoure la participació i motivació dels presos i preses són escassos (Añaños i Yagüe, 2013), tot i que són dues grans mancances de la intervenció en aquest context. Valderrama (2011) defensa la necessitat d'avançar en una acció social i comunitària a la presó, d'educació per a la ciutadania responsable. Però això implicaria fer-los participants en l'organització i la gestió de les seves pròpies vides i de les activitats que es realitzen, des del present, en la seva situació de reclusió.

Esdevé interessant l'anàlisi d'aquesta experiència en la mesura que ens aproxima a la promoció d'un oci inscrit a l'estratègia de l'animació sociocultural, vinculat a la participació social i a l'exercici de ciutadania, que potencia la seva dimensió educativa davant de propostes ajustades al mer entreteniment i que fa dels espais de convivència i de les relacions interpersonals un valor educatiu (Valderrama, 2011).



Valderrama (2011) defensa la necessitat d'avançar en una acció social i comunitària a la presó, d'educació per a la ciutadania responsable

Metodologia

En l'estudi s'analitza una experiència educativa seguint la metodologia qualitativa d'estudi de cas únic (Stake, 1995). Possibilita l'exploració de contextos i pràctiques per descriure i explicar la realitat subjectiva de l'acció des de les condicions contextuals, revelar lògiques i elements problemàtics (Barbosa et al., 2013) i obtenir referents de teorització des de la pràctica.

Es pren com a element d'anàlisi el curs de Dinamitzadors de temps lliure, desenvolupat amb un grup de nou interns al centre penitenciari de Monterroso (Lugo) entre l'abril i l'agost del 2018. La formació s'orientava a la constitució d'un grup motor de l'activitat sociocultural del centre, en el marc del Pla d'animació sociocultural que es desenvolupa des del 2013 en aquesta presó¹.

Atès el caràcter innovador de la proposta es va acompanyar d'un procés d'indagació i de reflexió per aprendre i generar mètode a través de l'anàlisi de la pròpia pràctica. Per això es recorre a la veu de les persones implicades (educadora social i participants) utilitzant diverses fonts i estratègies de recollida d'informació:

- Com a punt de partida es va generar una cerca i una revisió bibliogràfica sobre educació a la presó, pedagogia de l'oci i participació social que va permetre extreure categories d'anàlisi amb què interrogar la pràctica educativa analitzada. Després del filtratge d'informació i la incorporació de nous punts d'anàlisi emergents de les fonts consultades, es van generar les que es mostren a la taula 1.
- Diari de camp [DC], elaborat per l'educadora social com a recurs de registre i de reflexió professional. S'hi recull la proposta formativa diària, valoracions sobre el seu desenvolupament i el contingut de les intervencions de les persones preses en les dinàmiques participatives.
- Materials de l'avaluació final de curs, en què van participar set presos. Hi ha un qüestionari [QE] de caràcter anònim compost d'una escala Likert i cinc preguntes obertes adreçades a explorar la satisfacció, la valoració de l'aprenentatge i les propostes de millora. També amb els registres de la sessió d'avaluació participativa [AP] desenvolupada amb dinàmiques grupals dirigides a valorar el compliment de les expectatives inicials marcades pel grup; aspectes metodològics; potencialitats i limitacions; i repercussió del curs en el pla personal i social.
- Entrevista a l'educadora social [EE]. Es va complementar la informació amb una entrevista semiestructurada a l'educadora social, tot cercant d'incorporar-hi valoracions de caràcter subjectiu sobre l'experiència. Es van abordar tres blocs temàtics: dades descriptives del curs (aspectes organitzatius, continguts, participants, activitats derivades del curs i avaluació); anàlisi de la pràctica (cohesió grupal, nivells de participació, rol de l'educadora); i aspectes valoratius (expectatives, motivacions, dificultats, impacte en els participants, impacte a la presó, perspectiva de continuïtat, línies de futur).

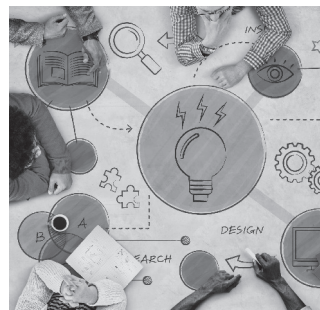
No és objecte d'aquest treball l'anàlisi en funció de les característiques de la població reclusa, sinó més aviat de les condicions del context

En el consentiment per part de l'educadora social es concreta l'objectiu, el tractament i la finalitat de la informació obtinguda de l'entrevista realitzada. El consentiment informat de les persones recluses suposa l'acceptació de l'ús de la informació aportada en l'anàlisi i la millora del programa que desenvolupa l'entitat i l'elaboració d'informes i memòries, respectant la confidencialitat pel que fa a dades personals. No és objecte d'aquest treball l'anàlisi en funció de les característiques de la població reclusa, sinó més aviat de les condicions del context. És per això que es fa servir el resultat de les activitats d'avaluació del programa realitzades amb els interns, evitant compartir cap dada descriptiva de les persones participants, ni dades d'avaluació dels resultats d'aprenentatge.

La sistematització de la informació es va fer a través de l'eina d'anàlisi qualitativa Atlas.ti. Es van aplicar les categories generades (taula 1) que van permetre analitzar els resultats en sintonia amb les característiques de la pedagogia del projecte o de participació projectiva (Trilla, 1999; Trilla i Novella, 2014) i analitzar-ne les particularitats a l'hora d'aplicar-les al context presó.

Taula 1. Categories d'anàlisi de l'experiència educativa

Categories d'anàlisi	Factors
Descripció del curs	<ul style="list-style-type: none"> • Programació, participants, formadors/es, temporització
Consciència i implicació	<ul style="list-style-type: none"> • Oci fora de la presó • Oci a la presó • Interessos, desitjos i expectatives
Grup i relacions	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de grup, cohesió i identitat • Divertiment i gaudi • Potenciació de relacions socials
Gestació i gestió del projecte	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació • Protagonisme en la gestió del temps lliure • Capacitat de decisió • Utilitat social
Desenvolupament de competències	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitats socials, valors, emocions • Competències de participació
Potencialitats	<ul style="list-style-type: none"> • Obrir camí. Innovar • Obrir espais
Límits	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectes burocràtics • Dificultats d'autonomia i lideratge • Rigidesa temporal
Continuïtat	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenibilitat de la iniciativa



Font: Elaboració pròpia a partir de Trilla (1999) i Trilla i Novella (2014).

Pel que fa als criteris ètics, s'ha prestat una atenció especial a procurar el bé comú, en la línia que l'estudi sigui una contribució a la millora de l'acció educativa en oci a la presó; i pel que fa al criteri de respecte, en la presa en consideració de les persones i institucions implicades, sense abandonar una perspectiva crítica.

Descripció de l'experiència

El mes maig del 2020 el Centre Penitenciari de Monterroso tenia 216 persones internes, un nombre relativament reduït que, a diferència de les presons macro, incideix en la millora de la convivència i permet una gestió menys centrada en el control. Com a contrapartida, té menys oferta de recursos

de tractament, educatiu, de formació per a l'ocupació i laborals. Tota la població penitenciària són homes, i destaca l'alt percentatge de persones estrangeres (24%) procedents de 21 nacionalitats diferents, cosa que dota el centre d'un caràcter marcadament multicultural.

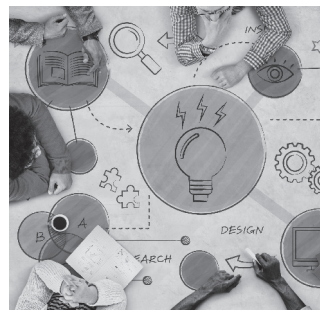
El 2013 es realitza una investigació-acció participativa (IAP) que va implicar els diferents col·lectius de la presó (persones preses, directiva, personal de Tractament, personal d'Interior, entitats externes) en un procés d'anàlisi dirigit a millorar les condicions de convivència i treball socioeducatiu al centre. Se'n va derivar un Pla d'animació sociocultural (Barba et al., 2017) que va establir com un dels seus objectius potenciar les oportunitats de participació a la presó i l'obertura a la comunitat. Es va buscar d'atendre'l a través d'una convocatòria d'acció voluntària que, per bé que va aconseguir dinamitzar l'entrada d'iniciatives de persones i col·lectius de l'exterior (teatre, música, fotografia, ioga, reiki, etc.), no va aconseguir garantir la participació de la població reclusa en l'impuls dels seus propis projectes (només una de les propostes seleccionades va ser d'interns).

Buscant d'impulsar aquest objectiu a través de l'educació de l'oci i la formació dels interns en la seva dinamització, el 2018 es va planificar un curs de Monitors de temps lliure, objecte d'anàlisi d'aquest treball (figura 1). El curs tenia una doble finalitat: formar-los per constituir un grup motor de l'activitat sociocultural del centre, i oferir una proposta de capacitació per a la inserció laboral, una de les necessitats i demandes identificades a la IAP. Però la realitat complexa i reveladora de l'escàs nivell formatiu de la majoria de les persones a la presó va impossibilitar reunir un grup de deu interns amb la certificació de Graduat en Educació Secundària Obligatoria –requisit per accedir a la titulació prevista– i amb disponibilitat per acudir-hi pel fet de no tenir una destinació laboral a la presó. Una altra mostra de les dificultats de la població reclusa per accedir a oportunitats formatives i laborals, que va motivar l'obertura d'una línia de treball per reforçar l'escolarització al Pla d'ASC (figura 1, 2019-2020).

Finalment es va adaptar la proposta a un curs de Dinamitzadors de temps lliure, respectant en termes generals l'estructura de contingut del curs reglat, tot i que amb menys càrrega horària (120 hores de continguts teòrico-pràctics i 80 hores de pràctiques) i amb una certificació sense reconeixement oficial.

Quadre 1. Pla d'animació sociocultural al Centre Penitenciari de Monterroso

Any 2013 – Diagnòstic participatiu						
Any 2014 – Disseny del Pla d'animació sociocultural, que es concreta en dos programes						
PROGRAMA DE COORDINACIÓ I ENFORTIMENT INTERN			PROGRAMA DE PARTICIPACIÓ I OBERTURA A LA COMUNITAT			
Eines d'informació	Espais de coordinació i intercanvi		Dinamització d'iniciatives externes	Dinamització d'iniciatives internes	Circuits socioculturals municipals	
↓	↓		↓	↓	↓	
2015-2016	Mapa i guia de recursos	Comitè mixt	Convocatòries de voluntariat: teatre, ioga, reiki, cant i música, pilota basca, lligueta de futbol, fotografia, cicle de concerts.			
2017-2018	Web del Pla d'ASC	Seminari d'educacions a la presó	Convocatòria voluntariat: música, expressió i gestió de la veu, cinema, percussió, titelles, cicle de concerts.	Curs de dinamitzadors de temps lliure + activitats esportives, escacs i ràdio-podcast.	Reunions amb Ajuntament i entitats socials. Incorporació de l'activitat de ioga.	
2019-2020	Actualització del mapa de recursos i web. Dìptics de formació reglada.	Xarxa gallega d'educacions a la presó	REFORÇA ESCOLARITAT Aula oberta i assessorament educatiu	Convocatòria voluntariat: activitats esportives d'estiu, murals, teatre i titelles.	Continuïtat d'activitats esportives i ràdio.	Continuïtat de ioga.



Font: Elaboració pròpia. Es pot seguir la descripció del Pla a www.ascprision.es

El curs fou impartit per una educadora social amb experiència de treball a la presó i animació sociocultural, formadora de monitors de temps lliure a l'Escuela Lucense de Tiempo Libre, comptant puntualment amb la col·laboració d'altres agents contractats o voluntaris (psicòloga, professora de teatre, tècnica en cooperativisme social).

La taula 2 sintetitza les unitats de formació i els continguts abordats. Alguns temes (habilitats socials, valors, etc.) i estratègies (joc, dinàmiques, etc.) són elements transversals a tota la formació.

Taula 2. Unitats de formació i continguts del curs

Unitats	Continguts
1. Oci i temps lliure	<ul style="list-style-type: none"> • Partint d'allò personal: el temps lliure dins i fora de la presó. • Concepte d'oci i temps lliure. Evolució històrica. • Oci com a experiència de desenvolupament personal i comunitari. • Educació de l'oci.
2. Dinamització de grups	<ul style="list-style-type: none"> • Dinàmica de grups (característiques, rols, funcionament). • Tècniques de dinamització de grups. • Motivació i lideratge. • Habilitats socials i resolució de conflictes. • Gestió d'emocions. • Valors.
3. Estratègies i metodologies	<ul style="list-style-type: none"> • L'animació. • El joc. • Introducció a tècniques d'expressió i comunicació artística.
4. Planificació i programació	<ul style="list-style-type: none"> • Bases i principis educatius. • Tipologia de programes i activitats en el temps lliure • Programació de propostes adaptades a la presó de Monterroso.

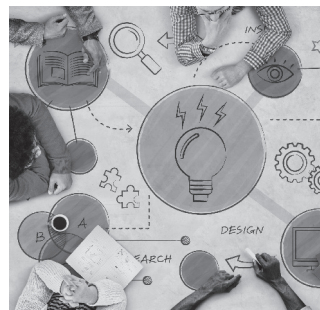
Font: Elaboració pròpia.

Es va comptar amb la col·laboració d'entitats externes especialitzades, aspecte que va enriquir l'aprenentatge i va afavorir l'obertura de la presó al marc comunitari

A la unitat 4 els participants van idear i programar les activitats a desenvolupar en les pràctiques del curs. És important destacar que es va comptar amb la col·laboració d'entitats externes especialitzades, aspecte que va enriquir l'aprenentatge i va afavorir l'obertura de la presó al marc comunitari on s'insereix una de les línies prioritàries de treball del Pla d'animació socio-cultural del centre.

- Programació esportiva d'estiu (atletisme, gimcana i voleibol). Hi van participar 19 persones preses. Col·laboració de la Federació Gallega d'Atletisme.
- Curs d'escacs. Hi van participar 9 persones. Col·laboració de l'Associació Cultural Xaquedrum.
- Ràdio-podcast Lliurement. Hi van participar 12 persones. Col·laboració de l'Associació d'usuaris de programari lliure Melisa.

Van iniciar la formació 9 interns en segon grau. Van ser seleccionats per l'equip tècnic del centre penitenciari entre els inscrits voluntàriament, tenint en compte l'exigència d'una alfabetització bàsica i un bon comportament, 6 dels quals van concloure la formació completa (200 hores) i 1 va concloure el primer bloc de formació (120 hores). La caiguda en la participació va ser deguda a trasllats de centre o a modificacions en la situació penitenciària dels participants.



Claus metodològiques

El Pla d'animació sociocultural del centre penitenciari en què s'integra el cas que s'estudia entén l'animació com a metodologia d'acció socioeducativa, estimuladora i promotora de la transformació positiva dels contextos, a partir de la implicació, la participació, el protagonisme i la capacitat decisòria de les persones de la comunitat (Barba et al., 2017). Treballar el temps lliure emmarcat en aquesta perspectiva suposa anar més enllà de la distracció i l'entreteniment, implica interpretar la participació com a motor de canvi i experiència educativa.

S'identifiquen dos projectes educatius paral·lels en aquesta iniciativa: el projecte definit pel grup, per dinamitzar el temps i les activitats d'oci al centre; i el que guia l'educadora social en el projecte formatiu i de participació social amb el grup. I amb tots dos, l'horitzó que la millora arribi també al conjunt de la seva vida quotidiana. Sobre aquest segon nivell d'acció s'extreu una sèrie de claus metodològiques per desenvolupar la participació projectiva (Trilla, 1999; Trilla i Novella, 2014) en centres penitenciaris.

Treballar el temps lliure emmarcat en aquesta perspectiva suposa anar més enllà de la distracció i l'entreteniment, implica interpretar la participació com a motor de canvi i experiència educativa

Consciència i implicació

Aquest plantejament va exigir, com a punt d'inici, aclarir individualment i amb el grup el concepte d'oci i els contextos en què es desenvolupa. Van partir de la identificació de les seves activitats de temps lliure, dins i fora de la presó. La seva valoració va permetre perfilar aquest concepte i les pràctiques associades (per exemple, se'n descarta la *cura de familiars* fora de la presó, o l'*escola i cursos de tractament* a dins, sospesant-ne els motius) analitzant-les com a experiència d'oci en funció de criteris definits (taula 3).

Taula 3. Anàlisi de l'experiència d'oci. Consciència sobre oci

Oci fora de la presó	Oci a la presó
<ul style="list-style-type: none"> • Viajar, anar a la platja, a la natura • Fer artesanies • Fer grafitis • Jugar a bàsquet, futbol • Anar de bars, consumir drogues • Anar a festivals • Jocs de taula als bars • Estar amb la família i amics 	<ul style="list-style-type: none"> • Córrer i caminar • Musculació • Jugar a futbol • Escacs, parxís, pòquer i dòmino • Llegir, club de lectura • Veure la televisió, escoltar la ràdio • Jugar a videojocs • Taller de manualitats en fil • Pati
Criteris d'anàlisi	
<ul style="list-style-type: none"> • "3D" de Dumazedier (1990): desconexió, diversió, desenvolupament personal • Contribució al benestar, seguretat, motivació, aprenentatge, relacions positives • Oci actiu – oci passiu • Dimensió comunitària • Oci integrador: garantir la informació, el gaudi i la diversitat d'opcions 	

Font: Elaboració pròpia.

Tal com es recull al diari de camp [DC], valoren com a perjudicials alguna de les seves activitats d'oci fora de presó en consonància amb allò expressat per Cuenca i Carreño (2016). Destaquen com a positiu la relació amb les persones, amb la família i amb els amics.

Dins de la presó, van coincidir a assenyalar la recerca de desconexió i diversió, tot i que l'oferta repetitiva ("són sempre les mateixes") en dificulta l'objectiu. El grup detecta que les activitats són escasses i poc innovadores; subratllen la importància de conèixer els interessos i els gustos per planificar l'oferta; com que no és així manca motivació, model que s'ajusta a la versió d'una participació simple amb nivells d'implicació nuls, a causa de l'enorme distància entre el subjecte i el contingut del procés al qual se'l convida a participar (Trilla i Novella, 2014). També indiquen dificultats en la difusió d'informació, que no arriba bé a tothom. Excepte el futbol, l'activitat que reuneix més interns, són realitzades individualment o en petit grup, mai des d'una dimensió comunitària, ja que "sols buscar fer les activitats amb la teva poca gent de confiança per no buscar-te problemes" [DC]. Pel tipus de relacions que es donen al centre, les persones necessiten que en les activitats grupals hi hagi gent de confiança; i hi ha diverses activitats que són informals, que no estan programades ni organitzades en el temps.

Com a conclusió, com a grup dinamitzador es plantegen els objectius següents: organitzar activitats noves, grupals, que connectin amb els seus interessos; i difondre la informació, col·locant-la als llocs adequats i motivant a participar-hi.

En aquesta fase, es va treballar la presa de consciència a través de l'exploració dialògica de les condicions del context i, alhora, es va generar el sentiment de respondre a un interès comú que es vincula amb els seus desitjos i expectatives, també amb les seves pors, generant implicació en el procés que iniciaven (Trilla i Novella, 2014). Va suposar, en paraules de l'educadora social:

Reflexionar sobre l'oci dins de la presó, que és un oci en molts casos tòxic, ja no només per pràctiques nocives, sinó per la mateixa inèrcia i pel res a fer que et porta a no fer res, i això és destructiu. Fer aquesta anàlisi amb ells porta a conclusions interessants i a detectar necessitats. Ells són els protagonistes, els que identifiquen i analitzen la seva pròpia realitat, ja que hi ets acompanyant, però tu no ets la protagonista, ho són ells [educadora social, EE].

Cuidar el grup i potenciar les relacions socials

La importància del grup i les relacions es converteix en un tema central en les experiències de pedagogia del projecte (Trilla, 1999). La cohesió grupal es comença a treballar des del moment en què els participants s'impliquen a conèixer i comprendre críticament la seva realitat d'oci i identificar-hi elements comuns –preocupacions, motivacions, objectius. Però les limitacions associades a aquest context són clares motiu pel qual, com indica l'educadora:

Es va treballar molt la confiança, moltíssim, el terme confiança a la presó, quan el que hi ha és tot el contrari. Els primers dies els vam dedicar molt a jugar, a fer grup i a riure, a baixar molt la guàrdia, també. A fer un espai i clima de bon rotllo [educadora social, EE].

Durant tot el procés, l'observació de la dinàmica grupal es va acompanyar de mediació en la presa d'acords “per aprendre a resoldre conflictes i mediar-los” [educadora social, EE]. Havent avançat el curs, es van dedicar sessions específiques a abordar el tema de grups, l'estructura, els rols i el funcionament. Els participants van autoexplorar la seva identificació; no va ser fins a la fase de programació (unitat 4) que van començar a percebre's com a equip [DC]. En l'avaluació assenyalen com un dels principals impactes d'aquesta experiència que “el grup està molt enfortit, ara podem funcionar bé com a equip” [participants, AP].

Per reforçar la seva identitat com a grup motor de l'oferta d'oci al centre, van dissenyar el logotip i el nom del col·lectiu (imatge 1), que perviu actualment com a denominació de la Ràdio Comunitària del centre penitenciari, el significat del qual va ser comentat per l'educadora social:



Es va treballar la presa de consciència a través de l'exploració dialògica de les condicions del context

En l'avaluació assenyalen com un dels principals impactes d'aquesta experiència que “el grup està molt enfortit, ara podem funcionar bé com a equip”

El logotip és un rellotge que representa el temps, amb una nota musical, representaven omplir el temps amb les coses que els interessaven [...] davant del temps de reclusió, el temps que no passa. I vam pensar com ens anomenàvem i va sortir LibreMente, jugant una mica amb les paraules [educadora social, EE].

Imatge 1. Logotip del grup de dinamitzadors



Font: Elaborat per les persones preses participants.

La importància concedida pels participants a la dimensió relacional és percebuda en la seva valoració sobre la utilitat del curs, esmentant reiteradament aspectes grupals: “millorar la relació amb les persones”, “fer grup i entendre’s bé”, “relacionar-se i compartir, aprendre dels altres”, “animar, crear vida a la presó”, “riure”, “les activitats ajudaran a fer més relacions, a conèixer gent nova i crear amistats” [participants, AP], corroborant la seva funció de suport de les relacions socials (De Valenzuela et al., 2018). Posada en valor que es una mostra eloqüent no només de les dificultats per relacionar-se a causa de la cultura carcerària, sinó de la limitació d’oportunitats per fer-ho.

Després d’aquesta experiència del curs vaig aprendre que dins de la presó cal promoure o possibilitar escenaris, llocs o activitats on posar en relació amb les persones, perquè si no, no es practiquen les habilitats [educadora social, EE].

En aquest sentit, destaca la importància de les activitats esportives d’estiu que van impulsar com a espais alternatius de relació:

És promoure altres espais perquè la gent es relacioni i aprengui a relacionar-se de mica en mica d’una manera més normalitzada que no sigui la presó. Ells mateixos ho deien al curs: “estic fart, al pati sempre el mateix, les mateixes converses, els mateixos temes, necessito canviar”. Aleshores jo crec que obrir altres espais és molt important per treballar aquestes coses [educadora, EE].

Aquesta programació va fer possible una vivència diferent i positiva: “La gent va tenir un estiu diferent; No van estar tirats al pati i fer coses et dona la vida; Es va crear un clima molt bo, d’alegria; Sí, canvia la vida, et treu presó” [participants, AP]. Noves propostes que van generar un marc relacional diferent i, en conseqüència, una altra percepció de la vida quotidiana a la presó (Rodríguez et al., 2018) i que connecten amb el gaudi i el plaer que ha de garantir l’oci (WRLA, 1993).

Ampliant l’àmbit de relacions, també es va promoure el treball en xarxa, la col·laboració amb agents socials del territori, condició imprescindible per avançar en un oci de caràcter comunitari i per reduir les condicions d’aïllament de la presó.

Gestació i gestió del projecte. Capacitat de decisió

Els participants es van anotar al curs tenint com a expectatives aprendre habilitats noves, organitzar el seu temps lliure fora i dins de la presó, fer activitats com teatre o, la majoria, per fer alguna cosa a les tardes, canviar de rutina, matar el temps mentre s’aprèn alguna cosa [DC]. Desconeixien el que realment implicava: formar-se per ser dinamitzadors del temps lliure a la presó. Això els va generar molts dubtes, “quan els dèiem que aquest curs es feia també amb la intenció de fer una programació i dur a terme les pràctiques, es mostraven molt escèptics, perquè saben que aquestes coses no es poden fer dins de la presó” [educadora social, EE]. Dubtes compartits per l’educadora que registrava en el seu diari de camp: “La presó els deixarà proposar? Podran dur a terme les seves idees? Estan preocupats” [DC].

Es va treballar amb el grup la capacitat de decisió en el doble vessant (Trilla i Novella, 2016), de desenvolupar competències de presa de decisió i negociació; i en la conquesta de possibilitats d’incidència en un context rígid com la presó. L’educadora social anota: “jo sempre els deia aquesta frase de Galeano que deia que l’horitzó, el que és la utopia, ens serveix per caminar” [educadora social, EE].

En l’etapa de planificació es va estimular i es va encoratjar la generació d’idees, l’anàlisi i l’ajustament a les possibilitats reals. Fou igualment rellevant la capacitació per explicar els seus projectes en una reunió amb la subdirectora de Tractament del centre, que en tot moment va tenir cura d’aquest projecte, generant espais d’horitzontalitat on negociar les propostes (Morata, 2014). Aquesta reunió va tenir un gran impacte com a experiència personal i a l’hora d’arribar a una proposició consensuada. Els participants van expressar: “Vaig guanyar confiança: vam fer una proposta, la vam dur a terme, vam aconseguir el que volíem” [participants, AP]. L’educadora indica que



Aquesta programació va fer possible una vivència diferent i positiva

Es va estimular i es va encoratjar la generació d’idees, l’anàlisi i l’ajustament a les possibilitats reals

a grans trets, el que els va motivar va ser saber que la seva aportació podria repercutir positivament en el context en què estaven i que podien canviar, jo crec que això va ser el més motivador de tot. I que les seves veus estaven sent escoltades. Les seves idees i opinions s'estaven tenint en compte i hi havia la subdirectora i la direcció pendents del que farien. Jo crec que això va ser molt motivador [educadora social, EE].

Això permet fer front a la indefensió apresada que alimenta la presó i desenvolupar competències de ciutadania. Algunes persones no han tingut l'oportunitat de vivenciar en les seves trajectòries de vida prèvia aquesta capacitat per incidir en la transformació de les seves realitats. Un participant indicava: “és la primera vegada que m'apunto a alguna cosa i ho aconseguixo, ho supero, fins i tot vaig trucar a la meua família per explicar-ho” [participants, AP]. La possibilitat que l'acció compartida i coresponsable es tradueixi en canvis reals, que assenyala Morata (2014).

Un dels principals canvis aconseguits fou obrir nous espais per a la pràctica de l'oci, o aprofitar millor espais que estaven infrautilitzats:

Estaven molt satisfets d'això, deien que gràcies a aquesta programació i aquestes pràctiques vam obrir un espai nou, es va començar a utilitzar el camp de futbol, fins i tot es va fer l'obra per fer la xarxa de vòlei, es van aconseguir coses i n'estan orgullosos [...]. També la sala d'actes per fer el podcast” [educadora social, EE].

El grup de presos també ho destaca com un èxit, però reivindicant “que aquests espais es puguin utilitzar sempre, que estiguin disponibles” [participants, AP]. Aspiren, en darrer terme, a una pedagogia del medi (Trilla, 1999), a avançar en les possibilitats del medi per a un oci més lliure.

Desenvolupament de competències de participació, relacionals i de lideratge

Els participants destaquen com a principals aprenentatges del curs: “habilitats socials, escoltar més activament, més paciència i més autocontrol”

El desenvolupament de competències relacionals ha estat un altre dels elements fonamentals d'aquesta formació. L'educadora social va atorgar molta importància a “treballar el desenvolupament personal, treballar la persona, per mitjà de les habilitats que requereix un monitor –comunicació, empatia, escolta–, la idea era aprofitar la formació per fomentar aquestes habilitats en la persona” [educadora social, EE]. De fet, els participants destaquen com a principals aprenentatges del curs: “habilitats socials, escoltar més activament, més paciència i més autocontrol”, “més respecte pels altres, lluitar cada dia per ser millor persona”; “a controlar-me una mica i tenir més paciència per a les coses”, “sobretot l'escolta activa” [participants, AP], fent paleses les potencialitats de l'oci en el desenvolupament personal (Cuenca i Carreño, 2016) i, per tant, en l'educació a presons.

Però en aquesta dimensió relacional trobem també una de les limitacions principals d'aquesta experiència. Es va subestimar la influència de les normes no escrites, també rígides i inflexibles, l'anomenat “codi del reclus”, caracteritzat per definir informalment rols, formes de relació i valors, un codi de conducta que marca la pauta comportamental entre els reclusos (Crespo i Bolaños, 2009), i que posa cadascú “al seu lloc”. Això va derivar en grans dificultats en la fase pràctica per assumir les funcions de lideratge i dinamitzar grups, corroborant com la subcultura carcerària limita els processos educatius (Echeverri, 2010; Segovia, 2006), tal com expressa l'educadora:

Molta por de destacar sobre la resta, que entenguin que van de sobrats, i això es va veure a les pràctiques, molta gent dient “chao” a les pràctiques, precisament per no agafar un paper protagonista [...]. Aquí es veuen moltes enveges, i destacar sobre la resta és símptoma de despertar certes enveges i ells no volen problemes [educadora social, EE].

També els participants [AP] destaquen aquesta dificultat per comunicar amb grups grans i la necessitat de prendre distància quan veuen que hi pot haver tensió o una mínima conflictivitat. Això va fer que l'educadora replantegés el seu rol durant les pràctiques:

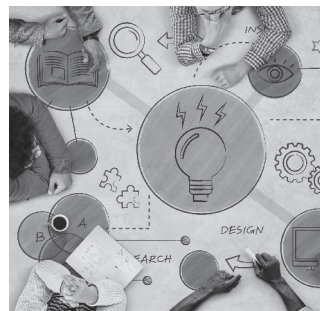
Jo pretenia acompanyar però que siguin ells els qui dinamitzin i dirigeixin i no va ser així. En molts casos potser un explica alguna cosa, però després fa un pas enrere perquè no vol el paper de lideratge ni de protagonista. Aleshores a mi la part pràctica em va costar horrors, molt, perquè no sabia quin paper prendre [educadora social, EE].

Possiblement aquest escull tingui una superació difícil mentre no es transformi el medi, les condicions de reclusió i les estructures de poder que s'hi generen.

Continuïtat. Mirada a llarg termini

Un dels principals reptes de l'acció en temps lliure, i objectiu de la proposta a Monterroso, és passar d'allò immediat al treball a mitjà i llarg termini, superant l'oferta d'activitats puntuals a favor de la creació i consolidació d'iniciatives, grups i xarxes ciutadanes (Caballo, 2009).

L'abast d'aquest objectiu fou parcial. El grup motor no es va mantenir més enllà del període de pràctiques i de la continuïtat durant cinc mesos més de la ràdio-podcast. Les causes principals van ser la mobilitat de la població reclusa i la inestabilitat en l'acompanyament de la iniciativa, dinamitzada per entitats externes dependents de subvencions i terminis.



L'abast d'aquest objectiu fou parcial. El grup motor no es va mantenir més enllà del període de pràctiques i de la continuïtat durant cinc mesos més de la ràdio-podcast

No obstant això, sí que es va donar estabilitat a les propostes. Les activitats esportives d'estiu es van mantenir comptant amb la col·laboració de voluntariat, i es va tornar a fer servir el camp de futbol herba durant les tardes d'estiu. La ràdio es va consolidar com a recurs sociocomunitari estable d'expressió, comunicació i informació al centre. Es va reforçar la iniciativa amb un curs de ràdio en què van col·laborar diverses entitats i professionals externs, i es va condicionar un espai propi amb els recursos necessaris per a l'emissió en directe. I tot això deriva del Curs de dinamitzadors, en què “conquerim un espai molt important, que és aquest per fer la ràdio, l'actual ràdio té el seu germen en el curs de monitors, aleshores sí que aconseguim coses i avancem” [educadora social, EE]. La ràdio manté aquesta dimensió participativa, en què són les persones les qui defineixen el seu projecte, generen i graven els continguts. També s'ha mantingut el nom i el logotip: “LibreMente va néixer del grup d'interns que van fer el curs. Ara no en queda ningú, però ens quedem amb l'esperit. Ens quedem amb allò que simbolitza” [educadora social, EE].

Conclusions

L'enfocament de l'oci predominant a la presó supera amb prou feines el marc de la pedagogia de l'activitat, i en la versió més limitada. En línies generals es presenta una oferta repetitiva i molt reduïda, que no permet a la pràctica una elecció real, a més d'estar escassament connectada amb els interessos de les persones preses, com han identificat els presos en la reflexió inicial. Tots ells, aspectes que restringeixen les potencialitats de l'oci com a element de desenvolupament personal i comunitari. Tanmateix, hi ha cabuda per a altres horitzons. L'anàlisi de l'experiència ens mostra que és possible portar als centres penitenciaris propostes d'oci d'alta densitat en termes educatius com les que se sustenten en la pedagogia del projecte (Trilla, 1999).

La cura de la identitat grupal i el sentiment de pertinença han estat elements centrals

L'experiència analitzada ha respectat els elements centrals de la participació projectiva (Novella i Trilla, 2014) situant les persones com a impulsores de les iniciatives. La cura de la identitat grupal i el sentiment de pertinença han estat elements centrals, contribuint al desenvolupament de la personalitat i d'habilitats de relació i convivència, avançant progressivament de grup a equip amb capacitat d'acció resolutiva.

La reflexió i la consciència sobre l'oci a la presó i sobre les pròpies expectatives i interessos des d'un marc dialògic acaronat per l'educadora social va generar implicació en la definició d'un projecte de grup que els ha transformat en gestants i gestors. Podem parlar d'una participació de màxim nivell, en què el treball educatiu es va orientar a afavorir capacitats per a la presa de decisions i, particularment rellevant, per a la negociació davant de la direcció del centre de les seves possibilitats efectives. Una participació rellevant i significativa (Morata, 2014) partint de preocupacions reals i traduïnt-se en

propostes amb impacte en les seves realitats de vida, tant per aquelles tardes d'estiu de diversió i oportunitats d'interacció, com per haver estat el germen de projectes i conquesta d'espais que es mantenen actualment.

Cal destacar el posicionament sociocrític i la competència professional de l'educadora social, desenvolupant un procés educatiu dialògic, reflexiu i sistemàtic, una bona mostra de les possibilitats educatives d'aquest enfocament als centres penitenciaris. Igualment, la disposició favorable de l'equip directiu del centre, donant suport a iniciatives amb aquestes característiques.

Els límits observats tenen a veure amb qüestions de naturalesa interna del que és un centre penitenciari, i de naturalesa externa relatives a les entitats que fan possible iniciatives com la que s'estudia. En ordre intern destaquen les mancances infraestructurals, reiteradament assenyalades pels qui desenvolupen treball socioeducatiu a la presó. En qualsevol cas, la conquesta d'espais per a l'exercici de pràctiques d'oci es va convertir en una de les potencialitats d'aquesta iniciativa, que va permetre donar ús a recursos infrautilitzats, com el camp de futbol herba exterior i la sala d'actes. Mancances transformades en potencialitats i motivadores d'acció. La rigidesa horària derivada de la supremacia del règim va limitar la reflexió-acció, fonamentalment, durant el període de pràctiques, a la qual cosa es van sumar traves burocràtiques i la dificultat per canviar certes dinàmiques de funcionament. La pròpia cultura carcerària que inhibeix i/o limita altres maneres de relacionar-se més normalitzades i esperançadores; una situació que reforça la necessitat de crear espais on desenvolupar una identitat vinculada a valors positius, oportunitats de formació i desenvolupament, on generar experiències gratificants i establir vincles amb l'exterior. En ordre extern, la fràgil situació de les entitats del tercer sector que desenvolupen i coordinen les propostes: sotmeses a incerteses quant a possibilitats d'entrada, a la fluctuació de participants, els horaris establerts i els espais previstos; les dificultats econòmiques dependents de subvencions; el respecte per les accions socioeducatives desenvolupades, interpretades més aviat en clau d'ocupació temporal rendible que no pas d'iniciatives professionals coadjuvants als propòsits educatius d'inserció que els centres penitenciaris haurien de liderar.

Són condicions del context de presó que exigeixen reorientar els objectius d'autogestió i autonomia dels processos educatius en general, i particularment de l'animació sociocultural com a estratègia. Límits que fan imprescindible l'acompanyament socioeducatiu per garantir les possibilitats de participació real i la continuïtat dels processos i, sobretot, dels recursos creats, més enllà de les persones que els dinamitzin temporalment.



La rigidesa horària derivada de la supremacia del règim va limitar la reflexió-acció durant el període de pràctiques, a la qual cosa es van sumar traves burocràtiques

María Barba Núñez
 Grup de recerca ECIGAL
 Universidade da Coruña
 maria.barba@udc.es

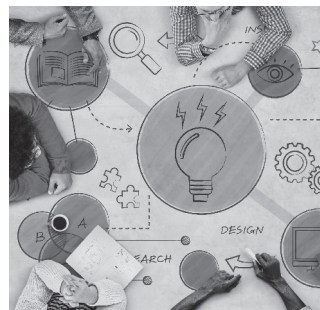
Alba Expósito Diéguez
 Universidade da Coruña
 alba.edieguez@udc.es

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

Bibliografía

- Alguacil, J., Camacho, J. i Hernández, A. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27, 73-94. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10863>
- Añaños, F. i Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 7-12. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.01
- Barba, M., Morán, M. C. i Cruz, L. (2017). *Animación Sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Editorial Popular.
- Barbosa, J., Barbosa, J. i Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83–105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Burgos, L., García, A. i Tomás, C. (2007). El blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social. *Biblioteca de prisiones. Educación y Biblioteca*, 158, 102-109.
- Caballo, B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. Dins: Oteló, C. (Ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (p. 26-31). Editorial AXAC.
- Cabrera, P. J. (2003). Cárcel y Exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 83-120.
- Crespo, F. i Bolaños, M. (2009). Código del preso: acerca de los efectos de la subcultura del prisionero. *Revista de las disciplinas del Control Social*, 37(2), 53-72.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 21-41.

- Cuenca, M. i Carreño, J. M. (2016). Ocio y jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 1(23), 5-6. <https://doaj.org/article/2af2d6d75a5f4e7b8c3c1866763a6daf>
- Del Pozo, F. J. i Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191
- Del Pozo, J. J. (2013). Las políticas públicas para las prisiones: una aproximación a la acción social desde el modelo socioeducativo. *Revista de Humanidades*, 20, 63-82. <https://doi.org/10.5944/rdh.20.2013.12901>
- De Valenzuela, A., Gradañlle, R. i Caride J. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 33-47. https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.03
- Echeverri, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>
- Fernández, J. (2018). Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero. *Revista de Educación Social*, 27, 311-331. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mediprison_res_27.pdf
- García, F., Melendro, M. i Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica del ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- Hart, R. (1992). *De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF
- Llena, A. i Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Graó.
- Marcuello CH. i García, J. (2011). Cárcel como espacio de de-socialización ciudadana ¿fracaso del sistema penitenciario español? *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 11(1): 49-60. <https://doi.org/10.5218/PRTS.2011.0005>
- Martín, N., Martínez, N., Martos, D. i Usabiaga, O. (2019). Entrando y Saliendo: Una Historia de Droga y Deporte Con Mujeres Presas. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 21, 148-69. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.148-169>
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Edicions Bellaterra.
- Morata, T. i Garrido, J. (2012). El ocio terapéutico y educativo en los centros penitenciarios: Aprendizaje y Servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 128-131. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/255380/369119>
- Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 57, 13-32. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526>



- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 43-63. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/361302/456341/>
- Novella, A. i Trilla, J. (2014). La participación infantil. Dins: Novella et al. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (p.13-28). Graó.
- Ortega, P. (2007). Educación y conflicto. Dins: J. M. Touriñán (Ed.). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*, (p. 105-120). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ICE USC.
- Rodríguez, A. López, F. i González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07
- Roberts, K. (2012). The leisure of young people in contemporary society. *Arbor. Ciencia. Pensamiento y cultura*, 188(754), 327-337. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2006>
- Rodríguez, J., Larrauri, E. i Güerri C. (2018). Percepción de la calidad de vida en prisión. La importancia de una buena organización y un trato digno. *Revista Internacional de Sociología*, 76(2), e098. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.2.16.159>
- Rodríguez, A. López, F. i González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07
- Segovia, J. (2001). Encerramiento penitenciario, consecuencias y alternativas. En los ciudadanos drogodependientes en prisión. *Aunando esfuerzos*, 67, 5-3.
- Segovia, J. L. (2006). Políticas e intervención en la realidad penitenciaria. En Fernando Vidal (Ed.). *La exclusión social y el Estado de Bienestar en España. V Informe FUEM de Políticas Sociales* (p. 599-614). Icaria.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Temes, R. R. (2014). Valoración de la vulnerabilidad integral en las áreas residenciales de Madrid. *EURE*, 40(119), 119-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100006>.
- Tinsley, H. (2004). Los beneficios del ocio. *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, (28), 55-58.
- Trilla, J. (1999). Tres pedagogías del ocio y una más. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 11, 54-71.
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4620>
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, 69-90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-221>
- Victorio, S. (2002). Educación Física y Servicios Penitenciarios: Críticas Epistémicas a Propuestas Vigentes de Intervención. *Educación Física y Ciencia*, 6, 78-86. <https://doaj.org/article/1942ca0315b84964a91a2e1fb060a01b>

WLRA (1993). *International Charter for Leisure Education*. <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2017/01/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>

-
- 1 Projecte desenvolupat en partenariat entre l'associació de Lugo Aliad Ultraia i el Grup de recerca SEPA - Interea de la Universitat de Santiago de Compostel·la, finançat de forma contínua des del 2013 a través de la convocatòria d'Interculturalitat i Acció Social de l'Obra Social "la Caixa" (AS13-00418; AS15-00331; AS17-00496; AS19-00137). Premiat als Premis "la Caixa" a la Innovació Social 2017.
-

