

La educación social en el ámbito penitenciario

Vicente Garrido y Ana M.^a Gómez



Los autores proponen el modelo científico-tecnológico como un modelo apropiado desde el cual enfrentarse a cuestiones pedagógico-sociales. Las consecuencias prácticas que se derivan de la adopción de la perspectiva tecnológica, así como la especificidad del medio penitenciario son algunos de los temas centrales del capítulo, que finaliza con una apuesta clara a favor de la intervención socioeducativa como instrumento válido en la rehabilitación de los sujetos delincuentes.

Definir la educación social o pretender acotar sus campos de actuación no es tarea fácil. Múltiples han sido las críticas que han recibido aquellos que han intentado delimitar el marco teórico de la Pedagogía Social. Existen incluso claras discrepancias en la comunidad científica sobre el modelo a adoptar y que ha de determinar la práctica posterior.

Nosotros partimos del modelo científico-tecnológico, ampliamente contestado desde posicionamientos epistemológicos alternativos (hermeneútico, crítico-emancipatorio, estructural, ...). Las principales críticas recibidas por aquellos que asumen este modelo en educación, se basan en argumentos, desde nuestro punto de vista, rebatibles y se podrían resumir en las siguientes (vease a modo de ejemplo, Castro, 1978; Saez, 1988; Demo, 1988 y Gimeno, 1978):

a) Se le acusa de atender únicamente a hechos observables, cuando en realidad, estudia los fines de la educación como constructos operativizados e interpretados por los investigadores. No hay ninguna razón que impida a la Educación Social, entendida desde una perspectiva científica, ocuparse de los fines de su acción educativa.

b) Se dice que al formular leyes de carácter universal, «descontextualiza» los hallazgos científicos. En realidad, buscar una mayor generalización no equivale a negar la influencia de lo social, ni el carácter de provisionalidad y revisión constante de los conocimientos científicos.

c) Los que defienden que la práctica ha de ser el presupuesto de la reflexión teórica, afirman que el establecimiento previo de relaciones causales entre las variables impide que la práctica sea fuente de estudio. Creemos que la reflexión en la acción como un proceso sistemático y continuado, propio del modelo tecnológico en

la resolución de los problemas educativos, supone una teorización sustantiva desde su praxis.

d) Una de las críticas clásicas se refiere al reduccionismo metodológico, que impide a la ciencia alcanzar la objetividad (adecuación sujeto-objeto). Pensamos, como Quintanilla, que los programas de investigación en ciencias sociales difieren «de grado», no «de naturaleza», por lo que la metodología de investigación deberá adaptarse a las características de estas disciplinas. Es, de nuevo, el viejo asunto de la relación sujeto-objeto en la ciencia, que no sólo tiene connotaciones lógicas sino programáticas e institucionales. Es decir, en ambas ciencias hay interacción sujeto-objeto, solapamiento entre la realidad del programa de investigación y la realidad objeto de la misma. «Las diferencias residen en la mayor inmediatez, importancia y magnitud de esta interacción en el caso de las ciencias sociales o humanas; y ésto es lo que hay que tener en cuenta en la programación y la política de investigación» (Quintanilla, 1978; p. 115).

e) Parece que las ciencias sociales positivas se detienen en lo operativizable, refugiándose en metodologías cuantitativas que nada dicen acerca de lo relevante. En realidad, ésta no es más que una crítica de opinión; se olvida de la investigación cualitativa y de la necesidad de utilizar métodos plurales.

f) El modelo tecnológico favorece la alienación del sujeto y cierto determinismo, puesto que reproduce esquemas sociales. En este sentido, se suele hacer referencia al patrón de comportamiento mecanicista (E-R) propugnado por la psicología conductista. Hace ya tiempo que dicho esquema se sustituyó por otro que presenta al sujeto como mediador activo de la secuencia de su conducta (E-O-R-K-C), y no como mero sujeto reactivo ante la situación. Es sobradamente conocida la relevancia que han ido adquiriendo las variables cognitivas en la interacción persona/situación, destacando así la importancia de establecer variables contextuales y personales que tengan una mayor probabilidad de producir un determinado tipo de patrón comportamental. Tal y como apunta Sarramona (1988-89), el modelo científico en educación es mucho más que el conjunto de los principios del análisis conductual aplicado a la educación; enseñar contenidos educativos tendentes a favorecer el proceso de autocontrol del sujeto, no tiene nada que ver con el carácter «reproductivo» de la educación.

g) Al asumir el modelo médico de intervención, dirigido a cambiar al sujeto, la pedagogía positivista desarrolló tecnologías moralizantes (pensadas especialmente para aquellos sujetos que presentaban dificultades «especiales»). Esta crítica al modelo médico, plenamente justificada, no puede extenderse a otros modelos (como el ecológico-conductual), igualmente científicos o positivistas.

En virtud de lo expuesto en esta breve reflexión, creemos que el modelo científico-tecnológico, en sus diversas variedades conceptuales y metodológicas, resulta adecuado para enfrentarse a cuestiones pedagógico-sociales. Si además, tal y como hace Quintana (1988), consideramos que la Pedagogía Social cubre básicamente la socialización del individuo —su educación social— y la atención socioeducativa en contextos extraescolares, la delincuencia y todos los aspectos relacionados con la desviación social (delincuencia juvenil y adulta, pedagogía penitenciaria, drogadicción, violencia familiar, etc.), se convierten en especialidades profesionales y de investigación de esta ciencia. Y en este campo repercuten igualmente las objeciones que se le imputan a la Pedagogía Social en general.

LA COMPETENCIA SOCIAL: FUNDAMENTO PARA LA EDUCACION SOCIAL

La asunción de que la intervención socioeducativa debe promover que un sujeto sea más autónomo y competente en su medio, adquiere especial relevancia en la esfera de la desviación social; nos estamos refiriendo a la importancia de la *competencia*

social. Desde este punto de vista, se podría definir la Educación Social como la especialidad de la Pedagogía orientada a la promoción de la competencia social en todo tipo de contextos susceptibles de intervención educativa. Si nos sumamos a la definición que Gullota (1990) hace de la competencia social, quien entiende que se trata del funcionamiento adaptado en el que los recursos de la persona y el ambiente se emplean para alcanzar resultados deseables dentro del proceso de desarrollo en contextos interpersonales, adoptaremos un planteamiento científico educativo para su desarrollo.

Asumir la perspectiva tecnológica trae consigo una serie de consecuencias en su dimensión práctica. Una de estas consecuencias es la utilización de técnicas caracterizadas básicamente por:

- centrarse en la adquisición de habilidades, no en «curar» patologías (tal y como se propugnaba desde el modelo médico); es decir, deben partir de una orientación educativa,
- ser concretas y dinámicas, estructuradas y adaptables a la población a la que van a dirigirse,
- contar con el respaldo de resultados prometedores, apuntando así hacia un criterio de eficacia,
- ostentar un carácter de complementariedad, lo que supone su capacidad para interrelacionarse y configurar un todo sumativo,
- y ser susceptibles de ser utilizadas por personas que forman parte del entorno significativo del sujeto o grupo en el que se interviene, de manera que puedan generalizarse y ser aplicadas por paraprofesionales.

Otra de las consecuencias es la de asumir su interdisciplinariedad, lo que convierte al educador social en «coordinador de la intervención socio-educativa del aprendizaje y cambio de conductas sociales» (Merino, 1988); desarrollando así una labor fundamental en los procesos de educación social de individuos y grupos, tanto integrados como marginados. Si hacemos extensivo este postulado al trabajo con delincuentes, el educador social ha de buscar el desarrollo de los recursos del sujeto para su mejor dominio del ambiente, para que deje de ser mero agente pasivo de fuerzas marginales, de manera que pueda convertirse en sujeto propositivo, crítico, modificador, pero dentro de la ley. Esta idea, que sería la base para una pedagogía correccional eficaz, supone la superación de modelos positivistas tradicionales y la adopción de un compromiso social.

La tarea de aislar los elementos personales (en las áreas cognitivas, conductual y emocional) y ambientales que favorecen que un sujeto sea más autónomo y competente en su medio y que elicitte conductas prosociales, así como la derivación de programas educativos adecuados para enseñar tales elementos, son unas de las más relevantes que hoy en día tiene asignada la Educación Social.

LA ESPECIFICIDAD DEL MEDIO PENITENCIARIO

A estas alturas, parece evidente considerar a la delincuencia como una de las grandes áreas de actuación de la Educación Social (Quintana, 1989b y Merino, 1989). En consecuencia, todas aquellas cuestiones de índole epistemológica que se plantean en torno a la Educación Social, tienen su obvio reflejo en el tratamiento recibido por la Pedagogía Penitenciaria, entendida ésta como «la reflexión científica y la tecnología de la educación penitenciaria» (Quintana, 1988b; p. 155). Los que critican la aplicación del modelo científico-tecnológico a la educación en centros penitenciarios, califican tal planteamiento de «plataforma ineficaz» al servicio del «orden dominante» (González, 1989). Se llega incluso a afirmar que «el único sentido que puede y debe tener hoy en la actual realidad penitenciaria española el concepto de resocialización y de tratamiento ... es procurar la no desocialización del delincuente, o, en todo caso, no potenciarla con instituciones de por sí desocializadoras»

(Muñoz Conde, 1987; p. 80). Quien ésto afirma, se permite el lujo de ignorar los estudios evaluadores de la intervención en delincuentes más relevantes, aportando aproximaciones sobre las que no existen en la literatura científica trabajos rigurosamente controlados que hayan demostrado su eficacia como alternativa.

No es necesario ser un profundo conocedor del medio penitenciario para adivinar los problemas a los que ha de enfrentarse cualquier profesional que se plantee intervenir en él. La intervención en prisiones desde sus planteamientos iniciales, no ha sido un camino de rosas precisamente. Pero si, por ejemplo, pensamos en el volumen de internos que albergan las prisiones españolas actualmente, hemos de convertir la tarea interventora en labor necesaria, lo que no significa que consideremos el medio penitenciario el marco ideal para conseguir el fin último de la reinserción.

En este sentido, parece sensato hacer dos apuestas con carácter prioritario. Proponemos, en primer lugar, devolver a las estrategias de intervención de carácter educativo el lugar que les corresponde, superando de una vez por todas un lastre teórico que se ha venido arrastrando durante varias décadas, basado en ideas erróneas y que tanto daño ha hecho a algunas iniciativas interventivas correccionales ciertamente interesantes, relegándolas en el mejor de los casos al olvido. Existen ciertas premisas conceptuales, de las que se han seguido pautas de acción que han favorecido la generalización de la idea de ineficacia. Cuestiones tales como el uso predominante del castigo y la utilización de técnicas basadas en el modelo médico y en atribuciones internalistas —a pesar de la evidencia empírica de lo limitado de sus resultados—, han servido de argumento para aquellos que rechazan la intervención penitenciaria, provocando, a su vez, nefastas consecuencias en la práctica.

De otro lado, resulta pertinente analizar la problemática inherente a la propia institución (en ocasiones el principal argumento utilizado por los más escépticos); detectar y anticipar los problemas que un sistema organizativo tan complejo origina, es la mejor forma de aumentar las probabilidades de éxito de cualquier programa. Estos problemas se resumen en:

a) *Masificación*. Debido, entre otras cosas, a la escasez de esfuerzos económicos y personales destinados a programas de prevención, las prisiones se han convertido en «almacenes» de presos. El hacinamiento determina la aparición de circunstancias altamente negativas (contagios, falta de intimidad, incremento de reacciones estresantes, etc.), a las que se suman las derivadas del carácter de provisionalidad de la permanencia de los internos en los establecimientos penitenciarios (desmotivación, continuas adaptaciones, etc.). A pesar de la mejora de infraestructura experimentada en los últimos años, la situación no ha experimentado una mejora significativa, puesto que los viejos esquemas carcelarios de funcionamiento se acaban reproduciendo.

b) *Violencia institucional*. De la interacción del interno con los estímulos físicos, organizativos y personales que forman parte de la vida diaria de una prisión, surge el llamado «código del recluso» o subcultura carcelaria (García, 1987), regida por normas y jerarquías que enrarecen el clima de convivencia y llegan a poner en peligro los derechos fundamentales de los internos (y, en ocasiones, los de los propios funcionarios). El encarcelamiento, en tanto sistema cerrado, alimenta sentimientos de frustración y hostilidad.

c) *Insalubridad*. Toxicomanías y sida son, hoy por hoy, dos de los retos más importantes a los que debe enfrentarse la administración. La falta de hábitos de higiene, la superpoblación y la adicción a las drogas explican la facilidad con la que los internos contraen enfermedades (Miguel Tobal, F. y Miguel Tobal, J. J., 1992). La adopción de medidas estrictamente sanitarias no es suficiente; urge ampliar la oferta de programas de carácter global que incluyan técnicas de autocuidado, modificación de hábitos de riesgo, etc.

d) *Desinformación*. La presencia de canales de información fluidos y eficaces que no sólo coordinen los diferentes servicios y sectores del personal penitenciario,

sino que además mantengan adecuadamente informados a los internos, resulta clave para el óptimo funcionamiento de una organización como la que nos ocupa.

e) *Bajo nivel formativo.* Dado el elevado porcentaje de analfabetismo que encontramos en la población penitenciaria, despertar el interés de los internos por su propia formación, potenciando desde la propia institución una mejora educativa de talante resocializador, se convierte en objetivo prioritario. No se trata de mantener ocupados a los internos, sino de dotarles de herramientas educativas y culturales que les ayuden a desarrollar recursos personales y sociales que les vinculen a la sociedad no delincuente.

f) *Ausencia de vínculos con la comunidad.* Aquí incluiríamos las dificultades que tienen los internos para mantener vínculos de tipo afectivo con las personas significativas de su entorno, así como la delicada situación socio-familiar a la que normalmente se incorporan una vez son excarcelados. La falta de coordinación con otras instituciones de carácter social y la insuficiente disponibilidad de recursos, obstaculizan en gran medida el proceso de reinserción social teóricamente iniciado en la cárcel.

g) *Insuficiente capacitación técnica del personal.* Compartimos con Redondo (1992, p. 55) la opinión de que «las prisiones son organizaciones complejas cuya más adecuada gestión requiere echar mano de conocimientos teóricos previos provenientes de las ciencias sociales. Y no sólo, ni mucho menos, conocer y dominar las habituales rutinas de gestión carcelaria.» No basta con poseer experiencia o un amplio dominio de la normativa. La formación de los profesionales penitenciarios en temas de aplicabilidad penitenciaria es escasa, lo que conduce a la reproducción de esquemas de actuación que han demostrado ser poco eficaces.

Mencionaremos por último, y como elemento que afecta a muchas de las cuestiones aquí expuestas, la pasividad de los poderes públicos ante este tipo de situaciones. Los problemas a los que hemos hecho referencia podrían verse mitigados en mayor o menor medida (ya fuera a corto, medio o largo plazo), si se impulsaran programas de intervención adecuados. Dicho respaldo no existe por parte de la Administración, quien mantiene una actitud de indiferencia un tanto incomprensible, especialmente si tenemos en cuenta el alcance social del problema de la delincuencia. Es necesario reclamar a los poderes públicos un cambio de planteamiento al respecto, cambio que no necesariamente ha de pasar por esfuerzos económicos imposibles; la obligación de asumir la promoción de programas integrales de educación dirigidos a paliar los graves déficits con los que cuenta la organización penitenciaria y la potestad para hacerlo es suya.

Efectivamente, múltiples factores configuran un escenario altamente negativo, pero es precisamente la complejidad del fenómeno penitenciario una de las razones por la que la globalidad debe primar a la hora de intervenir, teniendo en cuenta las necesidades de los propios internos, de la institución y de la sociedad en su conjunto y «atendiendo en su planeación y desarrollo a la tecnología disponible en las ciencias sociales y de la conducta, cuyo uso permitirá que los problemas penitenciarios puedan ser abordados desde una perspectiva científica que facilite usufructar los recursos a nuestro alcance y contrastar los efectos de nuestras intervenciones ...» (Redondo, 1992; p. 79).

Desde una perspectiva práctica, el primer objetivo que debemos plantearnos ha de ser el de procurar cubrir las necesidades de la institución mediante actuaciones planificadas que contrarresten la influencia negativa de sus elementos y optimicen su funcionalidad. Para ello, conviene atender a las estrategias apuntadas por Hamms y Schrink (1989), cuya aplicación puede favorecer la implementación de programas interventivos en el medio penitenciario:

- atender prioritariamente las necesidades más urgentes para la organización penitenciaria,
- buscar el apoyo de figuras relevantes, tanto de la institución como de fuera de ella, para difundir el programa y movilizar recursos,

- asociar la intervención a posibles mejoras en las condiciones de vida de los internos, aumentando así su motivación,
- concretar unas mínimas normas de funcionamiento a seguir por todas las personas relacionadas con la implementación del programa, ya sea directa o indirectamente,
- implicar al personal penitenciario atribuyéndoles pequeñas funciones que les hagan sentir que la intervención es tarea de todos,
- realizar evaluación continua de todo el proceso interventivo
- y difundir los resultados para avanzar en el cuerpo de conocimientos sobre esta materia.

Consideraciones más específicas (duración, estrategias, etc.), estarán en función del modelo teórico de partida y de aspectos circunstanciales, tales como la dotación personal y material con la que se cuente, el tipo de internos al que se va a dirigir, etc.

Si hacemos un repaso de las experiencias llevadas a cabo en las prisiones españolas, veremos que hasta el momento pocas han sido las que han respondido a una idea amplia de la intervención, entendida como una «influencia científicamente diseñada para lograr que la institución favorezca la adquisición de patrones prosociales de los internos» (Garrido y Redondo, 1992; p. 285). Dichas experiencias se caracterizan por el uso predominante de:

- *el modelo de terapia de conducta*, cuyos programas tienden a mejorar el funcionamiento institucional empleando, entre otras, técnicas como la economía de fichas y el contrato conductual.
- *el modelo cognitivo*, desde el que se ha iniciado un fructífero camino, al dirigir sus esfuerzos hacia la implementación de habilidades cognitivas y de relación interpersonal de especial relevancia para la vida social.

UNA APUESTA POR LA PEDAGOGIA CORRECCIONAL: LA ESPERANZA EN LA REHABILITACION A TRAVES DE LA INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA

Basándonos en los planteamientos aquí defendidos, reclamar para la Pedagogía Correccional una base tecnológica que garantice una actuación eficaz en la consecución de sus logros y que guíe la práctica educativa, parece lo más coherente. Sin embargo, creemos que la educación social de carácter tecnológico debe ir acompañada de un talante crítico, que cumpla la función de dinamización social y que vaya más allá de la mera adaptación de los sujetos al medio. Desde el punto de vista de la intervención, el espíritu crítico ha de manifestarse en una búsqueda de alternativas más eficaces y humanas en el tratamiento educativo de los delincuentes y en el incremento de las oportunidades individuales y sociales de reintegración en la comunidad. En este sentido, la rehabilitación del delincuente dejaría de ser un proceso de «cura» individual, para convertirse en un proceso donde la vinculación del sujeto con las redes de apoyo social sería el objetivo final de programa educativo.

Puesto que los delincuentes no pueden conseguir por sí mismos un cambio de pautas de conducta que les desvinculen de la actividad delictiva, el objetivo básico de la Pedagogía Correccional ha de ser paliar su falta de preparación cognitiva y conductual, de forma que aumente su capacidad para participar en los mecanismos prosociales de convivencia. Es claramente manifiesta la necesidad de propugnar una aproximación educativa al problema de la delincuencia, aproximación desde la cual se considere al delincuente una persona cuyo proceso de socialización ha sido deficiente e inadecuado y a la que hay que educar para que llegue a ser socialmente competente. La Pedagogía cuenta para ello con «medios conceptuales y de acción que hacen posible el desarrollo científico de la comprensión de la etiología delictiva y en

la instrumentalización de metodologías eficaces en la evitación y erradicación del delito» (Garrido, 1989; p. 82).

La intervención penitenciaria ha de tener como meta mejorar la calidad de vida en prisión y las oportunidades de vida prosocial, mediante la implementación de estrategias planificadas de carácter socioeducativo. Los programas basados en el desarrollo de la competencia social, encuentran su sentido más pleno desde orientaciones comprensivas que permitan al delincuente crecer en autoconfianza y desarrollar la madurez necesaria para conseguir su integración en la comunidad; es decir, su rehabilitación.

Referencias

- CASTRO, R. (1978). Ideología, ciencia y praxis de la educación. En Varios: *Epistemología y educación*, 119-126. Salamanca: Sígueme.
- DEMO, P. (1988). *Ciencias sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, J. (1987). La prisión como organización y medio total de vida. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 238, 33-45.
- GARRIDO, V. (1989). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- GARRIDO, V. y REDONDO, S. (1992). La intervención penitenciaria a través del espejo. En Garrido, V. y Redondo, S. (Dir.). *La intervención educativa en el medio penitenciario. Una década de reflexión.*, 267-293. Madrid: Diagrama.
- GIMENO, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En Varios: *Epistemología y educación*, 158-166. Salamanca: Sígueme.
- GONZÁLEZ, A. (1989). Fracaso del modelo tecnológico de educación en centros penitenciarios. En Fernandez, A. (Dir.): *Modelos de educación en centros penitenciarios*, 179-186. Barcelona: Humánitas.
- GULLOTA, T. (1990). Preface. En T. Gullota, G. Adams y R. Montemayor (Eds.): *Developing social competency in adolescence*, 7-8. Newbury Park: Sage.
- HAMMS, M. S. y SCHRINK, J. L. (1989). The conditions of effective implementation. A guide to accomplishing rehabilitative objectives in corrections. *Criminal Justice and Behavior*, 16 (2), 166-182.
- MERINO, J. (1989). La inadaptación y la delincuencia juvenil como objeto de la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 4, 91-106.
- MIGUEL TOBAL, F. y MIGUEL TOBAL, J.J. (1992). El SIDA en las prisiones: un grave problema social. En Garrido, V. y Redondo, S. (Dir.). *La intervención en el medio penitenciario. Una década de reflexión*, 159-165. Madrid: Diagrama.
- MUÑOZ CONDE, F. (1987). La prisión como problema: resocialización versus desocialización. *Papers d'Estudis i Formació, n° monográfico: La qüestió penitenciaria*, 69-83.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- QUINTANA, J. M. (1988a). *Pedagogía social*. (2ª ed.). Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J. M. (1988b). Hacia una pedagogía penitenciaria. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 155-160.
- QUINTANILLA, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En Varios: *Epistemología y educación*, 92-118. Salamanca: Sígueme.
- REDONDO, S. (1992a). *Evaluar e intervenir en las prisiones. Análisis de conducta aplicado*. Barcelona: PPU.
- REDONDO, S. (1992b). Reflexiones sobre la intervención penitenciaria. En Garrido, V. y Redondo, S. (Dir.): *La intervención educativa en el medio penitenciario. Una década de reflexión*, 67-83. Madrid: Diagrama.
- SÁEZ, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.
- SARRAMONA, J. (1988-89). El concepto de racionalidad en tecnología educativa. *Educar*, 14-15, 65-80.

La educación social en el ámbito penitenciario

Vicente Garrido y Ana M.^a Gómez

CL&E, 1995, 27, pp. 53-60

Resumen: La intervención de carácter socio-educativo en el ámbito penitenciario cuenta con una historia reciente, debido no sólo a cuestiones de índole práctica originadas por condiciones inherentes a la propia institución penitenciaria. El lastre ejercido por la indefinición teórica que se venía arrastrando, tanto en lo que a la concepción de la conducta delictiva se refiere, como en lo relativo al enfoque asignado a cualquier tarea interventiva en este campo, ha favorecido esta limitación. Se plantea aquí la necesidad de apostar por estrategias de intervención de carácter socio-educativo, en especial la *competencia social*, vía que ha demostrado su capacidad para incrementar las oportunidades individuales y sociales de reintegración del delincuente en la comunidad, fin último de la pena privativa de libertad.

Datos sobre los autores: Vicente Garrido Genovés es Profesor del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Ana M.^a Gómez Piñana es Doctora en Pedagogía y Técnico de Instituciones Penitenciarias.

Dirección: Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Establecimiento Penitenciario de Valencia. Centro de Preventivos. Carretera Nal. 340, Km. 222,5. 46220 Picassent, (Valencia).

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67