

**PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS QUE PROMUEVEN LA REINSERCIÓN
SOCIAL POSTPENITENCIARIA EN EL ÁREA METROPOLITANA DE
GUADALAJARA, MÉXICO**

**SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES THAT PROMOTE POST-PRISON
SOCIAL REINTEGRATION IN THE METROPOLITAN AREA OF
GUADALAJARA, MEXICO**

Carlos René Martínez Aguirre*
José Rojas Galván**

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las prácticas socioeducativas que implementa un grupo de voluntarios que trabaja en la ONG Reintegra, cuyo fin es lograr la reinserción social postpenitenciaria en el área metropolitana de Guadalajara (AMG), México. Dichas prácticas son analizadas e interpretadas a la luz de la pedagogía crítica y los aportes de la educación para el desarrollo, a los que se suman las categorías de procesos de alfabetización y participación ciudadana. La metodología utilizada en este trabajo es de corte cualitativo y el método empleado es el estudio de caso. Se concluye que las prácticas socioeducativas del voluntariado que trabaja por la reinserción social postpenitenciaria logran generar procesos de alfabetización de tipo tradicional y crítico en un grupo de primo-delinquentes, lo cual permitiría dotarlos de habilidades para incorporarse de nueva cuenta a la vida social

Palabras clave: pedagogía, voluntariado, cambio social, ONG

Abstract

The objective of this article is to analyze the socio-educational practices implemented by a group of volunteers who work in the NGO Reintegra whose goal is to achieve post-prison social reintegration in the Metropolitan Area of Guadalajara, Mexico. These practices are analyzed and interpreted in the light of critical pedagogy and the contributions of education for development. Adding the categories of literacy processes and citizen participation. The

* Mtro. en Gestión y Desarrollo Social. Alumno del Doctorado en Gestión de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, México. carlos.martinez2420@alumnos.udg.mx ORCID: 0000-0001-5042-044X

** Dr. en Ciencias Sociales por El Colegio de Jalisco. Zapopan, Jalisco, México. Profesor Investigador del Departamento de Estudios sobre Movimientos Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, México. jose.rgalvan@academicos.udg.mx ORCID: 0000-0002-0378-1792

Fecha de Recepción: 11-08-2022

Fecha de Aceptación: 26 – 11 - 2022

methodology used in this work is qualitative and the method used is the case study. The foregoing allows us to conclude that the socio-educational practices of volunteers who work for post-penitentiary social reintegration manage to generate traditional and critical literacy processes in a group of first-time offenders, which allows them to be provided with skills to rejoin social life.

Keywords: pedagogy, volunteers, social change, NGO

1. INTRODUCCIÓN

El texto que presentamos a continuación surge de la necesidad de demostrar que las prácticas socioeducativas realizadas por un grupo de voluntarios/as integrantes de la organización no gubernamental (ONG) Reintegra pueden ser parte de la respuesta y la salida a la crisis por la que atraviesa el proceso de reinserción social de quienes han cumplido una pena de prisión en México. Esta dificultad afecta en particular a los primo-delincuentes que egresan de las cárceles en condiciones de vulnerabilidad, estigmatización y exclusión social.

En ese sentido, Barrera, (2017), Agami (2016) y Hernández (2013) revelan problemáticas carcelarias, como la saturación de personas que permanecen ahí por no tener los medios para cubrir los gastos de un defensor, o las limitaciones para brindar una atención de buena calidad por parte de los servicios médicos de que se dispone, problemas agravados si se considera a estos lugares de encierro, aislamiento y castigo social como espacios donde se pretenden llevar a cabo procesos de reeducación para la readaptación social, tal y como establece la legislación mexicana en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1914), en su artículo 18, en el párrafo segundo (pp. 416- 421).

Por lo anterior, con este estudio buscamos responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera las prácticas socioeducativas que implementan los voluntarios/as que participan en la ONG Reintegra abonan a generar procesos de alfabetización vinculados con la participación ciudadana y la reinserción social?

El principal objetivo es analizar las prácticas socioeducativas que implementa el voluntariado que participa en esta organización, cuya meta es la generación de procesos de alfabetización vinculados con la participación ciudadana a fin de lograr la reinserción social en el área metropolitana de Guadalajara (en adelante AMG)¹.

De esta manera, en la investigación se plantea la siguiente hipótesis: las prácticas socioeducativas que implementan los voluntarios/as que se encuentran insertos en Reintegra fomentan, por un lado, la participación ciudadana, es decir, el

¹ El área metropolitana de Guadalajara (AMG) está formada por los municipios de San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan, Tlajomulco de Zúñiga, El Salto, Juanacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos, Acatlán de Juárez, Zapotlanejo y el citado Guadalajara que, en conjunto, comparten una constante conurbación.

involucramiento activo del voluntariado en los procesos de toma de decisiones importantes que tienen repercusión en la vida de los usuarios –primo-delinquentes– de dicha ONG. Por el otro lado, favorecen la reinserción social porque impulsan procesos de alfabetización que permiten a los individuos seguir valiéndose de la lectura, la escritura, la aritmética y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para su desarrollo individual.

En consecuencia, el trabajo se encuentra dividido en cuatro secciones. En la primera parte se ubica Reintegra en el contexto del sistema penitenciario mexicano. En el segundo apartado se realiza la caracterización de las prácticas socioeducativas que implementa el voluntariado de la ONG. En la tercera sección se indaga en manera cómo los procesos de alfabetización que desarrolla el voluntariado abonan a lograr la reinserción social postpenitenciaria. Y en la última parte se presentan las conclusiones de la investigación.

2. REINTEGRA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA PENITENCIARIO MEXICANO

Hemos mencionado líneas arriba dos de las situaciones de conflicto que se viven en las cárceles de México, a las que se les podría añadir la corrupción dentro de los recintos carcelarios, el deterioro de los edificios y la dificultad que enfrentan los familiares de un detenido cuando es trasladado de su lugar de origen a un centro penitenciario en otro estado. De ahí que sea importante rescatar la opinión de Lara (2019), quien comenta que el sistema penitenciario en México atraviesa por una fuerte crisis que ha encendido focos rojos debido a problemas graves de aglomeración, sobrepoblación y autogobierno. Para este autor, la acción de infringir la ley es vista por el conjunto de la sociedad como un peligro para sí misma y, por tanto, debe ser castigada mediante el encarcelamiento. En el espacio de encierro los reos son privados de sus derechos como ciudadanos, establecidos en la Constitución (educación, salud, trabajo bien remunerado, entre otros)².

Dentro de este contexto han surgido nuevas formas de alzar la voz, como es el caso de las ONG que luchan por los derechos humanos, contra el maltrato a la mujer y el abuso hacia las minorías y también por la ecología, pasando por la

² Sobre los derechos de los presos y los retos del sistema penitenciario, revisar Adato (2001), Malo (1979), Mijangos (2021), Godoy (2020) y Rivas (2011). Sobre la violación de los derechos en las cárceles consultar Cortés (2015).

ayuda humanitaria en el sector de la salud, la educación y la reinserción social, entre otros.

Uno de los temas que más ha interesado a dichas organizaciones es el educativo, ya que se han dado cuenta de la falta de compromiso por parte de las autoridades para brindar educación a sectores de la población marginados o excluidos socialmente. De esta manera, los voluntarios realizan prácticas socioeducativas que, en este trabajo de investigación, se entienden como acciones sociales de naturaleza y alcance educativo.

Los voluntarios de la ONG Reintegra, al dar a los primo-delinquentes acceso a la educación y a talleres relacionados con su salud, el empleo y los derechos humanos, les permiten fomentar las habilidades requeridas para que logren confrontar y superar los problemas de readaptación³ social una vez que obtienen su libertad. Estos problemas se ven reflejados en la estigmatización social, así como la dificultad para obtener un empleo y retomar los estudios de educación básica o media superior y conformar su propio capital individual y social⁴.

Por lo anterior, conviene conocer la labor de Reintegra en el proceso de reinserción social desde el testimonio de uno de los voluntarios de dicha ONG:

Mira la reinserción social es un tema muy difícil, porque no podemos decir que reinserción social es darles educación. La reinserción social tiene que ver más allá de Reintegra, ya que después de que salen de aquí, tú no sabes si la persona queda sola o realmente tiene un acompañamiento. Entonces la educación aporta a esa reinserción social, pero no te puedo decir que la educación va a hacer el cambio. ¿Por qué? Porque va acompañada de ciertas áreas. A lo mejor aquí tenemos cinco áreas, pero después de que salen de aquí, ¿qué más? Entonces tiene que haber un acompañamiento en casa. La educación aporta, sí, sí aporta (Lic. Juan Carlos, comunicación personal, 13 noviembre 2021).

En sintonía con lo sostenido por este entrevistado, la reinserción social postpenitenciaria es vista por Fabra y Heras (2016) como un proceso complejo en que el ámbito educativo es un instrumento relevante, pero no exclusivo. Ello expone la difícil

³ Según lo establecido en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y de acuerdo con la reforma al mismo realizada en 1965, se entiende por readaptación “la pretensión de poner al individuo en condiciones de no delinquir nuevamente, dándole los elementos para valorar, regular y orientar su conducta sin privarlo de su capacidad de decisión” (p. 155). Una nueva reforma al artículo en 2008 retomó el concepto de reinserción y se planteó como los medios para conseguir el trabajo, la capacitación, la educación, la salud y el deporte, a lo que en 2011 se le agregó la vigilancia de los derechos humanos.

⁴ Material alusivo a las dificultades para obtener empleo, retomar estudios y consolidar la reinserción de los sujetos en García (2010), González (2011) y Valdés (2020).

realidad a la cual deben enfrentarse las personas que, en un momento dado, pasaron por Reintegra y vuelven a su contexto o comunidad de origen donde, muy probablemente, estén presentes diversos problemas sociales: pobreza, marginación, delincuencia, desintegración familiar, etc., lo que puede provocar o generar las condiciones para volver a delinquir. Además, devela el propio sistema educativo mexicano, el cual, según autores como Velasco (2016), ha sido catalogado como un sistema expulsor que conduce a amplios sectores de la población a la marginación, la exclusión social y la precariedad laboral.

Lo expuesto permite, a quienes escriben, asumir una visión global y dialéctica de la realidad educativa por ser considerada como una práctica social que no escapa a las condiciones ideológicas, contextuales, económicas, políticas e históricas. Dicho posicionamiento emerge del convencimiento de que el análisis desde la pedagogía crítica se enfoca a cuestiones relacionadas con el poder y la justicia y, por los modos en que opera, a la educación, las ideologías, los asuntos relacionados con la clase, el género y la condición social (Flecha, Gómez & Puigvert, cit. en Kincheloe, 2008). Asimismo, la pedagogía crítica se ocupa de nuevos problemas sociales en diferentes contextos educativos (Kincheloe, 2008), tal como acontece en Reintegra, donde se practica una alfabetización bajo un enfoque crítico o situado.

A nivel teórico, la comprensión de las prácticas socioeducativas que se realizan en Reintegra se llevó a cabo desde los aportes de la pedagogía crítica de Giroux (2004, 2008), McLaren (2005) y McLaren y Kincheloe (2008), complementados con los de la propuesta de la educación para el desarrollo de Solano (2011), relacionándolos con los procesos de participación ciudadana y alfabetización.

La elección de la pedagogía crítica como teoría social para esta investigación se sustenta en lo expresado por Flecha, Gómez y Puigvert (cit. en Kincheloe, 2008), quienes mencionan que una teoría social es un mapa o una guía para conocer el campo social. Esta no debe determinar cómo vemos el mundo, sino ayudarnos a elaborar nuevas preguntas y estrategias para explorarlo. Una teoría social crítica se preocupa, en específico, por cuestiones relacionadas con el poder y la justicia, y por los modos en que operan la economía, los asuntos raciales, de clase o de género, las ideologías, los discursos, la educación, la religión y otras instituciones sociales, así como las dinámicas culturales que se articulan para construir un sistema social.

En esa dirección, Kincheloe (2008) señala que la teoría crítica y la pedagogía crítica nunca son estáticas, siempre están en constante cambio, modificándose a

la luz de las nuevas perspectivas teóricas e ideas procedentes de diferentes culturas, así como de los nuevos problemas, circunstancias sociales y contextos educativos.

Según Giroux (2008), la pedagogía crítica, en su dimensión de práctica política y moral, dispone un espacio para la discusión sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático. Asimismo, se preocupa por proporcionar a los alumnos/as las habilidades y los conocimientos necesarios para que logren ampliar aquellas capacidades que les permitan cuestionar las suposiciones, mitos y creencias fuertemente asentadas que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos que estructuran todos los aspectos de la sociedad.

Las prácticas socioeducativas son entendidas, en esta investigación, como acciones sociales de naturaleza y alcance formativo que buscan resaltar la necesidad de una educación que dé respuesta a necesidades sociales de los individuos (López, 2009).

Desde esta perspectiva, se mostrará que el voluntariado que apoya el proceso de reinserción social postpenitenciaria promueve y realiza prácticas socioeducativas que abonan a la participación ciudadana, la educación cívica y la alfabetización. Además, tales acciones educativas se asociarán con procesos de transformación que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de un sector de la población que se encuentra bajo libertad condicionada.

En congruencia con la perspectiva teórica y con el propio objetivo de investigación, la metodología que utilizamos es de corte cualitativo. El método que se empleó es el estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de contenido documental. Para Simons (2011), estas tres técnicas son de corte cualitativo y se suelen utilizar en los estudios de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión profunda de la realidad investigada.

Se entrevistó a cuatro personas. Los criterios de selección se orientaron a que fueran voluntarios/as activos en la ONG Reintegra; que estuvieran involucrados/as en actividades de índole educativa en esta organización, y que fueran mayores de edad y contaran con más de dos años en la institución. Los entrevistados son profesionistas del ámbito educativo, con experiencia en la docencia, la investigación, el manejo de grupos y con un alto sentido de compromiso social. Igualmente, se realizó una serie de seis observaciones en los talleres que se imparten en Reintegra en un contexto de trabajo en comunidad.

Los sujetos observados fueron los voluntarios/as realizando sus respectivas prácticas con los primo-delincuentes.

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN REINTEGRA

Una de las condiciones que impone el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado de Jalisco, México, a los primo-delincuentes que han obtenido su preliberación es que cubran las diferentes áreas que constituyen el programa “Nunca es tarde” de Reintegra, el cual está compuesto por seis áreas: trabajo social, jurídica, psicológica, ocupacional, espiritual y académica. En esta última, y como se mostrará más adelante, es donde se focaliza esta investigación. De dichas áreas se desprenden una serie de talleres enfocados en desarrollar habilidades sociales en los usuarios.

Vale la pena destacar que los voluntarios que trabajan en Reintegra se caracterizan por contar con licenciatura o maestría. No todos son profesionales de la educación, sin embargo, durante las entrevistas, algunos de ellos declararon que asumen un papel de docentes comprometidos con el desarrollo de habilidades en los usuarios a través de los diferentes talleres que implementan en dicha ONG: “En Reintegra yo soy maestra o asesora, pero bueno, nos llamamos más bien mediadores. Yo doy un taller o curso de escritura, y entonces soy, como podríamos decir, ya en términos generales, como maestra de grupo del área educativa” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

En el caso de A. Flores vemos que su propia formación como licenciado en Intervención Educativa le da las herramientas para asumirse como docente con un compromiso social hacia las personas en condición de vulnerabilidad:

... lo que me motiva a estar aquí es el poder hacer la labor social como persona humana y poder ayudar a las demás personas que no tienen como que esa parte, desarrollar tanto en el lado cognitivo como en el lado estatus social, se pudiese decir vulnerables (A. Flores, comunicación personal, 13 noviembre 2021).

La orientación académica de A. Flores nos lleva a retomar el planteamiento de Boggino y Rosekrans (cit. en Osses, 2016) sobre la existencia de tres tipos de maestros: técnico, práctico y crítico. El foco de interés del técnico son los resultados, por esto trabaja para incrementar la eficacia del proceso educativo. El maestro práctico trabaja desde una perspectiva interpretativa, que le posibilita la comprensión de la situación educativa; es autónomo y activo, reflexiona sobre su práctica, introduce cambios y vincula a otros en sus procesos cuando es necesario. Por último, el maestro crítico se caracteriza por fortalecer su práctica de transformación de la realidad observando y reflexionando críticamente las relaciones entre lo educativo y lo social (Osses, 2016).

Una caracterización similar a partir de tres tipos de interés ya había sido planteada por Habermas (1986), pero en referencia al papel que asume el investigador en el proceso investigativo: a) el interés técnico, de origen neopositivista, que se expresa en las ciencias empírico-analíticas; b) el interés práctico, donde se inscriben las ciencias histórico-hermenéuticas, de naturaleza cualitativa, y c) el interés emancipatorio, donde se asientan las ciencias sociocríticas (pedagogía crítica), que metodológicamente utilizan herramientas y procedimientos cualitativos.

A partir de lo expuesto podemos explicar los diferentes procesos de alfabetización presentes en Reintegra.

4. PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN REINTEGRA

Hablar de alfabetización implica entrar en un tema controvertido, que plantea numerosas preguntas que aún no tienen respuestas claras. La alfabetización no equivale a conocer las letras del abecedario y saber cómo utilizarlas para leer y escribir. Significa más que eso: encierra actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura y sobre el lugar que ocupan esas actividades en la vida de las personas. De esta manera, la alfabetización se transforma en un fenómeno complejo (Carbonell, 2011).

En esta línea está el trabajo colectivo realizado por Manghi et al. (2016), quienes sostienen que la alfabetización va más allá de lo que fue en su momento castellanizar a la población y que hoy en día se trata de un fenómeno que abre las posibilidades de tener acceso a parte de los códigos culturales de la sociedad (p. 80).

Participando en este debate sobre la amplitud del concepto de alfabetización, Freire (1969) comenta que “La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente” (p. 108).

A esta amplitud que ha adquirido en el debate el significado de la alfabetización ligado a la capacidad de comunicación, se le suma la complejidad que aporta su consideración como un derecho (Manghi et al., 2016): “La alfabetización ha sido objeto de estudio de manera continua a partir del reconocimiento internacional de ésta como un derecho humano y como un instrumento para poder aspirar a otros derechos. Por ejemplo: el trabajo, la no discriminación, el ejercicio de ciudadanía, la igualdad, entre otros” (p. 79).

Los argumentos que presentan estos autores en sus planteamientos relevan que para comprender el concepto de alfabetización en uso y aplicar las propuestas metodológicas que se desprendan de este es necesario reflexionar sobre las perspectivas que le han servido de base, para lo cual Manghi et al. (2016) proponen un enfoque interdisciplinario que articule conocimientos de la pedagogía, la lingüística, la psicología y la sociología en torno a tres dimensiones de análisis: universal, situado y pedagógico (p. 80):

- a) El punto de vista universal plantea que el proceso de alfabetización opera en el nivel de lo mental y transforma al sujeto en alguien social al incidir sobre el potencial innato que tiene universalmente todo ser humano. Es decir, una alfabetización autónoma, que permite al sujeto alfabetizado transformarse y acceder a una mayor movilidad social dependiendo únicamente de sus capacidades cognitivas (Manghi et al., 2016, p. 81).
- b) La perspectiva situada o ideológica propone que la alfabetización varía de contexto en contexto y opera en el nivel del individuo como un todo (cuerpo y mente). Esta perspectiva, a diferencia de la anterior, considera las diferentes dimensiones humanas (neurofisiológica, cognitiva-psicológica, afectivo-emocional, comunicativo-expresiva, social, vocacional-profesional, ético-moral y la espiritual o emocional) que también influirían en el proceso de alfabetización. La perspectiva situada se declara explícitamente ideológica. Es decir, la alfabetización siempre estará vinculada a una cierta visión de mundo (Manghi et al., 2016, p. 81).
- c) El foco pedagógico está centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Esta enseñanza está enfocada en las actividades del docente y en propuestas de alfabetización (educación formal) (Manghi et al., 2016, p. 81).

Los usuarios de Reintegra deben cubrir el área académica como un requisito para obtener su liberación definitiva. Esta área está constituida por diferentes talleres que, como se demostrará, abonan a generar procesos de alfabetización que contribuyen a la adquisición de habilidades cognitivas y sociales que aportan a la resolución de problemas en su vida diaria, pero también a la concientización⁵ que permite el desarrollo de una mirada más crítica de la realidad.

⁵ Para Freire, la concientización implica una mirada crítica de la realidad que conduce a su desmitificación, pues la desvela a fin de conocerla y comprender los mitos que engañan y ayudan a mantener la estructura dominante. Para más información, consultar el sitio web <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4015700.pdf>

A continuación, exponemos las prácticas socioeducativas enfocadas en la generación de los diferentes procesos de alfabetización que realizan los voluntarios/as .

4.1. Procesos de alfabetización bajo un enfoque universal o tradicional

En este tipo de alfabetización, el Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante INEEJAD)⁶ juega un papel relevante, ya que otorga certificados de educación básica. De acuerdo con uno de los entrevistados, en Reintegra se realizan campañas de alfabetización bajo la tutela del INEEJAD enfocadas en que los usuarios logren culminar la primaria o la secundaria, incluso la preparatoria⁷, como un requisito para que obtengan su liberación definitiva:

Los chavos que vienen a la escuela deben contar con un mediador porque su nivel cognitivo es muy bajo; su experiencia educativa está llena de fracasos; su autoestima está por los suelos. Hay chavos que me llegan con su certificado de primaria y no saben ni leer ni escribir... pero bueno, esos son los niveles que estamos manejando en México y esto nos conduce a que si no tienen un certificado de primaria o secundaria, pues no les dan trabajo (D. Álvarez, comunicación personal, 5 octubre 2021).

Esta evaluación nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿el tipo de alfabetización universal o tradicional contribuye a proporcionar a los usuarios las habilidades y conocimientos necesarios para lograr un desarrollo individual?

Para responder hay que iniciar destacando que el programa educativo del INEEJAD está organizado en módulos y corre a cargo de los voluntarios/as que deciden apoyar en Reintegra. Por esto encontramos prestadores de servicio social de diferentes universidades de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG).

⁶ Es un organismo público descentralizado que tiene como objetivo prestar los servicios de educación básica en el Estado de Jalisco. Esta comprende la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con los contenidos particulares para atender las necesidades educativas específicas de la población adulta, de acuerdo con la normatividad establecida por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y apoyándose en la solidaridad social. Para más información, consultar la página web <http://edu.jalisco.gob.mx/ineejad/qui%C3%A9nes-somos>

⁷ De acuerdo a la página web de Reintegra, los estudios de preparatoria abierta tienen un costo mensual (muy económico). Para mayor información, remítase a la página <http://reintegrafuresej.com/programas/>

Asimismo, han participado voluntarios/as que cuentan con los grados de maestría y doctorado.

Los materiales que se utilizan son libros proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos contemplan diversos temas enfocados en la formación de un joven adulto: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, sexualidad juvenil, jóvenes y trabajo, las adicciones, un hogar sin violencia, entre otros.

Uno de nuestros voluntarios entrevistados narró su experiencia como mediador en el programa de INEEJAD al abordar el tema de la sexualidad, comentando que para la mayoría de los usuarios este resultó incómodo o novedoso:

Por ejemplo, en mi caso, voy a tocar el tema de sexualidad. En primer lugar, realizo un acercamiento sobre qué saben acerca de la sexualidad. Tengo que recoger el bagaje que ellos tienen para poder yo entrar directo al tema; no puedo decir “la sexualidad es esto y esto y esto”. A lo mejor para ellos sexualidad es sexo y no es lo que verdaderamente es. Hay personas que se sonrojan, y otras personas que no tienen nada de conocimiento sobre el tema. El objetivo de este módulo es proporcionarles información para que puedan practicar una sexualidad responsable para evitar enfermedades de transmisión sexual (A. Flores, comunicación personal, 13 noviembre 2021).

La observación de campo que logramos realizar nos permite destacar que, además de los libros del INEEJAD, los voluntarios/as se valen de otros recursos para fortalecer su práctica educativa, como la utilización de materiales reciclados: hojas, periódico, revistas, entre otros. Con estos materiales, los voluntarios/as llevan a cabo un proceso de alfabetización que implica que los usuarios recorten letras del abecedario y formen sílabas con ellas, y luego oraciones que tengan que ver con los contenidos de los módulos. Pero, en la mayoría de los casos, dichos contenidos se encuentran desvinculados de la realidad que viven los propios usuarios. Así lo demuestra el análisis del texto *México, nuestro hogar*. Sin embargo, otros textos sí apelan a su realidad concreta, por ejemplo: *Aguas con las adicciones* y *Un hogar sin violencia*⁸.

Entre las acciones que los voluntarios realizan para lograr aprendizajes en los usuarios hay una relacionada con conseguir que no sientan que están en una

⁸ Para más información, consultar los siguientes enlaces de la Web: *México, nuestro hogar*: [01_mexico_hogar_libro.pdf \(conevyt.org.mx\)](http://01_mexico_hogar_libro.pdf(conevyt.org.mx)); *Aguas con las adicciones*: [01_aa_libro_adulto.pdf \(inea.gob.mx\)](http://01_aa_libro_adulto.pdf(inea.gob.mx)); *Un hogar sin violencia*: [1_UHSV_libro.pdf \(conevyt.org.mx\)](http://1_UHSV_libro.pdf(conevyt.org.mx))

escuela. Esto debido a que tienen muchos años sin estudiar y sin tomar un libro, y al momento de hacerlo sienten miedo e inseguridad. Así lo expresa A. Flores:

Lo primero que hago es decirle “mira, aquí no te voy a exigir que tenemos que terminar el libro en tanto tiempo, aquí vamos a ir avanzando prácticamente a tu paso, conforme tú vayas queriendo avanzar; que si un módulo lo vemos en una semana o que si en una sesión solamente podemos contestar una página no pasa nada, porque a final de cuentas yo no te quiero sobreesforzar, yo no te quiero hacer esto”. La idea es motivarlos siempre, siempre, siempre (A. Flores, comunicación personal, 13 noviembre 2021).

El logro de los aprendizajes esperados es descrito, por una mediadora, como débil: “durante una campaña me pasaron la primaria y tú dices “bueno, pues si con cuarenta preguntas, con cien preguntas, cómo puede [un chavo] pasar una primaria...” Estas son las campañas que se están manejando en el INEEJAD” (D. Álvarez, comunicación personal, 5 octubre 2021).

Lo anterior se confirma con la información que presenta la página web del INEEJAD: “El Examen es un instrumento, con preguntas abiertas, de opción múltiple, de relación de columnas y de completar. Dirigido a personas que dicen contar con antecedentes educativos, pero no tienen documentos que comprueben sus estudios” (INEEJAD, 2020).

Ante el cuestionamiento de la forma en cómo opera dicho instituto para otorgar certificados de educación básica, D. Álvarez comenta sobre su práctica en el programa “Nunca es tarde” de Reintegra, donde “como un plus, imparto un taller denominado “El que piensa es diferente”. Se basa en el desarrollo de habilidades cognitivas dentro del punto de vista universal. Entonces creo que trabajando esas habilidades las personas pueden mejorar su razonamiento para la resolución de problemas en su vida diaria” (D. Álvarez, comunicación personal, 5 octubre 2021) y, por supuesto, para aprobar los exámenes del INEEJAD.

D. Álvarez implementa la siguiente dinámica de lectura: “todos tienen el libro y todos van leyendo por párrafos hasta donde llegue el punto; luego cada uno tiene que explicarnos a todos qué fue lo que entendió de lo que leyó, del tema que se trató” (D. Álvarez, comunicación personal, 5 octubre 2021).

El comentario de nuestra entrevistada bien se puede interpretar a partir de lo que Freire (2006) denomina educación bancaria. En el enfoque bancario es el maestro el que conduce al estudiante en la memorización mecánica de los contenidos. Los alumnos son una especie de recipientes vacíos en los que se deposita el saber. En esta concepción, el único margen de acción posible para los

estudiantes es el de archivar los conocimientos del maestro, como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda.

En palabras de Peter McLaren (2005), en el enfoque bancario el docente coloca información dentro de un receptáculo vacío (el alumno), quien “recibe, memoriza y repite”. Los alumnos son objetos pasivos del conocimiento del maestro.

Por nuestra parte, consideramos que el acto de educar no se puede sustentar en una educación bancaria, que es la que se ve reflejada en los contenidos del plan de estudios del INEEJAD y en algunos talleres que se ofrecen en Reintegra. El aprendizaje no se puede medir desde un número de páginas leídas de manera mecánica o repetitiva, ya que así no se puede lograr una verdadera comprensión de los contenidos, lo que se traduce en conocimientos poco útiles para el desarrollo individual. Se requiere que los conocimientos resulten significativos para los usuarios y no que resulten meras imposiciones que estos tienen que cumplir una vez que salen de prisión.

No obstante, con el objetivo de reforzar los aprendizajes derivados de la revisión de dichos libros y para que los usuarios puedan, al mismo tiempo, aprobar los exámenes y lograr obtener su certificado de primaria o secundaria, los voluntarios/as implementan diversas actividades en el taller “El que piensa es diferente” que resultan del agrado de sus alumnos. Tal es el caso de juegos como rompecabezas, juegos de memoria, juegos de mesa, que sirven para motivar la lectura. También se realizan líneas de tiempo y se revisan videos. Es decir, “diferentes herramientas que nos ayudan al proceso de aprendizaje que tiene repercusión en su vida diaria” (D. Álvarez, comunicación personal, 5 octubre 2021). Hasta aquí los procesos de alfabetización tradicional y universal.

4.2. Procesos de alfabetización bajo un enfoque crítico o situado

El tipo de alfabetización universal o tradicional está relacionado con la adquisición de destrezas en ortografía, gramática o memorización a partir de la lectura, pero también se vincula con la obtención de elementos básicos de la aritmética (Rodríguez, 2019).

Este tipo de alfabetización ha generado agudos cuestionamientos por parte de pensadores que establecieron las bases de la pedagogía crítica o que continúan desarrollando su trabajo desde esta propuesta teórica, como Freire (2006), McLaren (2005) y Giroux (2008). Estos autores han influido en una gran cantidad de docentes e investigadores que han adoptado esta perspectiva en su trabajo en

las aulas u otros espacios educativos. Esta puede caracterizarse como “revolucionaria en el sentido de frenar la idea tradicional de la lectoescritura como una técnica neutral orientada al desarrollo del pensamiento” (Rodríguez, 2019, p. 9).

De acuerdo con Rodríguez (2019), los docentes seguidores de este tipo de pedagogía han hecho suyo el entramado conceptual que Freire construyó y que dejó como legado, como es el caso de nociones como *praxis*, concientización, educación bancaria y educación liberadora. Esta autora destaca que en la actualidad el método de alfabetización sociocrítico toma como punto de partida la situación particular de los individuos e involucra un aprendizaje situado y contextual. Es un tipo de alfabetización que se desarrolla en tres fases:

- a) La primera etapa implica el estudio y la comprensión del contexto en que se lleva a cabo la acción alfabetizadora. En el caso de los alfabetizadores, estos generan estrategias previas para lograr entrar en contacto con la población o los individuos que requieren ser alfabetizados, pero sin perder nunca de vista la realidad cotidiana de estos últimos.
- b) La segunda fase implica que el educador realice una selección de algunas palabras generadoras que sean significativas para los integrantes del grupo o la comunidad y que tienen una carga emocional que permite generar el diálogo.
- c) La tercera y última etapa consiste en el proceso de alfabetización propiamente. Esta fase está constituida por tres momentos: secciones de motivación, desarrollo e implementación de materiales didácticos, y aprendizaje de la lectoescritura. Este proceso reconoce desde el inicio la unidad sujeto-contexto. De esta manera, los individuos generan de forma progresiva la capacidad no solo para leer y escribir la palabra, sino para otorgarle un sentido personal y social (Rodríguez, 2019).

Cabe destacar que el fundamento del método descrito por Rodríguez se encuentra en el propio Freire (1969), quien lo define como:

Un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos. De otra manera, estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada, sin lograr que sea instrumental (p. 103).

El método descrito es empleado por una de las voluntarias que participa en Reintegra. Se trata de S. Gómez, quien cuenta con una maestría en educación y es candidata en la actualidad a un doctorado en investigación educativa aplicada. Dichos posgrados le han permitido transitar por espacios laborales de educación superior, como la Escuela Normal de Jalisco, donde labora desde hace 26 años. Y

si bien ella misma señala que su formación inicial no es de normalista, estando en la normal logró desarrollar habilidades como docente: “Me construí como maestra” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

S. Gómez se incorporó por vez primera como voluntaria a Reintegra en 2017. Desde entonces apoya en el área académica atendiendo a un grupo de usuarios –primo-delincuentes–. Su labor, como ya se mencionó líneas arriba, se enfoca en preparar a estas personas para que logren aprobar los exámenes del INEEJAD y puedan obtener su certificado de primaria o secundaria. No obstante, su propuesta central es un taller de escritura que ella denomina “Escritura sanadora” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

Pero, ¿qué elementos de la práctica socioeducativa desarrollada por S. Gómez permiten afirmar que en el taller de “Escritura sanadora” se trabaja utilizando el método de alfabetización sociocrítico?

Por una parte, este taller se puede considerar como un espacio democrático, donde:

... no hay una calificación en el taller, no hay “te voy a dar una boleta de calificaciones, aquí no hay un escribes mal o mira nada más cuántas faltas de ortografía tienes”. Es decir, la escritura sirve para que ellos se comuniquen, para que ellos expresen lo que está adentro y entonces, como algunos usuarios dicen: “es que aquí sí se me toma en cuenta para armar esta clase” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

Para Giroux (2004), el profesor que trabaja desde la perspectiva de la pedagogía crítica parte de la necesidad de desarrollar una sensibilidad hacia ciertos aspectos de la cultura de quienes aprenden, por ejemplo: los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, entre otros (entre los que se encuentran los usuarios o libertos condicionados de Reintegra). Para este teórico, dicho compromiso pedagógico llega hasta el corazón de los docentes, lo que significa abordar las desigualdades reales presentes en la sociedad y concebir la educación como un proyecto para la democracia y la ciudadanía crítica.

Tal compromiso lo logramos identificar en el testimonio de S. Gómez, quien narra cómo aun antes de incorporarse como voluntaria en Reintegra tenía la “inquietud de querer o hacer una labor o dar un poco más”, sin recibir una remuneración económica, en beneficio de la educación de personas adultas que no culminaron la primaria. Para ella, dicha tarea representaba “una prueba de fuego, un reto, un orgullo” apoyar a las personas que tenían una primaria trunca (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

La labor educativa que realiza esta maestra desde su taller de “Escritura sanadora” se ocupa y preocupa en proporcionar a sus alumnos, como ella prefiere denominar a los usuarios, lo que Giroux (2008) enuncia como las habilidades y los conocimientos necesarios a fin de que los sujetos logren ampliar sus capacidades para cuestionar los diferentes aspectos que conforman la propia sociedad.

También, su labor educativa se puede comprender a partir de la definición de Eizaguirre (2006) de la educación para el desarrollo:

Enfoque que considera la educación como un proceso dinámico, interactivo y participativo, orientado a: la formación integral de las personas; su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo [...], y su compromiso para la acción participativa y transformadora (párr. 1).

Tal como señala Rodríguez (2019), el método de alfabetización crítico inicia con el contexto donde se va a realizar dicho proceso. Lo anterior se puede relacionar con lo narrado por S. Gómez, quien comenta que su didáctica fue creada a partir de una serie de diagnósticos que le permitieron diseñarla específicamente para sus alumnos. Según informa, se dio a la tarea de conocer sus necesidades académicas, la forma en cómo se comunican verbalmente y cómo habían transitado la educación primaria para evitar “ser reproductora de la escolaridad convencional”.

Una vez realizado dicho diagnóstico y teniendo en cuenta elementos del contexto, S. Gómez utiliza lo que Rodríguez (2019) denomina palabras clave: “cuando organizo las sesiones tengo que pensar los temas y las lecturas que son significativas para ellos y que no sean agresivas; por ejemplo, el tema de la vida, la elección de lecturas, elección de productos de escritura [...] [se basan y tejen] de acuerdo a la vida” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

Una vez que ha elegido el tema o palabra clave, la maestra invita a sus alumnos a realizar un producto escrito. Pero antes de llegar a este punto utiliza una lectura de inicio, esto es “de inicio siempre hay un acto lector, pero también al final hay un acto de escritura y ese acto de escritura es el producto que ellos realizan, ya sea una carta, una poesía, una noticia, hasta una frase” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

Los productos de escritura son un reflejo de la realidad de los autores, ya que están dirigidos a alguien que conocen o les es familiar y “reflejan parte de su contexto, parte de su vida, de su realidad, incluso hay quienes se sienten con mucha culpa y entonces la escritura les sirve para hablar consigo mismos. Es ahí

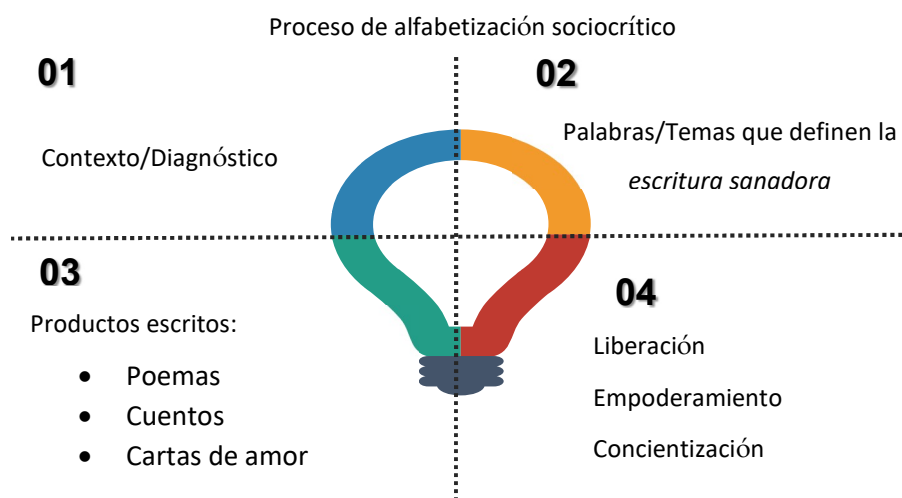
donde se presenta el empoderamiento” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

En ese sentido, Rodríguez (2019) destaca que los individuos generan de forma progresiva la capacidad no solo para leer y escribir la palabra, sino para otorgarle un sentido personal y social. Es decir, que los individuos se apropian de esos conocimientos para darles un sentido práctico en el entorno en que se desenvuelven.

Por su parte, Manghi et al. (2016) refieren que este tipo de alfabetización no tiene sentido si es aplicado como un método mecánico, sino que debe estar contextualizado, ya que la persona se alfabetiza desde su vocabulario y preocupaciones concretas, recodificando su propia experiencia a través de la cultura escrita, asumiendo una posición política y transformándose.

La siguiente imagen sintetiza la manera como la maestra S. Gómez realiza su práctica socioeducativa. El método sociocrítico que Rodríguez (2019) expone en tres fases es ajustado por la entrevistada en cuatro etapas, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Secuencia didáctica diseñada por la maestra S. Gómez



Fuente: Elaboración de los autores, a partir del proceso de alfabetización sociocrítico propuesto por Rodríguez (2019).

El taller que imparte la maestra busca que sus alumnos se “empoderen”, ya que considera que la escritura puede desarrollar en ellos una competencia comunicativa, que utilizarán de manera cotidiana para el llenado de formularios y reportes necesarios para el ámbito laboral, pero también para expresar emociones y afectos, por ejemplo, poesías, cuentos e incluso cartas de amor. Para

S. Gómez la escritura va más allá de lo escolar, es un acto de comunicación “entre los humanos, entre las personas, entre nosotros... y entonces contribuye a la reinserción” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

Todo proceso de reinserción social busca en la educación los mecanismos necesarios para que este se lleve a cabo, puesto que en su ámbito se localiza la semilla que dará frutos cuando el sujeto se apropie de los conocimientos y habilidades a partir de los cuales podrá desenvolverse dentro de su entorno social, pero también al interior de su núcleo familiar, como un ciudadano libre, responsable y con derechos (Velázquez, 2017).

Es así como el conjunto de áreas de tratamiento en Reintegra busca que los usuarios o primo-delincuentes logren, bajo el acompañamiento de los voluntarios o mediadores, insertarse de nueva cuenta en la sociedad. En el caso de S. Gómez ha quedado de manifiesto que su labor educativa va en ese sentido. No obstante, la entrevistada señala desconocer el grado de reinserción social o de éxito a partir de los procesos educativos en Reintegra. Sin embargo, menciona que en la mayoría de los casos funciona, ya que los usuarios se enfocan “en conseguir su certificado de primaria o secundaria”. Algunos que han logrado obtener su libertad definitiva regresan a Reintegra para informar al voluntariado que continúan estudiando la preparatoria: “entonces ellos como que agarran el camino otra vez, al menos de lo escolar, y ellos ya se van solos y se insertan [en la sociedad], así es” (S. Gómez, comunicación personal, 14 diciembre 2021).

5. CONCLUSIONES

Una primera conclusión es que en pleno siglo XXI el voluntariado que participa en la ONG Reintegra desempeña un importante papel que se ve reflejado en la actividad socioeducativa que realizan a favor del proceso de reinserción social postpenitenciaria. Estos agentes realizan una destacada labor de acompañamiento en beneficio de personas que, por diferentes circunstancias, se encuentran en un estado de libertad condicionada.

La investigación evidenció que existen alternativas que brindan a los primo-delincuentes la oportunidad de continuar su proceso de reinserción fuera de la cárcel. Tal es el caso de Reintegra, que imparte diferentes talleres educativos con la finalidad de que se integren nuevamente a la sociedad. Esta función, desde nuestro punto de vista, le correspondería al Estado mexicano; sin embargo, y como lo hicimos presente en este artículo, la política pública de reinserción social en México es deficiente, ya que no se han logrado superar las dificultades y carencias que enfrenta el sistema penitenciario, al que desde hace tiempo le urge

una reforma para poder conseguir un descenso en la sobrepoblación de las cárceles y tener una administración de justicia más eficaz.

En esta investigación se hizo la exposición de como el voluntariado de Reintegra y los primo-delincuentes se vinculan mediante la conformación de procesos de alfabetización donde se enlazan diversos aspectos relacionados con la vida personal, social, cultural y comunitaria.

¿De qué forma las prácticas socioeducativas que realizan los voluntarios/as contribuyen a generar procesos de alfabetización que abonan la reinserción social postpenitenciaria en el AMG?

Retomemos lo sostenido por Carbonell (2011), para quien la alfabetización es un fenómeno complejo pues no solo implica que los individuos sepan leer y escribir, sino que encierra actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura y el lugar que ocupan esas actividades en la vida diaria de las personas. Autores como Manghi et al. (2016) proponen, en este contexto, la existencia de tres tipos de alfabetización: universal o tradicional, sociocrítica o situada y pedagógica.

A partir de dicha caracterización, esta investigación concluye que en el área académica de Reintegra se llevan a cabo procesos de alfabetización tanto de tipo tradicional como sociocrítico. El primero corre a cargo del INEEJAD, con un programa que busca que los usuarios logren obtener su certificado de primaria o secundaria a través de la aplicación de una serie de exámenes de opción múltiple, que impulsa a los voluntarios a apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los materiales y libros que la propia SEP proporciona. Este tipo de alfabetización se puede ajustar a lo que Freire denomina educación bancaria por su utilización de una dinámica de memorización mecánica de los contenidos de los libros.

Lo anterior permite afirmar que, al ser México miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), debería responder a las exigencias que este organismo se impone en materia de educación y obligar a la SEP, y al INEEJAD en particular, a plantearse entre sus objetivos el de elevar los indicadores de las políticas implementadas para disminuir los niveles de deserción escolar y analfabetismo. Dichos indicadores no son confiables, pues, al imponerse prácticas socioeducativas desde una perspectiva universal o tradicional, sustentada en la memorización y no en la reflexión, no se realiza una alfabetización efectiva. Tal es el caso de las prácticas socioeducativas orientadas a desarrollar habilidades para responder a los exámenes de opción múltiple que utiliza el INEEJAD para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, el tipo de alfabetización sociocrítico tiene sus bases y método en la pedagogía crítica, la cual fue vista en esta investigación como una forma de trabajo en las aulas u otros espacios educativos que Rodríguez (2019) caracteriza como “revolucionaria en el sentido de frenar la idea tradicional de la lectoescritura como una técnica neutral orientada al desarrollo del pensamiento” (p. 9). Este tipo de pedagogía sociocrítica se pudo identificar en el taller denominado “Escritura sanadora” que implementa una de las voluntarias dentro del área académica de Reintegra.

El trabajo en el aula que realiza dicha maestra se ocupa y preocupa por proporcionar a sus alumnos lo que Giroux (2008) denomina las habilidades y conocimientos necesarios a fin de que los sujetos logren ampliar sus habilidades y capacidades para cuestionar los diferentes aspectos que conforman a la propia sociedad. Pero, no obstante el potencial de sus prácticas socioeducativas, quedó de manifiesto que la reinserción social postpenitenciaria es un proceso complejo donde el ámbito educativo es un instrumento de primer orden, pero no exclusivo. Es decir, el acompañamiento que brindan los voluntarios de Reintegra a las personas que por vez primera delinquen es una labor importante pero insuficiente para asegurar una reinserción efectiva.

Si bien las prácticas socioeducativas analizadas responden a la forma en que cada uno de los voluntarios percibe la educación, también lo hacen de acuerdo con la propia cosmovisión e ideología de Reintegra. En ese sentido, la tarea educativa y el acompañamiento del voluntariado seguirá siendo un factor importante para las personas que se encuentran en proceso de reinsertarse en la sociedad mientras su labor contribuya al desarrollo personal y social de los usuarios, reduciendo su vulnerabilidad y abonando al mejoramiento de las condiciones de bienestar de los primo-delincuentes en los ámbitos de la educación, el empleo y los derechos humanos, principalmente.

REFERENCIAS

- Adato, V. (2001). Los derechos de los detenidos y sujetos a proceso. UNAM. Cámara de Diputados LVIII Legislatura.
- Agami, T. (2016). Fracaso en los medios para alcanzar la Reinserción Social: Santa Martha Acatitla. *Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC)*, (39), 1-39. https://www3.centro.edu.mx/wp-content/uploads/CuadernoCIEC_39_Reinsercio_n-social.pdf

- Barrera, L. (2017, mayo 14). La reinserción social en México: un problema insostenible. *Grado Cero Prensa*.
<https://gradoceroprensa.wordpress.com/2017/05/14/la-reinsercion-social-en-mexico-un-problema-insostenible/>
- Carbonell, D. (2011). Lengua y Literatura II y su didáctica.
http://primergrado26.blogspot.com/2013/09/alfabetizacion-inicial_5.html
- Constitución política de los estados unidos mexicanos (1914). Artículo 18, en el párrafo segundo. (pp. 416- 421). Última reforma publicada DOF 18-11-2022 CPEUM.pdf (politicamigratoria.gob.mx)
- Cortés, A. (2015). La violación de los derechos humanos en el sistema penitenciario. UNAM. Facultad de Derecho. Seminario de Derecho Penal. Tesis para obtener el grado de licenciada en Derecho.
<http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/0742231/Index.html>
- Eizaguirre, M. (2006) Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/81>
- Fabra, N. y Heras, P. (2016) La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*. (22), 143-157.
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2017/08/doctrina45574.pdf>
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- García, I. (2010). La inoperancia de la aplicación del artículo 18 constitucional respecto al sistema penitenciario por no considerar que el rubro de la salud y el deporte sea una medida eficaz para la reinserción del delincuente a la sociedad. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesis para obtener el grado de licenciada en Derecho.
<http://132.248.9.195/ptb2010/septiembre/0661850/Index.html>
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren, y J. Kincheloe, (ed.), *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 17-22). Grao.
- Giroux, H., Freire, P., Hernández, A., Alba, y Orozco, B. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno-UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Godoy, L. (2020). Los desafíos del sistema penal y penitenciario en México. UNAM. Programa de Posgrado en Derecho. Tesis para obtener el grado

- de Doctor en Derecho.
<http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799778/Index.html>
- González, J. (2011). Ineficacia del sistema penitenciario en el Distrito Federal con relación al Artículo 18 Constitucional. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. Tesis para obtener el grado de licenciado en Derecho.
<http://132.248.9.195/ptd2012/mayo/0679822/Index.html>
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
<https://es.scribd.com/document/64849550/Habermas-Jurgen-1968-1-Conocimiento-e-Interes>
- Hernández, J. (2013). *La (im)posibilidad de la reinserción social*. Letras Libres.
<https://www.letraslibres.com/mexico-espana/la-imposibilidad-la-reinsercion-social>
- INEEJAD, (2020). Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos.
<http://edu.jalisco.gob.mx/ineejad/>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, y J. Kincheloe, (ed.). *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 25-67). Grao.
- Lara, C. (2019, noviembre 10). *Sistema penitenciario, en focos rojos; falla reinserción*. El Sol de México. *Sistema penitenciario, en focos rojos; falla reinserción - El Sol de México | Noticias, Deportes, Gossip, Columnas* (elsoldemexico.com.mx)
- López, L. (2009). *Infancias y educación social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/CruzLaura.pdf>
- Malo, G. (1979). Historia de las cárceles en México. Pre-colonial, colonial e independiente. Instituto Nacional de Ciencias Penales. Cuadernos del Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00079.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

- McLaren, P. Y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Mijangos, B. (2021). Los derechos humanos de los reclusos en el sistema penitenciario mexicano. UNAM. Facultad de Derecho. Seminario de Derecho Penal. Tesis para obtener el grado de licenciada en Derecho. <http://132.248.9.195/ptd2022/febrero/0822439/Index.html>
- Nogales, J. (2016). Actitud y práctica solidaria en los/as jóvenes andaluces. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales* (15), 157-176 http://institucional.us.es/revistas/anduli/15/9_art_corpas.pdf
- Osses, S. (2016). *La investigación: hacia la autonomía profesional docente*. Magisterio.com.co. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-investigacion-hacia-la-autonomia-profesional-docente>
- Rivas, L. (2011). La crisis en el sistema penitenciario y la necesidad de propiciar una reforma estructural. UNAM. Facultad de Derecho. Seminario de Derecho Penal. Tesis para obtener el grado de licenciada en Derecho. <http://132.248.9.195/ptb2011/marzo/0667979/Index.html>
- Rodríguez, W. (2019). *La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" 19 (1), 1-25. Doi: 10.15517/AIE.V19I1.35569
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.
- Solano, R. (2011). *Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio*. Ánfora, 18 (30), 87-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834263005>
- Valdes, J. (2020). La ineficacia funcional de la reinserción social en el sistema penitenciario mexicano. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Tesis de licenciatura en Derecho. <http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0801171/Index.html>
- [Velasco, S. \(2016\). Racismo y educación en México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales | Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, 61\(226\), 379-408. http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834263005)
- Velázquez L. (2017). La Reinserción Social en su Aspecto Jurídico y Doctrina. (Ed.), *Reinserción social: entre urgencias penitenciarias y normatividad jurídica*. (pp. 37-62). Monterrey, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/13253/1/Reinserci%C3%B3n%20Social%20%28Cerd%C3%A1%202017%29%20ISBN%20978-607-27-0791-7.pdf>