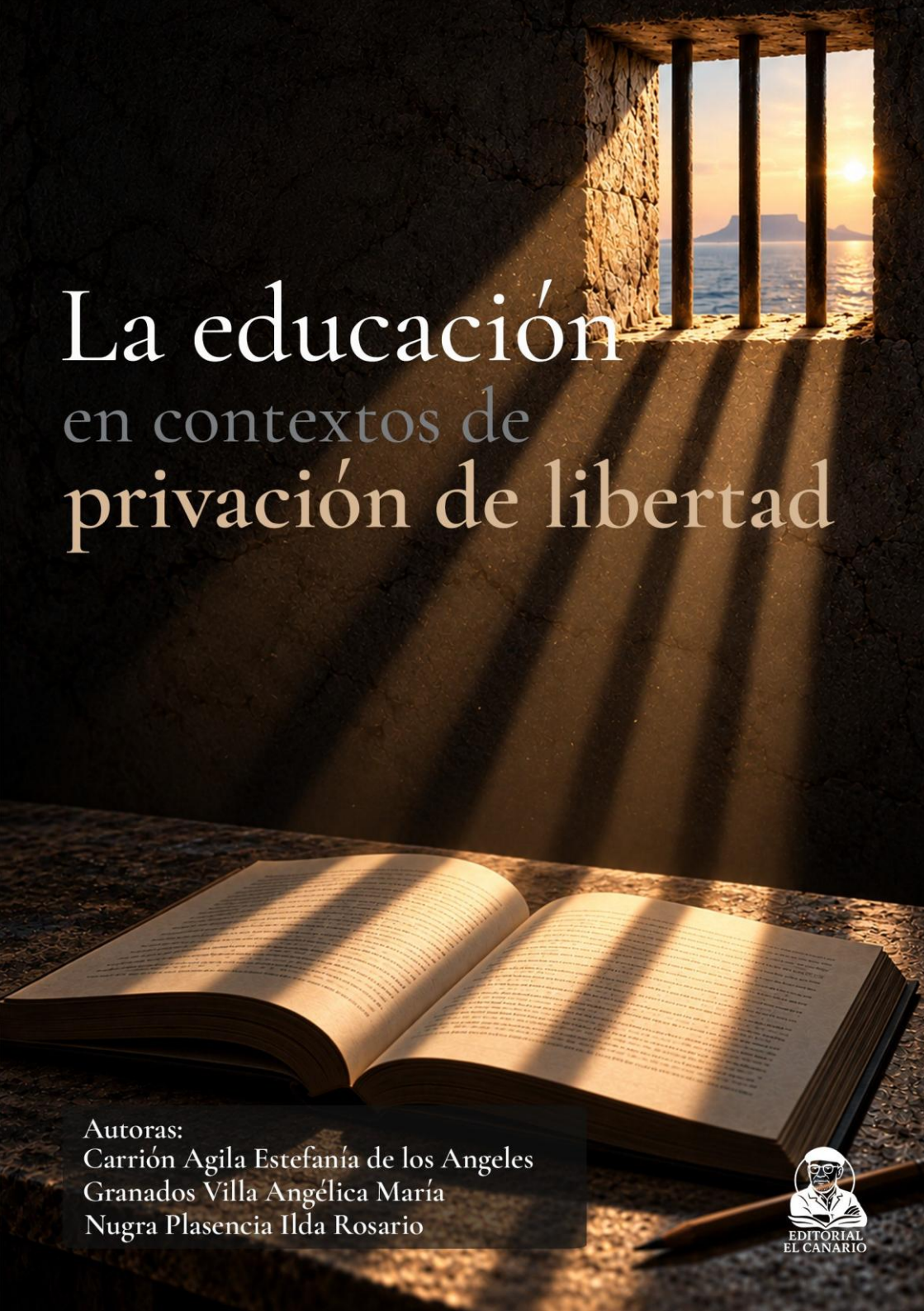


La educación en contextos de privación de libertad

Autoras:
Carrión Agila Estefanía de los Angeles
Granados Villa Angélica María
Nugra Plasencia Ilda Rosario

EDITORIAL EL CANARIO

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

FICHA TÉCNICA
Título: La educación en contextos de privación de libertad
Autoras: Angélica María Granados Villa, Estefanía de los Angeles Carrión Agila e Ilda Rosario Nugra Plasencia.
Editor: Ángel Bolivar Fajardo Pucha
Año: 2026
Editorial: El Canario
Ciudad de Publicación: Cuenca-Ecuador

CRÉDITOS
Cuidado y edición: Editorial El Canario
Portada: Andrés Valverde Muñoz
ISBN: 978-9907-9544-7-0
Diseño y diagramación: Editorial El Canario

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, en cualquier medio o soporte, siempre que se otorgue el debido crédito al autor. Queda prohibido su uso con fines comerciales o lucrativos, y cualquier obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia (CC BY-NC-SA).



ÍNDICE

CAPÍTULO I FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD 5

1.1. Educar cuando la libertad está restringida 5
1.2. De la corrección al derecho a aprender 6
1.3. La educación como derecho, oportunidad y experiencia 8
1.4. Entre el control y la autonomía 10
1.5. Aprender durante toda la vida 12
1.6. Una educación que no termina en los muros 13

CAPÍTULO II EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL CONTEXTO PENITENCIARIO 16

2.1. El derecho que permanece 16
2.2. Cuando la norma entra en la prisión 17
2.3. La vida cotidiana detrás del derecho 19
2.4. Seguridad y educación: una convivencia difícil 21
2.5. Entrar, permanecer y continuar estudiando 23
2.6. Dos sistemas que necesitan entenderse 25
2.7. Las distancias entre el derecho escrito y el derecho vivido 27

CAPÍTULO III SUJETOS, TRAYECTORIAS Y DIVERSIDAD EDUCATIVA .. 29

3.1. Antes de ser una persona privada de libertad, existe una historia 29
3.2. Trayectorias que se interrumpieron 30
3.3. Volver a ser estudiante 32
3.4. No existe un estudiante penitenciario típico 33
3.5. Aprender con necesidades diferentes 35
3.6. Mujeres y otras experiencias de privación de libertad 37
3.7. ¿Por qué estudiar dentro de una prisión? 39
3.8. Escuchar antes de enseñar 41

CAPÍTULO IV CURRÍCULO, METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS 44

4.1. ¿Qué educación debe ofrecerse? 44

4.2. Del alfabetismo a la universidad 45

4.3. Un currículo dentro de una realidad excepcional 48

4.4. Enseñar a jóvenes y adultos 50

4.5. Cuando la metodología debe adaptarse al espacio 52

4.6. Leer, escribir, crear 55

4.7. Aprender para el trabajo sin reducir la educación al trabajo 56

4.8. Enseñar detrás de los muros 58

4.9. Evaluar sin convertir la evaluación en otra forma de control 61

4.10. ¿Qué significa calidad educativa en este contexto? 63

CAPÍTULO V RECURSOS, TECNOLOGÍA Y ACCESO AL CONOCIMIENTO 66

5.1. Aprender también depende de tener con qué hacerlo 66

5.2. La biblioteca como espacio de libertad intelectual 67

5.3. El conocimiento frente a las restricciones 69

5.4. La brecha digital dentro de los muros 72

5.5. Enseñar en línea donde internet no siempre puede entrar 74

5.6. Tecnología útil, no tecnología por moda 76

5.7. Prepararse para una sociedad digital desde un espacio desconectado 78

CAPÍTULO VI EDUCACIÓN, REINTEGRACIÓN SOCIAL Y POLÍTICAS EDUCATIVAS 81

6.1. ¿Qué cambia cuando una persona estudia? 81

6.2. Lo que podemos esperar de la educación y lo que no 83

6.3. Educación, trabajo y proyecto de vida 84

6.4. La reincidencia no puede ser la única medida 86

6.5. El día después de recuperar la libertad 88
6.6. La educación necesita puentes 90
6.7. De los programas aislados a una verdadera política educativa 92
6.8. ¿Cómo saber si un programa educativo funciona? 94
6.9. Lo que todavía no sabemos 96
6.10. Hacia dónde debería avanzar la educación en contextos de privación de libertad 98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101
SEMBLANZA DE LAS AUTORAS 118

CAPÍTULO I
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

1.1. Educar cuando la libertad está restringida

¿Qué significa educar cuando buena parte de las decisiones cotidianas de una persona se encuentran condicionadas por horarios, desplazamientos autorizados, controles y normas de seguridad? La pregunta adquiere especial importancia dentro de una prisión, porque enseñar y aprender no ocurre al margen de las características de la institución que contiene la experiencia educativa. La escuela entra en un espacio que fue organizado con otros propósitos y debe encontrar allí una manera propia de existir. Schneider (2022) permite comprender esta particularidad al presentar la escuela en contextos de encierro como una escuela situada en una frontera, atravesada por mundos institucionales que se encuentran, dialogan y también entran en tensión.

Esta situación no significa que la educación resulte imposible detrás de los muros. Más bien obliga a reconocer que sus condiciones son diferentes. En el caso estudiado en Guayaquil, Sumba et al. (2019) encontraron que los docentes universitarios debían desarrollar su práctica enfrentándose a limitaciones de recursos y a una sensación de inseguridad propia del escenario penitenciario. A pesar de ello, los profesores no consideraron estas circunstancias como impedimentos absolutos para enseñar. La experiencia mostró que la actividad educativa podía sostenerse, pero necesitaba propuestas didácticas sensibles al contexto y a las características de quienes participaban en ella. La posibilidad de aprender, por tanto, permanece; lo que cambia son las condiciones en las que esa posibilidad debe construirse.

Sin embargo, el problema no se limita a disponer de un aula o conseguir materiales. Routier et al. (2020), al estudiar una prisión de

máxima seguridad en Santa Fe, muestran que educar y castigar forman parte de una convivencia institucional compleja. Las condiciones penitenciarias pueden intervenir en el acceso a las actividades socioeducativas y, con ello, en las trayectorias que las personas logran sostener. Esto lleva a mirar el acto educativo de otra manera: asistir a una clase dentro de una prisión supone también atravesar procedimientos, restricciones y relaciones institucionales que en otros espacios educativos probablemente pasarían inadvertidos.

En medio de esas restricciones ocurre algo que merece atención. La persona que ingresa al espacio educativo no deja de estar privada de libertad, pero tampoco queda reducida a esa condición. Puede preguntar, leer, escribir, discutir una idea, equivocarse y volver sobre lo aprendido. Gutiérrez et al. (2023) sitúan precisamente la experiencia pedagógica en prisión alrededor del encuentro, el reconocimiento y una posición crítica frente a una educación subordinada exclusivamente a la lógica reinsertadora. Educar en estas condiciones significa entonces abrir una posibilidad formativa dentro de un escenario que restringe otras posibilidades. Allí aparece la paradoja que acompañará este libro: los muros limitan la libertad ambulatoria, pero no deberían clausurar la capacidad humana de aprender, pensar y participar en una experiencia educativa.

1.2. De la corrección al derecho a aprender

La educación dentro de las prisiones no siempre fue comprendida como un derecho que debía garantizarse a toda persona privada de libertad. Una parte importante de su historia estuvo vinculada con la propia lógica correctiva de la institución penitenciaria. Educar, trabajar y modificar determinadas conductas aparecían articulados dentro de una idea de tratamiento que pretendía producir cambios en quien había cometido un delito. Manchado (2023) explica que la cárcel moderna incorporó tempranamente la educación entre los

mecanismos orientados a corregir o encauzar comportamientos. Esto permite comprender que la presencia de actividades educativas dentro de una prisión no significó, desde sus orígenes, el reconocimiento de la persona encarcelada como sujeto de un derecho educativo; en determinados momentos, la educación formó parte de una estrategia más amplia de disciplina y normalización.

Con el tiempo, esta manera de entender la educación comenzó a ser cuestionada y surgieron otros enfoques vinculados con derechos humanos, educación de jóvenes y adultos y responsabilidad estatal. Sin embargo, sería apresurado presentar este cambio como una sustitución completa de un modelo por otro. Hennig (2023), al analizar las relaciones entre pedagogía y cárcel, advierte que algunos términos asociados con la adaptación y la docilidad pueden haber perdido presencia explícita, pero "esa ideología tratamental continúa existiendo" (p.72). La observación resulta significativa porque muestra que ciertas formas de comprender a la persona encarcelada pueden permanecer incluso cuando el discurso institucional ya reconoce formalmente su derecho a estudiar.

La experiencia argentina estudiada por Pérez (2019) permite observar con claridad ese desplazamiento. La autora identifica la coexistencia de sentidos contradictorios: mientras la legislación penitenciaria había colocado a la educación y al trabajo dentro del tratamiento resocializador, la legislación educativa posterior reconoció expresamente la educación en contextos de encierro como un derecho humano que debía ser garantizado. Las reformas analizadas buscaron reafirmar esta segunda concepción y separar la educación de su condición de simple instrumento del tratamiento penitenciario. Sin embargo, la propia implementación generó controversias, porque algunos mecanismos continuaron relacionando el desempeño educativo con la progresividad de la pena, manteniendo abierta la discusión sobre la lógica de premios y castigos.

Esta convivencia de sentidos tampoco corresponde únicamente a un país. Acuña et al. (2021), al comparar experiencias de educación de adultos en cárceles de Chile, Brasil y Argentina, muestran que el reconocimiento del derecho educativo continúa desenvolviéndose dentro de instituciones donde la seguridad, las decisiones penitenciarias y las condiciones de funcionamiento pueden interrumpir o condicionar el proceso de enseñanza. Por ello, hablar de un tránsito desde la corrección hacia el derecho no significa afirmar que el pasado quedó atrás. Más bien permite reconocer un campo en transformación, donde concepciones disciplinarias, expectativas de rehabilitación y enfoques de derechos todavía se encuentran, se contradicen y, en ocasiones, terminan compartiendo el mismo espacio educativo.

1.3. La educación como derecho, oportunidad y experiencia

Hablar de educación en contextos de privación de libertad obliga a distinguir ideas que con frecuencia aparecen unidas, aunque no significan lo mismo. La educación puede generar oportunidades, abrir posibilidades profesionales, permitir la continuidad de estudios o modificar la manera en que una persona se relaciona consigo misma y con su entorno. Sin embargo, ninguno de esos posibles efectos constituye la razón primera por la cual debe existir una oferta educativa dentro de una prisión. Su fundamento se encuentra en el derecho a la educación. Aróstegui y Miralles (2021) señalan que se trata de un derecho humano y fundamental que "se reconoce a toda persona a lo largo de toda la vida" (p. 22). La privación de libertad, desde esta perspectiva, no convierte el acceso educativo en una recompensa vinculada al comportamiento ni en una concesión que pueda otorgarse únicamente cuando existan expectativas de rehabilitación. Su reconocimiento parte de la condición de persona y permanece durante el cumplimiento de la pena.

Reconocer ese fundamento no impide observar que la educación también puede convertirse en una oportunidad concreta. Iturralde (2019), al estudiar a personas privadas de libertad que accedieron a becas de educación superior en Guayaquil, muestra que cursar una carrera universitaria puede abrir una trayectoria académica que incluso continúe después de recuperar la libertad. Al mismo tiempo, el estudio advierte que esa oportunidad no se sostiene por sí sola: una vez fuera de prisión aparecen costos económicos, responsabilidades familiares, exigencias laborales y otras condiciones que pueden afectar la permanencia. La oportunidad educativa, por tanto, no debe entenderse como una promesa automática de transformación, sino como una posibilidad que necesita condiciones para convertirse en una trayectoria real.

Existe además una tercera dimensión menos visible cuando el valor de la educación se mide únicamente por títulos, empleo o reincidencia: la experiencia de aprender. Umpierrez y Sosa (2023) encontraron, en estudiantes vinculados con propuestas universitarias dentro de cárceles bonaerenses, huellas relacionadas con nuevas maneras de pensar, proyectarse y reconocerse como estudiantes. En sus relatos, el espacio universitario aparece también como un lugar de pertenencia y como una experiencia que interviene en la construcción subjetiva. Esto no significa atribuir a la educación una capacidad ilimitada para cambiar la vida de una persona; significa reconocer que leer, estudiar, debatir y formar parte de una comunidad educativa poseen un valor que no necesita justificarse exclusivamente por lo que ocurrirá después de la condena.

Derecho, oportunidad y experiencia pueden encontrarse en una misma trayectoria, pero conviene mantener su diferencia. El derecho establece aquello que debe garantizarse; la oportunidad expresa aquello que la educación puede hacer posible bajo determinadas condiciones; y la experiencia remite al significado que aprender adquiere mientras está ocurriendo. Colocar el derecho como

fundamento evita un riesgo importante: que la educación sea valorada solamente cuando demuestra utilidad penitenciaria. Desde allí puede comprenderse también como posibilidad y como experiencia humana con sentido propio.

1.4. Entre el control y la autonomía

Una prisión necesita organizar movimientos, establecer horarios, delimitar espacios y aplicar medidas de seguridad. La educación que se desarrolla en su interior no puede ignorar esa realidad. El problema aparece cuando las decisiones propias de la custodia comienzan a determinar quién puede estudiar, en qué condiciones puede hacerlo o qué significado adquiere su participación educativa. En ese punto, dos lógicas institucionales se encuentran de manera inevitable: una procura sostener el orden y reducir riesgos; la otra necesita generar condiciones para preguntar, dialogar, tomar decisiones y asumir una participación progresivamente más activa en el aprendizaje. La dificultad no consiste en negar alguna de ellas, sino en reconocer hasta dónde una restricción necesaria puede mantenerse sin vaciar de sentido la experiencia educativa.

Esta tensión adquiere formas muy concretas. Pérez (2022), a partir de su trabajo etnográfico en una cárcel bonaerense, observa cómo las valoraciones de conducta y los mecanismos disciplinarios pueden vincularse con las posibilidades educativas de las personas privadas de libertad. La autora sostiene que la educación puede quedar “atrapada en la lógica correccional” (p. 99) cuando su desarrollo se encuentra sujeto a criterios administrados desde el propio sistema penitenciario. El problema no está únicamente en la existencia de reglas, sino en que la participación educativa termine siendo interpretada como parte de un sistema de premios, progresividad o evaluación del comportamiento. Cuando esto ocurre, estudiar corre el riesgo de dejar de ser una actividad con objetivos pedagógicos propios para convertirse también en una señal de adaptación institucional.

La relación es aún más compleja porque la educación no se encuentra necesariamente fuera de las dinámicas de poder de la prisión. Manchado (2023) encontró que las propias autoridades penitenciarias atribuyen sentidos diferentes a las prácticas educativas y pueden incorporarlas dentro de las estrategias que contribuyen a producir y legitimar el orden carcelario. Esto obliga a abandonar una imagen demasiado cómoda en la que la educación aparece siempre como una fuerza externa que simplemente se opone al control. Una clase, un taller o una propuesta universitaria pueden abrir espacios de participación y pensamiento, pero también pueden ser valorados institucionalmente por su capacidad para disminuir conflictos, organizar tiempos o favorecer determinadas conductas. Ambas dimensiones pueden coexistir.

Frente a esta realidad, hablar de autonomía educativa no significa imaginar una libertad sin límites dentro de la prisión. Hennig (2023) analiza precisamente la tensión entre la pedagogización disciplinaria propia de la cárcel y las posibilidades de construir experiencias educativas emancipatorias. Desde esta perspectiva, la autonomía puede entenderse de una manera más situada: poder intervenir en una conversación, formular una posición propia, relacionar un conocimiento con la experiencia, producir una respuesta distinta o participar activamente en el proceso de aprender. Son márgenes que parecen pequeños cuando se observan desde fuera, pero adquieren otro significado dentro de una institución donde numerosas decisiones cotidianas ya están tomadas de antemano.

Por ello, la relación entre seguridad y autonomía no debería resolverse sacrificando una en nombre de la otra. La seguridad establece límites reales que la práctica educativa tendrá que reconocer; sin embargo, esos límites necesitan ser examinados cuando interfieren de manera innecesaria con el acceso, la participación o la capacidad de aprender. La tarea educativa se construye justamente en esa negociación: no desconoce los muros,

pero tampoco permite que toda la lógica del aula sea definida por ellos.

1.5. Aprender durante toda la vida

Pensar la educación en prisión únicamente como una oportunidad para completar aquello que quedó pendiente antes del ingreso puede resultar insuficiente. En muchas trayectorias existen interrupciones escolares, pero aprender durante la vida adulta no significa solamente regresar al punto donde se abandonó la escuela. También puede implicar iniciar otros recorridos, adquirir nuevas competencias, participar en actividades culturales, acceder a formación profesional o ingresar a la educación superior. Ochoa y Balderas (2021) advierten que educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida suelen utilizarse como conceptos equivalentes, aunque presentan diferencias relacionadas con su temporalidad, intencionalidad y con los actores que intervienen en cada proceso. A pesar de esas diferencias, comparten una idea especialmente útil para este contexto: el aprendizaje no queda limitado a una determinada edad ni exclusivamente a la escolarización formal.

Esta mirada cambia la manera de observar a quien estudia durante la privación de libertad. La persona no tiene por qué ser ubicada únicamente en una lógica de recuperación de aprendizajes perdidos. Puede encontrarse cursando educación básica, preparándose profesionalmente o construyendo por primera vez una trayectoria universitaria. En este sentido, Aróstegui y Miralles (2021) plantean que el derecho educativo acompaña a la persona durante toda su vida y que las oportunidades de aprendizaje no desaparecen por el hecho de encontrarse en prisión. Esta consideración permite comprender que alfabetización, educación formal y formación permanente no deberían presentarse como etapas aisladas entre sí, sino como posibilidades que pueden formar parte de un recorrido educativo más amplio.

La educación superior permite observar con claridad esta ampliación del horizonte. Garibaldi et al. (2026), al estudiar las trayectorias de estudiantes de la Universidad de la República en cárceles uruguayas, encontraron recorridos educativos previos distintos y analizaron los cambios que las propias personas asociaban con su ingreso a la universidad. El estudio muestra además que sostener esas trayectorias requiere tutorías, adecuaciones pedagógicas, modalidades de cursado y articulaciones institucionales específicas. Por lo tanto, llegar a la universidad dentro de una cárcel no puede entenderse como un hecho aislado; forma parte de una trayectoria que necesita apoyos para continuar avanzando.

Mirar el aprendizaje desde esta perspectiva permite salir de una visión compensatoria demasiado estrecha. Una persona puede retomar estudios interrumpidos, pero también descubrir otros intereses, avanzar hacia niveles educativos que antes no había considerado o continuar aprendiendo mediante experiencias no necesariamente conducentes a una titulación. La privación de libertad constituye una interrupción profunda en muchos ámbitos de la vida, pero no tendría que convertirse también en el final de la trayectoria educativa. El aprendizaje puede comenzar, reanudarse o transformarse en distintos momentos; precisamente por ello, la pregunta siguiente ya no es solamente qué puede aprenderse dentro de los muros, sino qué condiciones permiten que ese recorrido no se detenga al atravesarlos nuevamente.

1.6. Una educación que no termina en los muros

Recuperar la libertad no significa que una trayectoria educativa pueda continuar automáticamente desde el punto en que se encontraba dentro de la prisión. El cambio de escenario modifica las condiciones de estudio y obliga a resolver cuestiones que durante el encierro podían estar organizadas institucionalmente: matrícula, traslado de expedientes, reconocimiento de estudios, materiales, transporte,

horarios y compatibilidad entre formación, trabajo y responsabilidades familiares. Por ello, pensar la educación solamente mientras la persona permanece dentro del establecimiento deja incompleta una parte importante del proceso. La continuidad necesita ser considerada desde antes de la salida y no únicamente cuando aparecen las primeras dificultades en el exterior.

La experiencia estudiada por Iturralde (2019) permite observar esta situación en estudiantes universitarios becados de Guayaquil. Mientras permanecían privados de libertad, determinadas condiciones facilitaban el desarrollo de sus estudios; después de la excarcelación, en cambio, aumentaban costos vinculados con transporte, alimentación y materiales, al mismo tiempo que aparecían nuevas exigencias de la vida cotidiana. El autor encontró que esa modificación podía afectar negativamente la decisión de permanecer en la universidad. La libertad abre posibilidades que el encierro restringía, pero también devuelve al estudiante a un entorno donde continuar aprendiendo requiere recursos y decisiones que ya no están organizados alrededor del programa penitenciario.

Esta transición permite comprender por qué la educación posterior al encarcelamiento necesita algo más que la voluntad individual. Guerra (2024), al analizar un programa educativo postpenitenciario, sitúa precisamente la formación más allá del momento de excarcelación y muestra la importancia de continuar desarrollando capacidades vinculadas con la vida social y con los procesos de reintegración. Su aporte resulta valioso porque desplaza la mirada desde aquello que ocurre durante el cumplimiento de la pena hacia las condiciones que acompañan a la persona una vez que regresa al exterior. La salida, en este sentido, no constituye el final natural del proceso educativo.

También las experiencias universitarias pueden conservar significados después de atravesar los muros. Manchado (2026), a partir de entrevistas realizadas a personas que estudiaron en dispositivos

universitarios durante su encarcelamiento y posteriormente recuperaron la libertad, analiza cómo aquellas experiencias continuaron formando parte de sus relatos y de las maneras en que interpretaban sus recorridos posteriores. El estudio no permite afirmar que la educación produzca por sí sola determinados resultados después de la prisión, pero sí muestra que lo aprendido y vivido en esos espacios puede proyectarse más allá del tiempo de encierro.

De ahí que una trayectoria educativa no debería depender de que los muros permanezcan alrededor del estudiante. Certificar lo aprendido, facilitar el reingreso a instituciones educativas y sostener posibilidades reales de continuidad son parte de una misma preocupación: que estudiar en prisión no se convierta en una experiencia suspendida entre el ingreso y la salida. La educación adquiere mayor sentido cuando puede formar parte de una biografía que continúa construyéndose fuera del establecimiento.

CAPÍTULO II
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL CONTEXTO PENITENCIARIO

2.1. El derecho que permanece

Entrar en una prisión modifica de manera profunda la vida cotidiana de una persona, pero no la despoja de su condición de sujeto de derechos. La pena afecta principalmente la libertad ambulatoria y somete distintos aspectos de la vida a reglas propias de la institución penitenciaria; sin embargo, ello no significa que otros derechos puedan convertirse automáticamente en concesiones. En Ecuador, esta premisa encuentra un punto de partida claro en la Constitución, cuando establece que "la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, art. 26). La misma Constitución reconoce a las personas privadas de libertad como grupo de atención prioritaria y contempla expresamente la atención de sus necesidades educativas. Así, estudiar durante el cumplimiento de una pena no debería depender de una recompensa, de una valoración favorable de conducta o de la voluntad circunstancial de una autoridad.

Esta precisión resulta necesaria porque dentro de la prisión el ejercicio de los derechos ocurre en condiciones distintas a las del exterior. Aróstegui y Miralles (2021) explican que la privación legal de la libertad ambulatoria no elimina la posibilidad de ejercer los demás derechos fundamentales. La diferencia parece sencilla, pero tiene consecuencias importantes: una persona puede encontrarse sometida a controles, horarios y restricciones legítimas y, al mismo tiempo, continuar siendo titular del derecho a aprender. Por ello, las limitaciones propias del encierro no deberían confundirse con una suspensión general de derechos.

Desde el enfoque de derechos humanos, esta obligación tampoco puede depender únicamente de los beneficios que la educación pudiera producir en términos de rehabilitación. Castillo (2022) la define como un "derecho humano fundamental e inalienable" (p. 47) y sitúa en el Estado la responsabilidad de garantizar oportunidades educativas también para quienes se encuentran en condiciones de exclusión y vulnerabilidad. Esto modifica la pregunta habitual. Ya no se trata solamente de determinar si estudiar ayuda a la reinserción, sino de reconocer que la educación debe ser garantizada aun cuando sus efectos posteriores no puedan anticiparse ni medirse de manera inmediata.

Las Reglas Nelson Mandela refuerzan esta mirada al establecer disposiciones específicas para fomentar la instrucción de las personas recluidas y vincularla, en la medida de lo posible, con el sistema público de educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, regla 104). El derecho, entonces, permanece atravesando los muros. Otra cuestión, mucho más compleja, es determinar si las normas, instituciones y prácticas penitenciarias consiguen convertir ese reconocimiento en una experiencia educativa realmente accesible.

2.2. Cuando la norma entra en la prisión

Reconocer un derecho en una Constitución o en un instrumento internacional es apenas el comienzo. Para que la educación llegue realmente a una prisión, ese reconocimiento debe traducirse en decisiones más concretas: quién presta el servicio, qué niveles se ofrecen, cómo se matricula una persona, qué ocurre con sus estudios anteriores, quién certifica lo aprendido y de qué manera se sostiene la continuidad cuando cambia su situación penitenciaria. La norma adquiere sentido educativo precisamente cuando empieza a responder estas preguntas.

En el caso ecuatoriano, el Código Orgánico Integral Penal establece una relación directa entre la educación desarrollada dentro de los centros de privación de libertad y el sistema educativo nacional. Su artículo 704 dispone que "se organizarán actividades educativas de acuerdo con el sistema oficial" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2014, art. 704). La disposición no es menor. Significa que estudiar dentro de una prisión no debería conducir a una formación paralela, informal o de menor reconocimiento, sino vincularse con niveles y servicios pertenecientes al sistema educativo. El mismo artículo asigna al sistema nacional de educación la responsabilidad de prestar estos servicios y contempla que la educación superior y técnica pueda desarrollarse mediante convenios con institutos y universidades, preservando el rigor y la calidad de los estudios.

Las Reglas Nelson Mandela amplían esta exigencia desde el plano internacional. La regla 104 establece que la instrucción de las personas privadas de libertad debería coordinarse, en la medida de lo posible, con el sistema público de educación para facilitar que los estudios puedan continuar después de recuperar la libertad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Esta formulación introduce un criterio decisivo: la educación penitenciaria no debería funcionar como un circuito cerrado. Su organización necesita conservar vínculos con el sistema educativo exterior, de modo que el paso por la prisión no produzca títulos irreconocibles, estudios inconexos o trayectorias que deban comenzar nuevamente al salir.

Ahora bien, entre ese mandato general y una clase efectivamente instalada existe un conjunto de procedimientos que suele pasar desapercibido. El Ministerio de Educación del Ecuador (2023), en sus lineamientos para servicios educativos en contextos de encierro, regula aspectos como inscripción, legalización de matrícula, continuidad de estudiantes, promoción, acreditación, necesidades educativas específicas, materiales y responsabilidades administrativas. Incluso contempla mecanismos de apoyo cuando una

persona aspirante no dispone de toda la documentación requerida, mediante coordinación entre instancias educativas y promotores del sistema penitenciario. La garantía del derecho empieza entonces a tomar una forma mucho más cotidiana: un expediente que puede recuperarse, una matrícula que logra completarse o un estudiante que no pierde su trayectoria por una dificultad administrativa.

Vistas de esta manera, las normas no constituyen únicamente declaraciones de principios. También distribuyen responsabilidades y establecen condiciones que pueden observarse en la práctica. Acceso, equivalencia, certificación, continuidad y calidad dejan de ser aspiraciones generales cuando existen instituciones obligadas a hacerlas posibles. La cuestión que queda abierta es otra: aun cuando estos procedimientos estén previstos, la vida diaria de una prisión puede imponer obstáculos que la norma, por sí sola, no consigue resolver.

2.3. La vida cotidiana detrás del derecho

El derecho a la educación puede estar reconocido con claridad y, aun así, encontrar dificultades en acciones tan cotidianas como llegar al aula. Dentro de una prisión, asistir a clases no depende únicamente de que exista una oferta educativa o de que el estudiante tenga interés en participar. También intervienen la ubicación del pabellón, los movimientos autorizados, la disponibilidad de espacios, los cupos y la organización diaria del establecimiento. Son condiciones que rara vez aparecen con detalle en una declaración normativa, pero que terminan definiendo la forma concreta en que una persona puede ejercer su derecho.

Routier et al. (2020) ofrecen un ejemplo particularmente claro al estudiar una prisión de máxima seguridad de Santa Fe. En la unidad analizada, la distribución de la población en módulos con escasa comunicación condicionaba el acceso a los espacios educativos según el lugar donde se encontrara alojada cada persona. Incluso la escuela

primaria debía funcionar mediante el desplazamiento semanal de docentes entre distintos módulos, mientras que los estudiantes de secundaria asistían de manera alternada para evitar determinados contactos. Los autores señalan que la lógica securitaria "tensiona y dificulta el acceso y ejercicio de las prácticas educativas" (p. 288). A ello se sumaba una disponibilidad de aulas que resultaba insuficiente frente a la cantidad de personas que potencialmente necesitaban completar sus estudios.

Lo cotidiano también está atravesado por decisiones administrativas que pueden parecer menores hasta que impiden una clase. Mansilla y Macedo (2023), a partir de una experiencia universitaria desarrollada en unidades penitenciarias de Salta, identifican tensiones entre las prácticas educativas y las lógicas burocráticas, disciplinarias y de seguridad de la administración penitenciaria. Su análisis muestra que el acceso a la educación no ocurre en un espacio independiente del funcionamiento carcelario: docentes y estudiantes deben desenvolverse dentro de procedimientos institucionales que pueden facilitar el encuentro educativo, demorarlo o impedirlo.

Algo semejante aparece en la comparación realizada por Manchado y Routier (2023), quienes encuentran diferencias entre la demanda educativa existente y las posibilidades reales de acceso en las prisiones estudiadas. El dato resulta relevante porque permite distinguir dos situaciones que no son equivalentes: que una actividad educativa exista y que las personas que desean participar puedan efectivamente llegar a ella.

Por eso, el derecho se vuelve visible en detalles aparentemente ordinarios. Un aula disponible, un traslado realizado a tiempo, un cupo suficiente o una actividad que no se suspende pueden marcar la diferencia entre estar formalmente incluido en una oferta educativa y estudiar realmente. Es en esa vida cotidiana, muchas veces silenciosa,

donde comienza a comprobarse hasta qué punto el derecho reconocido logra convertirse en una experiencia posible.

2.4. Seguridad y educación: una convivencia difícil

La seguridad constituye una responsabilidad propia de cualquier institución penitenciaria. Controlar ingresos, organizar desplazamientos, prevenir situaciones de violencia y establecer límites sobre determinados objetos o espacios responde a condiciones que no pueden ignorarse cuando se desarrolla una actividad educativa dentro de una prisión. El problema comienza cuando esas medidas dejan de actuar como condiciones de resguardo y terminan definiendo, casi por completo, las posibilidades de enseñar y aprender. No toda restricción representa necesariamente una vulneración del derecho a la educación, pero tampoco puede asumirse que cualquier limitación queda justificada por el solo hecho de invocar razones de seguridad.

En la práctica, esta frontera no siempre resulta sencilla de establecer. Routier et al. (2020), al estudiar una prisión de máxima seguridad de Santa Fe, muestran que la organización securitaria incide directamente en la circulación hacia los espacios educativos y en las posibilidades de acceso de las personas alojadas en diferentes sectores. La seguridad aparece así vinculada con decisiones que afectan horarios, agrupamientos y movimientos internos. Estas medidas pueden responder a necesidades reales del establecimiento, pero sus efectos educativos también deben ser considerados. Una persona que no puede trasladarse hasta el aula, que pierde reiteradamente una clase o que encuentra restringido su acceso por razones ajenas a su desempeño académico experimenta una consecuencia educativa concreta, independientemente de la justificación institucional que origine la medida.

La relación se vuelve todavía más visible cuando se observa quién toma esas decisiones. Manchado (2024) estudia las valoraciones de

profesionales y directivos penitenciarios frente a las prácticas educativas y encuentra posiciones diferentes dentro de la propia institución. Según el autor, esas formas de comprender la educación pueden contribuir a potenciarla, obstaculizarla o adaptarla a las lógicas de funcionamiento de la prisión. Esto permite advertir que la seguridad no opera únicamente mediante reglamentos impersonales. También pasa por interpretaciones, prioridades y decisiones tomadas por actores concretos, quienes deben resolver diariamente cómo compatibilizar las actividades educativas con otras exigencias institucionales.

Existen momentos en los que esta tensión se hace especialmente evidente. Acin (2021), al analizar la continuidad de programas universitarios en prisión durante la pandemia, encontró que las restricciones adoptadas dificultaron considerablemente el sostenimiento de las actividades educativas. Algunos programas consiguieron mantener vínculos mediante dispositivos tecnológicos, coordinación con áreas educativas penitenciarias y estrategias desarrolladas por docentes y estudiantes; otros tuvieron mayores dificultades debido a las disposiciones institucionales y judiciales. Aunque se trató de una situación excepcional, la experiencia dejó visible una fragilidad que no pertenece únicamente a la pandemia: cuando el funcionamiento penitenciario modifica sus prioridades, la educación puede quedar rápidamente desplazada.

Por ello, la convivencia entre seguridad y educación necesita algo más que aceptar que ambas deben compartir el mismo espacio. Requiere valorar cada restricción atendiendo a su necesidad, su proporcionalidad y sus efectos sobre el aprendizaje. Una medida puede ser legítima para responder a un riesgo determinado y, aun así, necesitar ajustes que reduzcan sus consecuencias educativas. Mantener espacios de estudio, facilitar movimientos razonablemente seguros, permitir recursos compatibles con las condiciones del centro y evitar suspensiones innecesarias forman parte de ese equilibrio. La

seguridad no desaparece cuando comienza una clase; lo que cambia es la necesidad de preguntarse hasta qué punto su aplicación permite que la educación continúe siendo realmente educación.

2.5. Entrar, permanecer y continuar estudiando

Acceder a una oferta educativa constituye un primer paso, pero no permite afirmar por sí solo que una persona haya logrado sostener una trayectoria de estudio. Entre matricularse, asistir con regularidad, avanzar de nivel, acreditar lo aprendido y continuar después de un traslado o de la recuperación de la libertad existen momentos diferentes, cada uno expuesto a posibles interrupciones. En una prisión esta distinción adquiere especial importancia, porque abandonar un curso no siempre responde a una decisión personal ni a dificultades académicas. A veces la trayectoria se quiebra por circunstancias que se encuentran fuera del control del estudiante.

Gil et al. (2022) muestran esta diferencia al analizar la enseñanza reglada en prisiones españolas. Los autores consideran como educación reglada aquella que permite obtener titulaciones oficiales dentro del sistema educativo y señalan que la existencia de diferentes niveles de enseñanza no garantiza necesariamente una participación amplia. Los datos revisados en su estudio muestran distancias entre las necesidades educativas existentes, la matriculación y la asistencia efectiva. Esto permite advertir que disponer formalmente de alfabetización, educación básica, secundaria, formación profesional o estudios universitarios no significa que todas las personas que los necesitan puedan ingresar, permanecer y avanzar en ellos.

La permanencia puede volverse todavía más frágil cuando las condiciones institucionales cambian. Acin (2021), al estudiar programas universitarios en cárceles durante la pandemia, encontró experiencias muy distintas de continuidad pedagógica. Algunos espacios consiguieron sostener actividades mediante coordinación institucional, dispositivos tecnológicos y estrategias desarrolladas por

docentes y estudiantes; otros encontraron mayores obstáculos debido a decisiones penitenciarias y judiciales. Aunque la pandemia representó una situación excepcional, el caso muestra algo que resulta válido para pensar la trayectoria educativa: una persona puede continuar queriendo estudiar y, sin embargo, quedar temporalmente fuera de la experiencia educativa por razones que no dependen de su aprendizaje ni de su compromiso con el curso.

A ello se suma que las trayectorias no son iguales para toda la población penitenciaria. Añaños et al. (2021), al estudiar mujeres en instituciones penitenciarias españolas, encontraron recorridos educativos previos marcados en numerosos casos por abandono escolar temprano y observaron que quienes continuaban o retomaban estudios durante la prisión atribuían valor a esa experiencia. Esta evidencia obliga a mirar el ingreso educativo desde la historia de cada estudiante y no únicamente desde la existencia de un cupo.

Seguir estudiando exige, por tanto, mirar la trayectoria completa. Importa quién logra entrar, pero también quién permanece, quién queda fuera durante el recorrido y qué sucede cuando cambia de establecimiento o de situación penitenciaria. La matrícula registra un momento; el ejercicio sostenido del derecho se reconoce, en cambio, cuando el estudiante puede avanzar sin que decisiones administrativas, interrupciones institucionales o transiciones ajenas al aprendizaje borren lo ya recorrido.

2.6. Dos sistemas que necesitan entenderse

Garantizar educación dentro de una prisión implica poner en relación instituciones que no fueron creadas para cumplir la misma función. El sistema penitenciario organiza la custodia, la seguridad y la vida cotidiana del establecimiento; el sistema educativo, en cambio, debe asegurar procesos de enseñanza, trayectorias reconocidas, evaluación y certificación. Ninguno puede reemplazar al otro. Una institución educativa puede disponer de docentes, programas y materiales, pero necesita condiciones penitenciarias que permitan el ingreso de personal, el traslado de estudiantes y el desarrollo regular de las clases. Del mismo modo, una administración penitenciaria puede facilitar espacios y movimientos, pero no le corresponde definir por sí sola los contenidos, criterios pedagógicos o acreditaciones educativas.

Fernandes (2022), al analizar las políticas educativas penitenciarias de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, muestra que la garantía del derecho se configura mediante marcos legales y arreglos institucionales en los que intervienen tanto los sistemas educativos como las administraciones responsables de las prisiones. La comparación permite observar que la existencia de normas es importante, pero necesita estructuras capaces de traducirlas en políticas sostenidas. En este escenario, la educación en prisión deja de ser una actividad periférica y empieza a exigir responsabilidades públicas claramente identificables.

En Ecuador, esta articulación puede observarse en los procedimientos definidos por el Ministerio de Educación. Los lineamientos para la implementación de servicios educativos en contextos de encierro establecen la intervención de promotores educativos del SNAI y de instancias del sistema educativo para gestionar el ingreso o la continuidad de las personas interesadas en estudiar. Cuando un estudiante no dispone, por ejemplo, del certificado correspondiente a su último año aprobado, el procedimiento contempla mecanismos

para gestionar su ubicación educativa. La coordinación adquiere entonces una dimensión práctica: no consiste únicamente en firmar convenios, sino en resolver situaciones administrativas que pueden determinar si una persona logra incorporarse o continuar dentro del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Las dificultades aparecen cuando esa relación depende demasiado de esfuerzos informales. Mansilla y Macedo (2023), al estudiar experiencias universitarias en cárceles de Salta, encontraron tensiones entre las prácticas educativas, la burocracia penitenciaria, la disciplina y las posibilidades reales de acceso a derechos. En ese contexto, la autogestión y el activismo adquirieron un papel relevante para sostener determinadas oportunidades educativas. El hallazgo resulta significativo porque una garantía institucional no debería depender permanentemente de que docentes, estudiantes u otros actores encuentren soluciones particulares frente a cada obstáculo.

Dos sistemas pueden tener competencias legítimas y, aun así, producir discontinuidades cuando no existen canales claros de coordinación. Delimitar responsabilidades, mantener comunicación operativa y establecer procedimientos estables no constituye un asunto administrativo secundario; forma parte de las condiciones que permiten que el derecho educativo llegue efectivamente al aula. Cuando estas conexiones funcionan, la educación deja de depender de acuerdos circunstanciales. Cuando fallan, las consecuencias terminan recayendo sobre la trayectoria del estudiante.

2.7. Las distancias entre el derecho escrito y el derecho vivido

La existencia de normas que reconocen el derecho a la educación de las personas privadas de libertad constituye una condición indispensable, pero no permite afirmar, por sí sola, que ese derecho se encuentre plenamente garantizado. Entre aquello que establece una disposición jurídica y lo que una persona experimenta al intentar estudiar dentro de una prisión pueden aparecer diferencias importantes. El acceso a una oferta educativa, la asistencia regular, la disponibilidad de espacios, la continuidad de los estudios y las condiciones en que se desarrolla una clase forman parte de esa distancia. Por ello, evaluar el cumplimiento del derecho exige mirar más allá de su reconocimiento formal.

Esta diferencia puede observarse también en el contexto ecuatoriano. Gil et al. (2019), al estudiar el derecho a la educación en el Centro de Privación de Libertad de Santo Domingo, relacionan el marco jurídico existente con las condiciones concretas en que se desarrolla la oferta educativa. Su aporte permite advertir que la existencia de disposiciones constitucionales y penitenciarias necesita contrastarse con aquello que ocurre dentro de cada establecimiento. Un derecho puede estar claramente formulado en el ordenamiento jurídico y, sin embargo, encontrar dificultades cuando debe convertirse en acceso efectivo, continuidad y posibilidades reales de aprendizaje.

La brecha se vuelve más evidente cuando las condiciones penitenciarias deterioran directamente la experiencia educativa. Pérez (2022), mediante una investigación etnográfica desarrollada en una cárcel bonaerense, encontró que la sobrepoblación intensificaba las dificultades de acceso y permanencia en los espacios educativos. La autora muestra además que la educación continuaba relacionándose con valoraciones de conducta propias del tratamiento penitenciario. De este modo, el problema no era únicamente disponer

o no de una escuela dentro de la prisión, sino las condiciones bajo las cuales una persona podía llegar a ella y sostener su participación.

Una situación semejante aparece en el estudio de Tapia y Zegarra (2021), realizado en un establecimiento penitenciario de Tacna. Los autores reportan una garantía limitada del derecho a la educación dentro del contexto analizado. Su estudio no permite extender ese diagnóstico a todas las prisiones peruanas, pero sí ofrece una advertencia relevante: reconocer jurídicamente un derecho y disponer de determinadas actividades educativas no equivale necesariamente a garantizarlo en condiciones suficientes.

La distancia entre el derecho escrito y el derecho vivido se encuentra, precisamente, en esos espacios intermedios. Está en quien desea estudiar pero no consigue acceder, en quien se matricula y después ve interrumpida su trayectoria, en una clase condicionada por decisiones ajenas al aprendizaje o en una oferta que existe formalmente pero no alcanza a quienes la necesitan. Mirar esa brecha no disminuye el valor de la norma; por el contrario, permite utilizarla como referencia para preguntar cuánto de aquello que promete logra hacerse realidad. Esa pregunta acompañará los capítulos siguientes, porque garantizar educación no consiste solamente en reconocer un derecho, sino en crear las condiciones para ejercerlo.

CAPÍTULO III
SUJETOS, TRAYECTORIAS Y DIVERSIDAD EDUCATIVA

3.1. Antes de ser una persona privada de libertad, existe una historia

Antes de ingresar a una prisión, una persona ya ha recorrido escuelas, hogares, trabajos, barrios y espacios donde aprendió, dejó de aprender o encontró otras maneras de hacerlo. Puede haber pasado varios años dentro del sistema educativo, haberlo abandonado tempranamente, regresar después de un tiempo o construir conocimientos fuera de la escuela. Por eso, mirar solamente su situación actual empobrece la comprensión de quien entra al aula dentro de una institución penitenciaria. La condición jurídica describe una circunstancia presente, pero no alcanza para explicar la historia educativa que cada estudiante lleva consigo.

Grinovero (2020), a partir de relatos de mujeres encarceladas en Paraná, reconstruye trayectorias atravesadas por experiencias educativas precarias, interrupciones, discriminación, violencia y condiciones de vulnerabilidad social, afectiva y económica. Sin embargo, estas historias no aparecen como recorridos idénticos. Cada mujer establece una relación particular con aquello que vivió antes del encierro y con las posibilidades educativas que encuentra después. Esta mirada resulta importante porque permite reconocer las condiciones que acompañaron determinados recorridos sin convertirlas en una explicación automática de por qué una persona llegó a prisión. La biografía ayuda a comprender; no debe utilizarse para sentenciar retrospectivamente una vida.

Algo semejante puede observarse en el estudio de Añaños et al. (2021) con mujeres que cumplían condena en instituciones penitenciarias españolas. Las autoras encontraron antecedentes

frecuentes de abandono escolar temprano, aunque también identificaron mujeres que continuaron estudiando o retomaron su formación durante el cumplimiento de la pena. Lo relevante aquí no es construir un perfil común, sino advertir que una interrupción educativa puede adquirir sentidos distintos según el momento de la vida, las responsabilidades asumidas, las oportunidades disponibles y la relación previa que cada persona haya construido con la escuela.

Rodríguez et al. (2024), al estudiar estudiantes y egresados de un liceo situado en un contexto de encierro en Chile, analizan precisamente la relación entre identidad y trayectoria educativa. Su trabajo permite comprender que aquello que ocurre en el presente educativo dialoga con experiencias anteriores y con la forma en que cada sujeto ha aprendido a reconocerse frente al estudio.

Devolver esa temporalidad al estudiante cambia el punto de partida pedagógico. Antes de preguntar qué nivel posee, qué le falta o qué necesita aprender, conviene reconocer qué experiencias trae consigo, qué saberes construyó y qué relación mantuvo con las instituciones educativas. Antes de existir un expediente penitenciario, existe una biografía; y dentro de ella, una historia de aprendizaje que no comenzó al atravesar los muros.

3.2. Trayectorias que se interrumpieron

Una trayectoria educativa rara vez se interrumpe en un único momento y por una sola razón. Detrás de la expresión “abandono escolar” pueden existir varios intentos por continuar estudiando, períodos de alejamiento, regresos breves y nuevas interrupciones. Mirar únicamente el último nivel aprobado puede ocultar ese recorrido. Para algunas personas que llegan a prisión, la relación con la escuela ya había estado marcada por dificultades mucho antes del encierro; no necesariamente porque carecieran de interés por aprender, sino porque estudiar competía con otras condiciones presentes en sus vidas.

Esta complejidad aparece con claridad en las historias analizadas por Grinovero (2020). Las mujeres participantes en su estudio narraron trayectorias educativas precarias e interrumpidas, atravesadas por experiencias de discriminación, violencia y vulnerabilidad social y económica. Algunas habían intentado retomar la escolaridad en diferentes momentos de la infancia, la adolescencia y la adultez, pero volvieron a encontrar obstáculos que dificultaron su continuidad. La interrupción, vista desde esta perspectiva, deja de parecer un acontecimiento aislado y comienza a mostrar una temporalidad más extensa: hubo acercamientos a la educación, alejamiento y, en ciertos casos, nuevos intentos por regresar.

También Añaños et al. (2021), en su investigación con mujeres que cumplían condena en instituciones penitenciarias españolas, encontraron que una parte importante de las participantes había abandonado tempranamente el sistema educativo. Sin embargo, varias de ellas continuaron o retomaron sus estudios durante la prisión. Este dato obliga a tratar con cuidado la idea de "abandono". Haber dejado la escuela en determinado momento no significa haber perdido definitivamente el interés por aprender. Entre una interrupción y un eventual retorno pueden cambiar las circunstancias, las responsabilidades, las oportunidades disponibles y también el significado personal atribuido al estudio.

Por ello, sería problemático convertir las trayectorias educativas interrumpidas en una explicación sencilla del encarcelamiento. La existencia de escolaridades incompletas puede coexistir con desigualdades económicas, experiencias de violencia, precariedad laboral, responsabilidades familiares y otras condiciones biográficas; ninguna de ellas, de manera aislada, permite establecer una relación causal automática con el delito. Más útil resulta observar cómo esas circunstancias fueron estrechando o ampliando posibilidades en diferentes momentos de la vida.

Cuando la educación reaparece dentro de la prisión, entonces, no siempre comienza desde cero. Para algunos estudiantes constituye el regreso a una experiencia que había quedado pendiente; para otros, una oportunidad de establecer una relación distinta con aquello que anteriormente resultó difícil sostener. Allí surge un cambio importante: quien alguna vez se alejó de la escuela puede encontrarse nuevamente frente a un cuaderno, una clase o un docente y comenzar, poco a poco, a reconocerse otra vez como estudiante.

3.3. Volver a ser estudiante

Volver a estudiar después de una trayectoria educativa interrumpida supone algo más que ocupar nuevamente un pupitre. Para algunas personas privadas de libertad, el ingreso a una escuela, a un espacio de alfabetización o a otra propuesta formativa implica recuperar una condición que había quedado distante: la de estudiante. Ese reconocimiento no ocurre de inmediato. Quien vuelve al aula puede traer consigo recuerdos de fracaso, dificultades anteriores, inseguridad frente a determinados conocimientos o simplemente muchos años alejados de una experiencia escolar. Aprender nuevamente también exige reconstruir cierta confianza en la propia capacidad para hacerlo.

Berenstein (2021), al analizar una experiencia de alfabetización entre personas privadas de libertad, muestra la importancia que adquiere el vínculo pedagógico cuando se sostiene desde la confianza y el reconocimiento de los saberes que los participantes ya poseen. La autora advierte que las experiencias vitales han producido conocimientos que no siempre fueron considerados durante escolarizaciones anteriores. Mirados desde esta perspectiva, los estudiantes no regresan como sujetos vacíos que deben comenzar desde el principio. Regresan con aprendizajes, experiencias y maneras de comprender el mundo que pueden convertirse en puntos de partida para nuevos conocimientos.

Esta recuperación de la posición estudiantil también involucra la manera en que cada persona comienza a verse a sí misma dentro del espacio educativo. Rodríguez et al. (2024), en un estudio cualitativo realizado con estudiantes y egresados de un liceo en contexto de encierro en Chile, encontraron que la experiencia educativa se relacionaba con procesos de construcción de identidad y autonomía. El hallazgo permite advertir que estudiar puede incorporar otra referencia para nombrarse: junto a la condición penitenciaria aparece la posibilidad de reconocerse como alguien que asiste a clases, desarrolla capacidades, cumple actividades y participa de una comunidad educativa.

En este proceso resulta especialmente importante que la educación no coloque al estudiante en una posición pasiva. Zúñiga y Madrid (2024) plantean la necesidad de reconocer su capacidad para pensar, decidir, proponer y participar en el proceso educativo. Ese protagonismo modifica la relación con el aprendizaje, porque aprender deja de ser algo que otros hacen sobre la persona y comienza a requerir su intervención.

Volver a ser estudiante, entonces, no significa borrar la historia anterior ni sustituir una identidad por otra. Significa abrir un lugar desde el cual una persona puede reencontrarse con el aprendizaje y comprobar que todavía puede preguntar, comprender, producir una respuesta propia y avanzar. Ese proceso, sin embargo, tampoco ocurre de la misma manera para todos. Las edades, experiencias, niveles educativos y condiciones de vida que llegan al aula son distintas; precisamente por ello, hablar de un único estudiante penitenciario resultaría insuficiente.

3.4. No existe un estudiante penitenciario típico

Hablar de “el estudiante” en prisión como si se tratara de una figura uniforme puede conducir a decisiones educativas poco ajustadas a la realidad. Quienes participan en propuestas formativas dentro de los

centros de privación de libertad difieren en edad, nivel de escolaridad, experiencias laborales, responsabilidades familiares, nacionalidad, condiciones de salud y recorridos culturales. Incluso cuando comparten un mismo establecimiento, sus puntos de partida pueden ser muy distintos. En Ecuador, el Primer Censo Penitenciario muestra con claridad esa diversidad: la población registrada comprendía personas desde los 18 hasta los 93 años; mientras algunas no habían accedido a ningún nivel educativo, otras habían cursado educación básica, bachillerato o estudios superiores. El mismo levantamiento identificó personas extranjeras, personas con discapacidad y una elevada presencia de responsabilidades familiares y económicas previas al encarcelamiento (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2023).

Estas diferencias no constituyen únicamente información estadística. En el aula pueden traducirse en maneras distintas de leer una consigna, participar en una conversación, relacionarse con la escritura o comprender el sentido de volver a estudiar. Cabral (2023), al analizar la construcción de la identidad estudiantil en tres cárceles federales de La Pampa, trabajó con espacios que incluían hombres adultos, jóvenes adultos y mujeres. Esa configuración permite advertir que incluso dentro de una misma modalidad educativa conviven sujetos cuyas edades, experiencias y posiciones frente al estudio no son equivalentes. La pertenencia a una institución penitenciaria no elimina esas diferencias; simplemente las reúne bajo una categoría administrativa común.

La diversidad adquiere otra dimensión cuando se consideran las pertenencias culturales. Narváez (2022), a partir del análisis del Centro de Privación Provisional de Libertad de Putuimi, en la Amazonía ecuatoriana, advierte una distancia entre el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y un funcionamiento penitenciario que tiende a homogeneizar a la población. Su estudio resulta especialmente relevante porque recuerda que las personas

privadas de libertad también pertenecen a comunidades, pueblos y contextos culturales que poseen formas particulares de comprender las relaciones sociales, la autoridad, la comunicación y la vida colectiva. Ignorar esas diferencias puede producir respuestas institucionales aparentemente iguales, pero poco sensibles a quienes las reciben.

Por ello, reconocer la heterogeneidad no significa dividir a los estudiantes en categorías rígidas ni suponer anticipadamente qué pueden o no pueden aprender. Significa evitar que una característica —la edad, el sexo, la escolaridad previa, la nacionalidad o la pertenencia cultural— termine explicando por completo a una persona. Dos estudiantes con el mismo nivel educativo formal pueden haber construido conocimientos muy diferentes; del mismo modo, compartir una edad no supone compartir ritmos, intereses o experiencias de aprendizaje.

La pregunta pedagógica cambia cuando se abandona la búsqueda de un estudiante penitenciario típico. Ya no basta con saber cuántas personas necesitan determinada oferta educativa; también importa reconocer desde dónde aprende cada una y qué condiciones pueden facilitar o dificultar su participación. Esa diversidad obliga a mirar con mayor precisión las necesidades educativas que aparecen dentro del aula, cuestión que adquiere especial importancia cuando existen barreras de alfabetización, discapacidad u otras condiciones que requieren apoyos diferenciados.

3.5. Aprender con necesidades diferentes

Reconocer que no existe un estudiante penitenciario típico lleva a una consecuencia pedagógica inmediata: tampoco puede suponerse que todas las personas aprenden de la misma manera ni requieren los mismos apoyos. En una misma aula pueden encontrarse estudiantes que leen y escriben con soltura junto a otros que atraviesan procesos iniciales de alfabetización, personas con discapacidad, estudiantes

con largos períodos de desvinculación escolar y sujetos que necesitan más tiempo o mediaciones diferentes para apropiarse de determinados conocimientos. La diferencia, por sí misma, no constituye una dificultad; el problema aparece cuando la propuesta educativa está organizada de una sola manera y deja poco margen para responder a quienes parten de condiciones distintas.

La experiencia analizada por Berenstein (2021) permite observar esta cuestión desde la alfabetización. El proyecto que estudia buscaba acompañar los "distintos modos de aprendizaje" de los alfabetizandos considerando las singularidades de sus procesos de apropiación del conocimiento (p. 144). Esta formulación resulta significativa porque desplaza la mirada desde aquello que una persona aparentemente no sabe hacia la manera particular en que está aprendiendo. En ese sentido, alfabetizar no consiste únicamente en repetir contenidos elementales, sino en reconocer saberes previos, ritmos y dificultades para construir estrategias que permitan avanzar. Una respuesta pedagógica uniforme puede ser más sencilla de organizar, pero no necesariamente es la que mejor acompaña el aprendizaje.

Las necesidades pueden adquirir mayor complejidad cuando existen condiciones de discapacidad. Castro (2020), al examinar la situación de personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental en centros penitenciarios de la Unión Europea, plantea el problema desde el acceso a una educación inclusiva y advierte la necesidad de medidas de protección y apoyos que eviten situaciones discriminatorias. Su análisis permite distinguir dos asuntos que con frecuencia se confunden: garantizar que una persona pueda ingresar a una actividad educativa y asegurar que encuentre allí condiciones que hagan posible su participación. La inclusión no termina, por tanto, cuando se abre la puerta del aula.

Esta preocupación también aparece en el contexto ecuatoriano. Los requisitos para los servicios educativos en situaciones de detención

con fines disciplinarios abordan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en lo que respecta a la organización de la respuesta educativa. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). El reconocimiento institucional es importante porque evita que la adaptación dependa exclusivamente de la iniciativa ocasional de un docente. Sin embargo, la bibliografía disponible para este capítulo no permite describir con el mismo nivel de precisión cómo se atienden, dentro de las prisiones ecuatorianas, condiciones específicas como TDAH, neurodiversidad o determinadas dificultades de aprendizaje. Presentarlas como ampliamente estudiadas excedería la evidencia disponible.

Aprender con necesidades diferentes exige, entonces, observar antes de clasificar. Pérez (2022), en su etnografía de un taller de alfabetización bonaerense, muestra cómo la escucha, el reconocimiento y la construcción de confianza permitieron articular conocimientos cotidianos con saberes escolares. Esa experiencia recuerda que el apoyo educativo no siempre comienza con un diagnóstico formal; muchas veces empieza cuando alguien presta atención a cómo participa el estudiante, qué comprende, dónde encuentra obstáculos y qué recursos ya posee. Reconocer esas diferencias no disminuye las expectativas sobre lo que una persona puede aprender. Al contrario, permite construir caminos más razonables para que pueda hacerlo.

3.6. Mujeres y otras experiencias de privación de libertad

Durante mucho tiempo, hablar de población penitenciaria en términos generales ha favorecido que la experiencia masculina aparezca como referencia implícita. Sin embargo, las condiciones del encierro y las posibilidades de estudiar no se viven de la misma manera cuando intervienen responsabilidades de cuidado, historias de violencia, desigualdades previas o identidades de género que encuentran dificultades adicionales dentro de la institución. Introducir

esta perspectiva no significa asumir que todas las mujeres o todas las personas pertenecientes a diversidades sexo-genéricas comparten una misma trayectoria; significa reconocer que el género puede intervenir en la forma en que se experimentan tanto la prisión como la educación.

Grinovero (2020), a partir de relatos de mujeres encarceladas en Paraná, muestra biografías atravesadas por precariedad social, experiencias de violencia y trayectorias educativas interrumpidas. En sus relatos aparece además una preocupación especialmente vinculada con los afectos y las responsabilidades familiares que permanecen fuera de la cárcel. La autora observa que, para las participantes de su estudio, la educación intramuros podía convertirse en un espacio de encuentro, de construcción de vínculos y de recuperación de una valoración diferente de sí mismas. Estos resultados corresponden a una experiencia cualitativa localizada, pero permiten advertir que estudiar puede adquirir sentidos vinculados con dimensiones de la vida que una mirada exclusivamente académica no siempre alcanza a registrar.

Las diferencias también aparecen en estudios con poblaciones más amplias. Añaños et al. (2021), en una investigación realizada con mujeres penadas en instituciones penitenciarias españolas, encontraron antecedentes frecuentes de abandono escolar temprano y observaron que quienes continuaban o retomaban estudios atribuían a esa experiencia significados relacionados con su vida durante el encierro y con sus perspectivas futuras. Las autoras trabajaron con mujeres en régimen abierto, de modo que sus resultados no deben trasladarse automáticamente a otras modalidades penitenciarias. Aun así, su estudio ayuda a comprender que género, trayectoria educativa y condiciones de cumplimiento de la pena pueden entrecruzarse de maneras específicas.

Una perspectiva de género necesita ir todavía más allá. Lanzini (2023) plantea que las prácticas penitenciarias están atravesadas por regímenes de género y que la educación también debe examinar los efectos diferenciados que determinadas decisiones institucionales producen sobre mujeres, varones y otras identidades. Esta mirada evita reducir la perspectiva de género a la simple presencia de mujeres en el aula: obliga a revisar contenidos, prácticas, accesibilidad y formas de participación para identificar desigualdades que podrían permanecer naturalizadas.

La experiencia uruguaya descrita por Lacaño (2021) muestra con especial claridad esta cuestión en relación con personas trans. La autora documenta situaciones de discriminación, violencia y escasa participación socioeducativa, pero también medidas institucionales dirigidas a reconocer la identidad de género y ampliar el acceso a espacios educativos y laborales. El caso demuestra que algunas barreras no proceden de la capacidad o del interés por estudiar, sino de condiciones institucionales que pueden excluir antes incluso de que comience una clase.

Mirar estas experiencias obliga, por tanto, a preguntar no solo quién accede a la educación, sino desde qué condiciones lo hace. Las razones para acercarse al estudio también pueden ser diferentes: completar una escolaridad pendiente, recuperar un espacio propio, construir vínculos, imaginar otras posibilidades o simplemente atravesar el tiempo de encierro de otra manera. Comprender esas motivaciones será el siguiente paso.

3.7. ¿Por qué estudiar dentro de una prisión?

Preguntar por qué una persona decide estudiar dentro de una prisión parece admitir una respuesta sencilla, pero las razones pueden ser muy distintas. Completar la escolaridad, aprender un oficio, acceder a la universidad o prepararse para el momento de la salida forman parte de las posibilidades más visibles. Sin embargo, estudiar también

puede responder a necesidades menos evidentes: relacionarse con otras personas, encontrar una actividad significativa, recuperar una rutina distinta de la penitenciaria o experimentar durante algunas horas una relación diferente con el tiempo y con uno mismo. Reducir todas estas motivaciones a la búsqueda de reinserción dejaría fuera buena parte de lo que ocurre mientras la experiencia educativa está sucediendo.

Morini (2023), al estudiar una escuela secundaria y un taller literario desarrollados en una unidad penitenciaria de La Plata, muestra que la educación formal y la no formal adquieren sentidos diferentes para quienes participan en ellas. Las relaciones construidas con docentes, talleristas y compañeros, así como los vínculos emocionales y afectivos que se generan alrededor del aprendizaje, forman parte de aquello que los estudiantes valoran. La expresión "salir a la escuela" adquiere así un significado que excede el desplazamiento físico dentro de la cárcel: ingresar al espacio educativo permite establecer otra relación con el saber y con quienes comparten esa experiencia.

Las razones tampoco permanecen necesariamente iguales durante toda la trayectoria. Grinovero (2020), en los relatos de mujeres encarceladas en Paraná, encontró motivaciones vinculadas con completar estudios interrumpidos, aprovechar el tiempo de encierro, obtener herramientas para el futuro y construir vínculos con otras personas. Algunas participantes asociaban su formación con mayores posibilidades laborales después de recuperar la libertad; otras encontraban en las actividades educativas una pausa frente a las condiciones cotidianas del encierro y un espacio donde relacionarse desde posiciones distintas a las impuestas por la cárcel. La autora advierte, además, que un incentivo penitenciario puede favorecer el ingreso a una propuesta educativa, pero no explica por sí solo por qué una persona decide permanecer en ella.

Esta diversidad obliga a desconfiar de explicaciones demasiado rápidas. Una persona puede comenzar a estudiar porque desea ocupar el tiempo y, durante el proceso, descubrir interés por una materia; otra puede ingresar pensando en una certificación y terminar valorando especialmente los vínculos construidos en el aula. También puede ocurrir lo contrario: que una expectativa inicial se debilite frente a dificultades académicas o institucionales. La motivación no es una característica fija que el estudiante trae consigo, sino una relación que puede cambiar a medida que transcurre la experiencia educativa.

Comprender por qué alguien estudia exige, por tanto, escuchar antes de atribuirle una razón. Aquello que desde fuera parece desinterés, conveniencia o simple utilización del tiempo puede contener expectativas, temores y significados que solo aparecen cuando la persona tiene espacio para expresarlos. Esa escucha no constituye una curiosidad complementaria para el docente; puede modificar la manera en que se organiza la enseñanza y será precisamente el punto de partida del último apartado de este capítulo.

3.8. Escuchar antes de enseñar

Enseñar en contextos de privación de libertad comienza mucho antes de presentar un contenido. Supone aproximarse a personas cuyas trayectorias educativas, edades, experiencias familiares, conocimientos y expectativas pueden ser profundamente diferentes. Después de observar esa diversidad a lo largo de este capítulo, resulta difícil sostener una propuesta pedagógica que parta únicamente del programa o del nivel formal en el que cada estudiante ha sido ubicado. Saber qué enseñar es indispensable; comprender a quién se enseña también lo es.

Berenstein (2021), a partir de una experiencia de alfabetización desarrollada entre personas privadas de libertad, concede especial importancia al vínculo, la confianza y al reconocimiento de los conocimientos construidos previamente por quienes participan. Esta

perspectiva modifica la relación habitual entre docente y estudiante. La persona que llega al espacio educativo no aparece solamente como alguien que carece de determinados saberes, sino como un sujeto cuya experiencia puede ofrecer puntos de partida para aprender. Escuchar, en este sentido, no significa renunciar a la enseñanza ni disminuir las exigencias, sino disponer de mejores elementos para decidir cómo acercar un contenido a quien debe apropiarse de él.

También es necesario escuchar aquello que no siempre se expresa mediante una participación visible. Urtubey (2022), al estudiar experiencias educativas con jóvenes institucionalizados, muestra que la participación puede adoptar formas diversas, entre ellas silencios, distanciamientos y desenganches. Una lectura apresurada podría interpretar esas conductas como falta de interés. Sin embargo, detenerse en las maneras particulares en que cada joven se aproxima o se aleja de una actividad permite comprender que participar no significa únicamente hablar, responder preguntas o involucrarse de la forma que el educador esperaba.

Esta sensibilidad hacia la experiencia del estudiante aparece igualmente en Zúñiga y Madrid (2024), quienes colocan el reconocimiento de la persona, su capacidad de decisión y la relación profesor-estudiante en el centro del acto educativo. Desde esa mirada, escuchar supone admitir que el estudiante puede intervenir en el proceso, expresar expectativas y construir posiciones propias frente al conocimiento.

Por ello, conocer al estudiante no debería limitarse a recopilar antecedentes antes de comenzar una clase. Es una tarea que continúa mientras se enseña: observar cómo responde, reconocer qué estrategias le permiten avanzar, advertir cuándo una dificultad requiere otra explicación y comprender que incluso el silencio puede contener información pedagógica. Las historias que anteceden al encierro, las interrupciones escolares, las identidades reconstruidas,

las diferencias y las razones para volver a estudiar convergen precisamente aquí. Enseñar empieza cuando esas particularidades dejan de ser consideradas obstáculos externos y comienzan a formar parte de las decisiones pedagógicas.

CAPÍTULO IV
CURRÍCULO, METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

4.1. ¿Qué educación debe ofrecerse?

Preguntar qué educación debe ofrecerse dentro de una prisión obliga a ir más allá de comprobar si existen clases o actividades formativas. Una oferta puede estar disponible y, sin embargo, resultar fragmentaria, poco pertinente o difícil de articular con una trayectoria educativa reconocida. Después de considerar las historias y diferencias de los estudiantes en el capítulo anterior, el desafío consiste en evitar dos extremos: reproducir sin modificaciones una propuesta diseñada para contextos muy distintos o, en sentido contrario, reducir las expectativas educativas porque la enseñanza ocurre dentro de una institución penitenciaria.

Acuña et al. (2021), al comparar experiencias de educación de adultos en cárceles de Chile, Brasil y Argentina, muestran que currículo, aprendizaje, didáctica y evaluación adquieren una complejidad particular cuando la escuela funciona dentro de una institución organizada también por criterios de seguridad. Los autores advierten, además, que la pertinencia curricular constituye uno de los problemas centrales de la educación de adultos en estos espacios. Esto conduce a una idea importante: adaptar la enseñanza a las condiciones del encierro no debería significar ofrecer menos conocimiento, sino pensar de qué manera ese conocimiento puede enseñarse con sentido dentro de una realidad específica.

La educación reglada constituye una parte fundamental de esa respuesta. Gil et al. (2022) distinguen las enseñanzas que conducen a titulaciones oficiales de otras propuestas formativas que, aun aportando conocimientos y competencias, no generan una acreditación equivalente. Esta diferencia importa porque estudiar

dentro de una prisión no debería producir una trayectoria paralela, desconectada de los sistemas educativos existentes. Al referirse particularmente a la educación superior, los autores señalan la necesidad de responder a las características de la población penitenciaria "sin perder el rigor y la calidad propia del ámbito universitario" (p. 201). La contextualización encuentra aquí un límite pedagógico claro: reconocer circunstancias diferentes no justifica disminuir arbitrariamente las exigencias formativas.

Tampoco basta con que la oferta exista formalmente. En el Centro de Privación de Libertad Manabí 4, Santillán et al. (2022) encontraron interés de los participantes por las actividades educativas, pero también dificultades relacionadas con la oferta disponible, su correspondencia con determinadas expectativas y las condiciones materiales e institucionales para desarrollarla. El caso es localizado y no describe todo el sistema ecuatoriano, aunque permite advertir que pertinencia y disponibilidad no son términos equivalentes.

¿Qué educación ofrecer, entonces? Una que conserve reconocimiento académico, permita continuar trayectorias y responda a sujetos adultos con historias diversas; pero también una educación capaz de incluir espacios culturales, formativos y expresivos que no tengan que justificarse únicamente por una titulación o por su utilidad penitenciaria inmediata. La respuesta no consiste en escoger una sola modalidad. Supone construir un horizonte suficientemente amplio para acompañar a quien necesita alfabetizarse, a quien desea terminar estudios pendientes y a quien está en condiciones de avanzar hacia niveles formativos más complejos. Esa amplitud lleva a observar, ahora con mayor detalle, el recorrido que puede existir desde la alfabetización hasta la universidad.

4.2. Del alfabetismo a la universidad

Pensar la educación en prisión como una trayectoria amplia implica reconocer que las necesidades formativas no comienzan ni terminan

en un único nivel. En un mismo establecimiento pueden convivir personas que necesitan fortalecer procesos iniciales de lectura y escritura, otras que buscan completar la educación básica o secundaria y quienes están en condiciones de acceder a formación profesional o universitaria. Esta diversidad obliga a abandonar la idea de una oferta uniforme. El desafío consiste en construir posibilidades que permitan ingresar al nivel correspondiente, avanzar y, cuando sea posible, continuar hacia otros espacios de formación sin que cada etapa funcione como un recorrido aislado.

Gil et al. (2022), al analizar la educación reglada en prisiones españolas, describen una oferta que comprende alfabetización, educación básica para adultos, secundaria, bachillerato, formación profesional, idiomas y enseñanza universitaria. Más que trasladar esa estructura a otros países, su aporte permite advertir que la educación penitenciaria puede abarcar distintos momentos de una misma trayectoria. La alfabetización ocupa allí un lugar fundamental, pero no debería entenderse como el horizonte máximo destinado a la población privada de libertad. Del mismo modo, la educación superior no constituye una posibilidad pertinente para todos en un momento determinado, aunque su existencia amplía el horizonte para quienes cuentan con los antecedentes académicos necesarios y desean continuar estudiando.

Esta continuidad adquiere especial importancia cuando se recuerda lo trabajado en el capítulo anterior. Las trayectorias educativas pueden haber sido interrumpidas durante años y retomarse en condiciones muy distintas. Una persona que inicia un proceso de alfabetización durante el encierro puede necesitar posteriormente educación básica; otra puede ingresar con el bachillerato concluido y encontrar en la universidad la posibilidad de continuar una formación ya comenzada. No existe, por tanto, una secuencia idéntica para todos. Lo que debería existir es la posibilidad de avanzar sin que el lugar de

reclusión convierta determinados niveles educativos en opciones inaccesibles por definición.

La presencia universitaria permite observar hasta dónde puede extenderse ese recorrido. Umpierrez y Sosa (2023), al estudiar programas académicos y de extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en cárceles, muestran que la universidad no ingresa únicamente como institución que ofrece contenidos o certificaciones. Su presencia también interviene en la vida cotidiana y en las maneras en que quienes participan se reconocen dentro de esos espacios. Esto refuerza una idea que ya apareció al hablar de identidad estudiantil: avanzar hacia niveles superiores no representa solamente acumular años de escolaridad, sino ampliar las posibilidades de participación en comunidades educativas y culturales.

Sin embargo, disponer nominalmente de varios niveles tampoco garantiza una trayectoria real. Santillán et al. (2022), en el Centro de Privación de Libertad Manabí 4, encontraron interés por participar en actividades educativas, junto con limitaciones relacionadas con la oferta, los recursos y su correspondencia con las expectativas de la población estudiada. El caso recuerda que un continuo educativo existe verdaderamente cuando sus diferentes opciones pueden ser conocidas, accesibles y sostenidas.

Desde la alfabetización hasta la universidad, cada nivel responde a necesidades distintas, pero ninguno debería funcionar como un techo impuesto por la condición penitenciaria. El recorrido educativo cobra mayor sentido cuando permite avanzar desde el punto en que cada persona se encuentra. Para que eso ocurra, no basta con ordenar niveles; también es necesario pensar qué currículo puede dialogar con una realidad tan particular sin perder consistencia académica. Esa será la cuestión central del siguiente apartado.

La construcción del apartado se apoyó en la caracterización de los distintos niveles de enseñanza reglada realizada por Gil et al. (2022) y en el análisis de la presencia universitaria desarrollado por Umpierrez y Sosa (2023). La referencia ecuatoriana de Santillán et al. (2022) se mantiene como estudio localizado en Manabí 4, sin extrapolar sus resultados al conjunto del sistema penitenciario ecuatoriano.

4.3. Un currículo dentro de una realidad excepcional

Un currículo no entra intacto en una prisión. Los contenidos pueden pertenecer al mismo sistema educativo que rige fuera de ella, pero las condiciones en que deben ser enseñados cambian de manera considerable. Los tiempos disponibles, la posibilidad de utilizar determinados recursos, las interrupciones de las actividades y las características de estudiantes jóvenes y adultos obligan a tomar decisiones que difícilmente podrían resolverse aplicando una planificación de manera automática. El desafío consiste en realizar esos ajustes sin construir, detrás de los muros, una versión disminuida de la educación.

Acuña et al. (2021), al analizar experiencias de educación de adultos en cárceles de Chile, Brasil y Argentina, advierten precisamente la complejidad que adquiere el currículo cuando la institución educativa funciona dentro de otra organización con normas y finalidades diferentes. Esta particularidad exige reconocer el contexto, pero no convertirlo en el único criterio de lo que puede enseñarse. Si cada dificultad penitenciaria terminara justificando la eliminación de contenidos, la reducción de actividades o expectativas menores sobre el aprendizaje, la contextualización dejaría de ser una respuesta pedagógica para convertirse en una forma de desigualdad educativa.

La diferencia está en cómo se realiza esa adaptación. Acuña y Concha (2020), a partir de una experiencia universitaria desarrollada en la cárcel de Valparaíso, identifican entre sus focos didácticos la experiencia de vida de los estudiantes, la contextualización de los

aprendizajes, la relación educativa entre adultos y la búsqueda de sentido en aquello que se aprende. Estos elementos muestran que contextualizar no significa reemplazar el conocimiento disciplinar por conversaciones sobre la experiencia personal. Más bien supone encontrar puntos de encuentro entre ambos: utilizar conocimientos previos, situaciones conocidas y preguntas significativas como caminos para aproximarse a contenidos que conservan su complejidad.

En el contexto ecuatoriano, Valencia et al. (2024) sitúan la flexibilidad curricular entre los componentes relevantes de la educación de jóvenes y adultos en privación de libertad. Esta perspectiva resulta coherente con una población cuyas trayectorias, como se mostró en el capítulo anterior, no responden a un único recorrido escolar. Un currículo flexible necesita reconocer esas diferencias y permitir ajustes en secuencias, actividades, tiempos y estrategias. Sin embargo, flexibilidad no significa improvisación. Para que una modificación tenga sentido pedagógico debe conservar claridad respecto de aquello que se espera aprender y de las razones por las cuales se modifica la manera de enseñarlo.

Esto puede exigir, por ejemplo, reorganizar una actividad cuando no están disponibles ciertos materiales, prever alternativas frente a una interrupción, recuperar conocimientos después de períodos sin clases o aproximarse a un contenido mediante situaciones que resulten comprensibles para estudiantes adultos. Lo importante es que el contexto transforme la forma de acercarse al conocimiento sin decidir anticipadamente hasta dónde una persona puede llegar.

El currículo en prisión se mueve, entonces, en una tensión permanente. Necesita conservar una relación reconocible con el sistema educativo y, al mismo tiempo, ser suficientemente flexible para no ignorar las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Entre rigidez e improvisación existe un espacio pedagógico donde el

docente selecciona, organiza, relaciona y da sentido. Allí comienza a adquirir especial importancia una pregunta que va más allá del currículo escrito: cómo enseñar cuando quienes están frente al docente son jóvenes y adultos con experiencias, conocimientos y trayectorias construidas mucho antes de entrar al aula.

4.4. Enseñar a jóvenes y adultos

Enseñar a una persona adulta supone reconocer que el aprendizaje ocurre sobre una historia ya construida. Quien llega al aula no solo trae un determinado nivel de escolaridad; también carga experiencias laborales, relaciones familiares, conocimientos adquiridos fuera de instituciones educativas, recuerdos de escolarizaciones anteriores y maneras propias de interpretar aquello que ocurre a su alrededor. En prisión, esta condición adquiere todavía mayor importancia. Ignorarla puede producir una enseñanza formalmente correcta y, al mismo tiempo, distante de quienes deben participar en ella.

Acuña et al. (2021), al comparar experiencias educativas desarrolladas en cárceles de Chile, Brasil y Argentina, sitúan la educación de adultos frente a problemas vinculados con la pertinencia curricular, el aprendizaje, la evaluación y las formas de enseñanza. La cuestión no consiste únicamente en disponer de contenidos adecuados, sino en comprender cómo esos contenidos pueden encontrarse con estudiantes cuyas trayectorias educativas y vitales son heterogéneas. Esto exige abandonar una mirada que trate a la persona adulta como si simplemente hubiese llegado tarde a una educación pensada para otras edades. Su experiencia modifica el punto desde el cual aprende.

Acuña y Concha (2020) permiten observar esta idea de manera más cercana. En su estudio sobre educación universitaria en una cárcel de Valparaíso identifican como focos didácticos la experiencia de vida, la contextualización de los aprendizajes, la relación educativa entre adultos y la búsqueda de sentido en aquello que se estudia. Los docentes participantes señalaban la importancia de relacionar nuevos

conocimientos con historias y saberes que los estudiantes ya poseían. Esa articulación no implica convertir cada clase en un relato autobiográfico. La experiencia funciona como un puente: ayuda a comprender, comparar, formular preguntas y construir significados alrededor de conocimientos que posteriormente pueden alcanzar mayor nivel de abstracción.

También la comunicación adquiere un peso diferente. En la educación de adultos, explicar con claridad no significa simplificar hasta vaciar el contenido. Puede exigir detenerse en un concepto, relacionarlo con situaciones conocidas, aclarar vocabulario especializado y comprobar que lo trabajado está siendo comprendido. Junyent y Chang (2022), a partir de talleres de comprensión y producción textual con estudiantes privados de libertad, muestran precisamente la necesidad de desarrollar estrategias que acompañen la lectura de textos académicos. La dificultad frente a determinados lenguajes no debería interpretarse inmediatamente como incapacidad para aprender; muchas veces indica que hacen falta mediaciones que permitan apropiarse progresivamente de ellos.

Hay además una cuestión de trato que resulta difícil separar de la enseñanza. Trabajar con personas adultas demanda reconocer capacidad de decisión, conocimientos previos y posibilidades reales de participación. Escuchar una pregunta, permitir que una experiencia sea discutida o explicar por qué determinado conocimiento merece ser aprendido cambia la relación pedagógica. El estudiante deja de ocupar exclusivamente el lugar de quien recibe y puede intervenir también en la construcción de sentido de aquello que se trabaja.

Valencia et al. (2024), al abordar la educación de jóvenes y adultos en centros de privación de libertad ecuatorianos, insisten en la necesidad de considerar la realidad de los estudiantes, sus conocimientos previos y las particularidades del contexto al organizar los procesos educativos. Esta mirada conecta directamente con lo desarrollado en

el capítulo anterior: conocer las trayectorias no era solamente una forma de comprender al estudiante; ahora se convierte en información necesaria para enseñar.

La educación de jóvenes y adultos exige, por ello, una relación cuidadosa entre experiencia y conocimiento. Si se ignora lo que el estudiante sabe, la enseñanza puede volverse ajena; si se limita únicamente a aquello que ya conoce, difícilmente ampliará sus posibilidades de aprendizaje. Entre ambos extremos aparece la tarea pedagógica: partir de lo vivido para avanzar hacia conocimientos que todavía no forman parte de esa experiencia. La pregunta que sigue es cómo hacerlo cuando, además, el aula se encuentra sometida a espacios, tiempos, materiales y restricciones que no fueron organizados pensando en la enseñanza.

4.5. Cuando la metodología debe adaptarse al espacio

Una metodología puede resultar pedagógicamente valiosa y, sin embargo, ser difícil de sostener dentro de una prisión. Trabajar por proyectos, organizar actividades colaborativas, desarrollar talleres o proponer tareas autónomas exige algo más que una buena planificación: requiere tiempo disponible, materiales que puedan ingresar, espacios donde reunirse y cierta continuidad entre una clase y la siguiente. En contextos de privación de libertad, estas condiciones no siempre están aseguradas. De ahí que escoger una estrategia de enseñanza no pueda depender únicamente de aquello que funciona en otros escenarios educativos. La pregunta necesaria es más concreta: ¿puede esta metodología sostenerse aquí, con estos estudiantes y bajo estas condiciones?

La experiencia analizada por Sumba et al. (2019) en Guayaquil permite observar esta dificultad desde la práctica docente universitaria. Los profesores participantes trabajaban con limitaciones de recursos, controles vinculados con la seguridad y condiciones institucionales que obligaban a modificar la manera habitual de organizar la

enseñanza. El estudio muestra, al mismo tiempo, que esas restricciones no hacían imposible la actividad educativa. Exigían preparar propuestas sensibles al contexto y a las características de los estudiantes. Esta diferencia es importante. Adaptar una metodología no consiste en abandonar sus propósitos cada vez que aparece una restricción, sino en buscar otra forma de alcanzarlos cuando los medios originalmente previstos dejan de ser viables.

Un taller, por ejemplo, puede ser especialmente útil cuando permite discutir, producir y revisar conocimientos de manera compartida. Pero necesita condiciones mínimas para funcionar. Junyent y Chang (2022), a partir de una experiencia de comprensión y producción de textos con estudiantes del Centro Universitario Devoto, desarrollaron actividades que fueran "útiles y factibles en este contexto específico de enseñanza" (p. 150). La expresión resulta reveladora: una propuesta didáctica no se juzga únicamente por su fundamento teórico, sino también por la posibilidad real de llevarla al aula. En su experiencia, observar las dificultades lectoras de los estudiantes permitió diseñar actividades específicas sobre comprensión global, vocabulario y relaciones lógicas entre ideas, en lugar de atribuir las dificultades a una supuesta falta general de capacidad.

Algo semejante ocurre con el trabajo por proyectos o la resolución de problemas. Ambas estrategias pueden favorecer participación, toma de decisiones y relación entre diferentes conocimientos, pero pierden fuerza cuando dependen de recursos inaccesibles o de una continuidad que el contexto no puede garantizar. En esos casos, puede ser necesario dividir un proyecto en momentos relativamente autónomos, conservar materiales dentro del espacio educativo o diseñar actividades capaces de recuperar el hilo después de una interrupción. La adaptación metodológica aparece entonces en decisiones pequeñas, a veces poco visibles, que permiten conservar el propósito educativo aunque cambie la forma prevista inicialmente.

La institución también interviene en esa viabilidad. Mansilla y Macedo (2023), al estudiar experiencias universitarias en cárceles de Salta, muestran que horarios, autorizaciones, burocracia, disciplina y decisiones administrativas pueden facilitar u obstaculizar las prácticas educativas. Esto significa que el docente no selecciona estrategias dentro de un aula completamente autónoma. Una actividad colaborativa puede requerir movimientos autorizados; una tutoría puede depender de que exista un espacio disponible; una tarea autónoma necesita que el estudiante conserve materiales y tenga condiciones para utilizarlos. La metodología queda, de este modo, situada en una red de posibilidades que excede la voluntad de quien enseña.

Esto tampoco obliga a renunciar a la colaboración o a la autonomía. Obliga a pensarlas de otra manera. Cuando el grupo puede reunirse, discutir un caso permite confrontar interpretaciones; cuando la continuidad resulta incierta, una secuencia breve puede conservar objetivos claros sin depender de varias semanas consecutivas; cuando los recursos son escasos, un texto cuidadosamente seleccionado puede generar más trabajo intelectual que una actividad tecnológicamente sofisticada imposible de sostener. Lo importante no es cuánto se parece la propuesta a una metodología reconocida por su nombre, sino qué aprendizaje permite producir en las condiciones disponibles.

La metodología en prisión necesita, por ello, una flexibilidad que no sea sinónimo de improvisación. Adaptar supone anticipar restricciones, prever alternativas y conservar claridad sobre aquello que se pretende aprender. La enseñanza se vuelve más situada cuando el espacio deja de ser considerado un inconveniente externo y comienza a formar parte de las decisiones didácticas. Algunas de esas decisiones adquieren especial riqueza cuando la palabra, la lectura y la producción escrita se convierten en el centro de la experiencia educativa.

4.6. Leer, escribir, crear

Leer y escribir dentro de una prisión puede parecer, en principio, una actividad semejante a la que ocurre en cualquier otro espacio educativo. Sin embargo, las condiciones del encierro modifican el lugar que estas prácticas pueden ocupar. Un texto no solo permite acceder a información; también puede provocar preguntas, recuperar experiencias, poner en palabras aquello que resulta difícil expresar y abrir conversaciones con otros. La escritura, por su parte, no se limita a demostrar que se comprendió un contenido. Escribir supone seleccionar palabras, organizar ideas, revisar lo producido y decidir qué se quiere comunicar. En ese proceso existe aprendizaje, pero también una forma de participación.

Junyent y Chang (2022), a partir de talleres de comprensión y producción de textos académicos desarrollados con estudiantes del Centro Universitario Devoto, muestran que leer en el nivel universitario requiere trabajar de manera explícita habilidades que no siempre se encuentran consolidadas. Comprender la organización global de un texto, ampliar el vocabulario y reconocer las relaciones lógicas entre ideas forman parte de ese proceso. Las autoras advierten además que la población con la que trabajaron presentaba trayectorias y niveles de desempeño heterogéneos. Este dato resulta especialmente importante: acompañar la lectura no significa disminuir la complejidad de los textos, sino proporcionar herramientas para que el estudiante pueda aproximarse progresivamente a ellos.

Pero la lectura y la escritura también pueden desbordar la lógica estrictamente académica. Parchuc et al. (2020) reúnen experiencias desarrolladas en contextos de encierro donde escribir, leer y producir textos forman parte de prácticas culturales y socioeducativas más amplias. Los autores muestran que estas actividades pueden contribuir a dar visibilidad a producciones realizadas dentro de la

prisión y a construir vínculos que trascienden el aula. Desde esta mirada, escribir deja de ser solamente una tarea evaluada por un docente y puede convertirse en una manera de intervenir, compartir una experiencia o formar parte de una comunidad de lectores y productores de textos.

Crear introduce todavía otra posibilidad. Un relato, una carta, un poema, una crónica o una producción colectiva permiten trabajar lenguaje, memoria, imaginación y expresión sin que cada actividad tenga que justificarse por su utilidad inmediata. La educación también necesita espacios donde producir algo que no estaba antes: una interpretación, una historia, una pregunta o una voz propia. Ese gesto resulta particularmente significativo en instituciones donde buena parte de la vida cotidiana está organizada de antemano.

Leer, escribir y crear no constituyen, entonces, actividades secundarias frente a los contenidos "más importantes". Pueden convertirse en formas concretas de aprender, pensar y participar. Su valor está precisamente en esa amplitud: permiten avanzar en competencias académicas y, al mismo tiempo, construir experiencias expresivas y culturales que otorguen otro sentido al espacio educativo. Desde allí, el capítulo puede acercarse a una dimensión igualmente necesaria, aunque distinta: la formación para el trabajo y el cuidado de que esa finalidad no termine reduciendo toda la educación a una preparación laboral.

4.7. Aprender para el trabajo sin reducir la educación al trabajo

Pensar la formación para el trabajo dentro de una prisión resulta comprensible. Muchas personas deberán reconstruir sus condiciones de vida al recuperar la libertad y encontrar una actividad laboral puede formar parte de ese proceso. Aprender un oficio, obtener una certificación o desarrollar capacidades útiles para desenvolverse en distintos empleos puede ampliar posibilidades concretas. El problema aparece cuando esa finalidad termina ocupando todo el horizonte

educativo y se comienza a valorar lo aprendido únicamente por su utilidad inmediata para conseguir trabajo.

Lorenzo et al. (2022) sitúan precisamente esta discusión alrededor de las competencias transversales y la empleabilidad en contextos penitenciarios. Su planteamiento permite advertir que la preparación laboral no puede reducirse al dominio de una destreza técnica. Capacidades relacionadas con la comunicación, la adaptación, la organización, la resolución de problemas o la participación en situaciones laborales también forman parte de una formación que pretende tener continuidad fuera de la prisión. Desde esta perspectiva, enseñar para el trabajo exige algo más que reproducir tareas: supone desarrollar recursos que puedan utilizarse en escenarios diversos.

La demanda por este tipo de formación tampoco debería suponerse de manera abstracta. Moles et al. (2023), en un estudio con mujeres en régimen abierto en España, encontraron que la educación orientada al empleo aparecía entre las acciones requeridas por las participantes. El dato resulta relevante, aunque debe leerse dentro de los límites de esa población específica. No todas las personas privadas de libertad comparten las mismas expectativas laborales ni necesitan idénticas propuestas. La pertinencia depende de trayectorias previas, experiencias de trabajo, responsabilidades familiares y posibilidades reales disponibles después de la salida.

Aquí aparece una dificultad que no puede atribuirse solamente al estudiante. Palmieri (2025), al analizar el acceso a educación y trabajo en una cárcel de régimen semiabierto de Sierra Chica, desplaza la atención hacia las relaciones, decisiones y condiciones que pueden producir exclusión de esos espacios. Su estudio permite cuestionar una lectura demasiado individualista de la empleabilidad. Formarse puede ampliar capacidades, pero disponer de ellas no garantiza por sí

mismo el acceso a oportunidades cuando intervienen obstáculos institucionales y sociales.

La educación universitaria ayuda a comprender todavía mejor este límite. Umpierrez y Sosa (2023) muestran que las experiencias universitarias en prisión pueden relacionarse con dimensiones laborales, pero también con procesos subjetivos, pertenencia y construcción de nuevos sentidos. Reducirlas a una preparación para conseguir empleo perdería una parte importante de aquello que ocurre durante el aprendizaje.

Aprender para el trabajo tiene, por tanto, un lugar legítimo dentro de la educación penitenciaria, siempre que no se convierta en su única medida de valor. Prepararse para una actividad laboral puede ser importante; leer, pensar, crear, continuar estudios o participar de una comunidad educativa también lo son. Una propuesta formativa suficientemente amplia necesita sostener ambas dimensiones sin obligar a que todo conocimiento demuestre de inmediato para qué empleo servirá.

4.8. Enseñar detrás de los muros

La enseñanza dentro de una prisión coloca al docente frente a una tarea que difícilmente puede resolverse recurriendo únicamente a aquello que aprendió para trabajar en aulas convencionales. El conocimiento disciplinar sigue siendo indispensable, pero no basta. Quien enseña necesita interpretar un espacio atravesado por normas de seguridad, interrupciones, restricciones de recursos y trayectorias educativas muy diversas. A ello se suma una responsabilidad menos visible: sostener una relación pedagógica sin asumir las categorías con las que la institución penitenciaria clasifica a las personas. En el aula, quien cumple una condena debe poder ocupar también el lugar de estudiante.

Macías y Rodríguez (2023), a partir de una revisión sistemática sobre saberes y competencias docentes en contextos penitenciarios, encontraron fortalezas relacionadas con el conocimiento disciplinar, pero también fragilidades en competencias pedagógicas específicas para intervenir en estos escenarios. Su análisis cuestiona una idea bastante extendida: que dominar una asignatura es suficiente para enseñarla en cualquier lugar. En prisión, la práctica exige además comprender dinámicas educativas diferenciadas, adaptar propuestas y construir relaciones capaces de favorecer la participación de estudiantes adultos con recorridos heterogéneos. La experiencia acumulada por el profesor puede ayudar, aunque confiar únicamente en ella deja demasiado al azar.

Esta necesidad de preparación específica también aparece en la revisión realizada por Betancourt (2024). La autora identifica múltiples desafíos vinculados con las condiciones de trabajo, la formación profesional y la capacidad para ajustar contenidos y estrategias a las necesidades de las personas privadas de libertad. Entre las competencias que adquieren relevancia se encuentran la comunicación, la flexibilidad, la construcción de ambientes de respeto y la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas basadas en la confianza. No se trata de convertir al docente en psicólogo, funcionario penitenciario o mediador de todos los conflictos del establecimiento. Se trata de reconocer que enseñar exige decisiones que desbordan la simple transmisión del contenido.

Hay momentos en que esa exigencia se vuelve especialmente visible. Carrasco et al. (2024), en un estudio narrativo con docentes de dos establecimientos educativos ubicados en un complejo penitenciario chileno, encontraron condiciones iniciales de precariedad y escaso apoyo institucional que se intensificaron durante la pandemia. Frente a esa situación, el profesorado fue construyendo respuestas mediante aprendizaje continuo y trabajo colaborativo. La experiencia corresponde a una coyuntura excepcional y no debería tomarse como

descripción de toda docencia penitenciaria; sin embargo, deja una enseñanza más amplia: cuando las respuestas institucionales resultan insuficientes, los docentes suelen producir saberes prácticos para sostener la actividad educativa.

Ese aprendizaje construido en la práctica posee valor, pero también muestra un límite. No sería razonable que cada profesor tuviera que descubrir por sí solo cómo actuar frente a restricciones que son propias del contexto. La formación inicial y continua necesita incorporar conocimientos sobre educación de jóvenes y adultos, características del sistema penitenciario, planificación situada, manejo de recursos restringidos y formas de sostener la continuidad pedagógica. Del mismo modo, los espacios de intercambio entre colegas pueden evitar que una solución encontrada por un docente permanezca como experiencia individual y se pierda cuando cambia el equipo.

Enseñar detrás de los muros implica, además, cuidar la identidad profesional. La prisión tiene sus autoridades, procedimientos y objetivos; la escuela posee otros. El docente necesita conocer las reglas del establecimiento y trabajar dentro de ellas, pero su función continúa siendo pedagógica. No le corresponde decidir quién merece estudiar ni convertir la conducta penitenciaria en criterio para valorar el aprendizaje. Mantener esa frontera puede ser difícil, especialmente cuando seguridad, disciplina y educación comparten tiempos y espacios, pero constituye una condición para que el aula conserve un sentido propio.

La docencia penitenciaria se construye así entre conocimiento, experiencia, adaptación y reflexión profesional. El profesor enseña una materia, pero también organiza condiciones para que alguien pueda apropiarse de ella en un escenario poco favorable para la continuidad educativa. Esa tarea merece formación, acompañamiento y reconocimiento institucional; no debería

descansar solamente en compromiso personal o capacidad de improvisación. Y una vez que la enseñanza logra sostenerse, aparece otra decisión delicada: cómo valorar lo aprendido sin trasladar al aula la misma lógica de vigilancia y control que organiza buena parte de la vida penitenciaria.

4.9. Evaluar sin convertir la evaluación en otra forma de control

Evaluar dentro de una prisión plantea una dificultad particular. Toda institución educativa necesita conocer qué han aprendido sus estudiantes, qué dificultades persisten y qué decisiones conviene tomar para acompañar el proceso. Sin embargo, la educación se desarrolla aquí dentro de otra institución donde la observación, la clasificación y la valoración de conductas forman parte de la vida cotidiana. Esa cercanía puede producir una confusión delicada: que el rendimiento académico termine interpretándose desde categorías disciplinarias o que la evaluación pierda su función pedagógica y pase a formar parte de una lógica más amplia de control.

La diferencia comienza por aclarar qué se pretende conocer cuando se evalúa. Una actividad, una producción escrita, una exposición o una conversación pueden ofrecer información sobre comprensión, avances y dificultades. Esa información debería permitir decidir qué contenido necesita retomarse, qué explicación no resultó suficiente o qué estudiante requiere una mediación diferente. Beltramino et al. (2019), al analizar una experiencia universitaria desarrollada en contexto de encierro, muestran el valor de incorporar instancias de revisión, retroalimentación y reflexión sobre el propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, evaluar no aparece únicamente al final de una unidad para asignar una calificación; acompaña el proceso y ofrece oportunidades para volver sobre aquello que todavía puede mejorarse.

La retroalimentación adquiere aquí una función central. Decir que una respuesta es incorrecta aporta poco si el estudiante no consigue

comprender dónde se produjo la dificultad o qué podría hacer de otra manera. Por eso, devolver una actividad implica ofrecer información que permita avanzar. La evaluación puede convertirse así en una conversación pedagógica: el docente observa evidencias, comunica criterios y modifica decisiones; el estudiante, a su vez, puede reconocer logros, identificar obstáculos y participar en la revisión de su propio trabajo.

Esta concepción aparece también en las *Rúbricas Educación en Contextos de Encierro 2026* de Docentemás (2026), donde se consideran aspectos como la formulación de criterios de evaluación, el monitoreo del aprendizaje, la promoción de la autoevaluación y el análisis de evidencias para ajustar la enseñanza. El documento pertenece al sistema chileno de evaluación docente y no constituye una investigación sobre resultados de aprendizaje en prisión. Su valor para este apartado está en otro lugar: muestra que evaluar puede entenderse como una práctica vinculada con decisiones pedagógicas concretas y no únicamente como mecanismo de acreditación.

La precaución resulta necesaria porque la educación convive con criterios institucionales que responden a otras finalidades. Manchado (2023) advierte que las prácticas educativas pueden ser incorporadas por la administración penitenciaria dentro de procesos de construcción y legitimación del orden carcelario. Su análisis no estudia técnicas específicas de evaluación escolar, pero sí permite formular una advertencia: cuando la educación se valora principalmente por su capacidad de ordenar conductas, existe el riesgo de desplazar sus propósitos pedagógicos. Un estudiante participativo no necesariamente ha comprendido mejor un contenido, del mismo modo que una conducta considerada adecuada dentro de la prisión no constituye evidencia suficiente de aprendizaje.

Evaluar exige entonces mantener una frontera clara. La educación puede registrar asistencia, producciones, avances y aprendizajes; la

institución penitenciaria posee otros procedimientos para valorar aspectos propios de su funcionamiento. Mezclar ambos planos debilita la confianza pedagógica y puede convertir una actividad educativa en otra instancia de vigilancia. La evaluación conserva su sentido cuando ayuda a saber qué está aprendiendo una persona y qué necesita para seguir avanzando. Desde allí aparece la pregunta que cerrará este capítulo: si enseñar, acompañar y evaluar deben responder a condiciones tan particulares, ¿qué significa realmente hablar de calidad educativa dentro de una prisión?

4.10. ¿Qué significa calidad educativa en este contexto?

Hablar de calidad educativa dentro de una prisión obliga a revisar qué se entiende por una educación que funciona bien. Sería insuficiente medirla únicamente por el número de cursos ofrecidos, las matrículas registradas o las certificaciones obtenidas. Todos esos elementos importan, pero dicen poco si las clases se interrumpen constantemente, los estudiantes no cuentan con materiales suficientes, la propuesta guarda escasa relación con sus necesidades o las condiciones institucionales impiden sostener el aprendizaje. En este contexto, la calidad comienza a hacerse visible cuando aquello que formalmente se ofrece puede convertirse en una experiencia educativa real.

Santillán et al. (2022), en su estudio realizado en el Centro de Privación de Libertad Manabí 4, encontraron disposición e interés hacia la participación educativa, junto con dificultades relacionadas con la oferta, los recursos disponibles, la seguridad y las condiciones del establecimiento. Su investigación corresponde a un centro específico y no permite describir todo el sistema penitenciario ecuatoriano, pero deja una advertencia relevante: valorar la calidad exige observar las condiciones concretas en las que una propuesta llega a sus destinatarios. Una actividad puede existir administrativamente y, aun así, presentar limitaciones que reduzcan su pertinencia o continuidad.

La calidad tampoco puede separarse de aquello que ocurre dentro de la experiencia pedagógica. Castro et al. (2024), al estudiar condiciones educativas y pedagógicas en una población específica de una institución carcelaria colombiana, muestran la necesidad de considerar el modelo pedagógico, los roles de quienes participan y las interacciones que configuran la comunidad educativa. Aunque su población de estudio —niños pequeños y madres gestantes— impide trasladar los resultados al conjunto de la educación penitenciaria, el trabajo aporta una idea que puede sostenerse con prudencia: las condiciones materiales son importantes, pero no agotan la calidad. También importa cómo se enseña, cómo se establecen las relaciones pedagógicas y hasta qué punto la propuesta responde a las características de quienes aprenden.

A ello se suma una dimensión institucional. Gaete et al. (2020), a partir de proyectos formativos desarrollados en contextos de encierro en Santiago de Chile, cuestionan que los criterios de gestión y calidad construidos para escuelas del medio libre puedan trasladarse mecánicamente a establecimientos sometidos a condiciones penitenciarias. Su análisis muestra que los recursos disponibles, la participación de distintos actores, las necesidades de los estudiantes y las particularidades del entorno intervienen en el funcionamiento de los proyectos educativos. Una escuela dentro de una prisión necesita responder a exigencias académicas reconocibles, pero también requiere formas de organización capaces de sostenerlas en un contexto que limita parte de su autonomía.

Desde esta perspectiva, la calidad no debería confundirse con facilidad. Una educación de calidad puede mantener expectativas altas y, al mismo tiempo, ofrecer apoyos diferenciados; puede exigir comprensión, producción y participación sin ignorar trayectorias educativas discontinuas; y puede evaluar con criterios claros sin convertir la conducta penitenciaria en medida del aprendizaje. También necesita docentes preparados, cierta estabilidad de las

clases, recursos utilizables, posibilidades de continuidad y una oferta suficientemente amplia para que el lugar de reclusión no determine de antemano hasta dónde puede avanzar un estudiante.

La pregunta por la calidad reúne, de esta manera, todo lo trabajado en el capítulo. Importa qué se enseña, pero también cómo se organiza el currículo, qué metodologías pueden sostenerse, qué lugar ocupan la lectura y la escritura, cómo se integra la formación para el trabajo, qué condiciones acompañan al docente y de qué manera se evalúa. Ninguno de esos elementos funciona aisladamente. Una educación pertinente, exigente y posible se construye cuando esas dimensiones logran articularse alrededor del aprendizaje. Ese desafío conduce necesariamente a otro problema: disponer de buenas propuestas pedagógicas sirve de poco cuando los recursos, los materiales o las posibilidades de acceso al conocimiento no permiten llevarlas a la práctica.

CAPÍTULO V
RECURSOS, TECNOLOGÍA Y ACCESO AL CONOCIMIENTO

5.1. Aprender también depende de tener con qué hacerlo

Una propuesta educativa puede estar bien diseñada y contar con docentes comprometidos, pero necesita algo más para convertirse en una experiencia de aprendizaje posible. Hace falta un lugar donde trabajar, materiales que puedan utilizarse, tiempo disponible y recursos suficientes para sostener las actividades. Dentro de una prisión, estas condiciones adquieren un peso particular porque el estudiante no puede resolver por sí mismo muchas de sus carencias. Si falta un libro, una computadora o determinado material, conseguirlo depende de procedimientos institucionales que no están bajo su control. Lo material, por tanto, deja de ser un aspecto secundario y pasa a formar parte de las condiciones mismas de la enseñanza.

La experiencia estudiada por Sumba et al. (2019) en un centro de privación de libertad de Guayaquil permite observar esta dificultad desde la perspectiva docente. Los profesores participantes señalaron la ausencia de recursos entre las condiciones que debían enfrentar durante el desarrollo de la educación superior. Aun así, no consideraron que esa carencia hiciera imposible enseñar. El hallazgo resulta significativo porque muestra dos cuestiones que conviene mantener juntas: la práctica educativa puede adaptarse a escenarios restrictivos, pero esa capacidad de adaptación no convierte la insuficiencia material en una condición deseable. Pedir al docente que resuelva permanentemente las limitaciones mediante creatividad puede terminar normalizando aquello que debería ser atendido institucionalmente.

Algo semejante aparece en el Centro de Privación de Libertad Manabí 4. Santillán et al. (2022) identificaron, dentro de las condiciones que afectaban la participación educativa, problemas relacionados con recursos materiales, hacinamiento y disponibilidad de personal de seguridad. El estudio corresponde a un establecimiento específico y no permite extender esos resultados a todas las prisiones ecuatorianas. Sin embargo, ayuda a comprender que acceder a educación no depende únicamente de la existencia formal de un programa. Una actividad necesita condiciones para realizarse con cierta continuidad.

Los recursos tampoco deberían reducirse a útiles escolares. Ochoa y Martínez (2020), al estudiar bibliotecas de centros penitenciarios del complejo Puente Grande en México, encontraron deficiencias tanto en recursos físicos como tecnológicos. Su trabajo permite ampliar la mirada: libros, espacios de consulta, equipamiento y servicios de información forman parte del entorno desde el cual una persona puede continuar aprendiendo fuera del tiempo estrictamente destinado a la clase.

Disponer de recursos no garantiza por sí solo una educación de calidad, pero su ausencia puede estrechar considerablemente aquello que docentes y estudiantes están en condiciones de hacer. Una enseñanza contextualizada necesita creatividad pedagógica, aunque también requiere soportes concretos. Entre ellos, uno ocupa un lugar singular porque permite acceder al conocimiento incluso cuando termina la clase: la biblioteca penitenciaria.

5.2. La biblioteca como espacio de libertad intelectual

Dentro de una prisión, una biblioteca puede parecer un espacio modesto frente a las restricciones que organizan la vida cotidiana. Sin embargo, su importancia no depende solamente de la cantidad de libros que conserva. Allí una persona puede escoger una lectura, buscar información, detenerse en un tema que le interesa o continuar

aprendiendo más allá del horario de clase. Son decisiones pequeñas si se observan desde fuera, pero adquieren otro significado en un entorno donde buena parte del tiempo, los movimientos y las actividades están previamente organizados. Hablar de libertad intelectual en este contexto no supone desconocer la privación de libertad física; significa reconocer la posibilidad de acercarse a ideas, relatos e información desde cierto margen de elección personal.

Ochoa y Martínez (2020), en su estudio sobre bibliotecas del Complejo Penitenciario Puente Grande, en México, muestran precisamente que el servicio bibliotecario puede vincularse con actividades lectoras y formativas, aunque su funcionamiento depende de condiciones bastante concretas. Los autores identificaron deficiencias en recursos físicos y tecnológicos, así como necesidades relacionadas con la preparación de quienes estaban encargados de las bibliotecas. El hallazgo permite evitar una imagen demasiado idealizada: instalar estanterías y reunir libros no convierte automáticamente un espacio en una biblioteca capaz de acompañar procesos educativos. Se necesitan colecciones pertinentes, organización, servicios y personas que puedan orientar su uso.

Las directrices elaboradas por Garner y Krolak (2023) amplían esta idea desde un estándar profesional internacional. Plantean que las bibliotecas penitenciarias deberían ofrecer acceso a materiales y servicios considerando las necesidades e intereses diversos de la población, incluidos distintos niveles de alfabetización. También advierten que negar el acceso a la biblioteca no debería utilizarse como método disciplinario o de control. Esta precisión resulta especialmente significativa. Si la biblioteca forma parte del acceso a la información y del aprendizaje, su utilización no debería quedar reducida a una recompensa por buena conducta. La seguridad puede establecer condiciones de funcionamiento, pero no tendría que vaciar el sentido educativo del servicio.

La biblioteca adquiere además valor cuando deja de ser un espacio de consumo silencioso y permite construir experiencias alrededor de la lectura. Ceballos et al. (2024), al analizar un club de lectura desarrollado en el Centro Penitenciario de León, muestran una experiencia organizada alrededor del encuentro, la conversación y la expresión de opiniones sobre los textos leídos. Los propios autores presentan su estudio como una aproximación inicial y localizada, por lo que sus resultados deben tratarse con cautela. Aun así, la experiencia deja ver algo importante: leer también puede convertirse en una práctica compartida en la que interpretar un texto supone escuchar otras miradas, explicar la propia y participar de una conversación que no está organizada por la lógica penitenciaria.

Por eso, el valor educativo de una biblioteca no se encuentra únicamente en poseer libros, sino en hacer posible que esos libros y otros recursos circulen, sean elegidos, consultados y discutidos. Puede apoyar una tarea escolar, pero también una curiosidad que nació fuera del programa; puede acompañar a quien aprende a leer y a quien busca profundizar en un tema por cuenta propia. Esa apertura hacia conocimientos no definidos enteramente por la clase convierte a la biblioteca en uno de los pocos espacios donde el aprendizaje puede adquirir cierta iniciativa personal. Sin embargo, esa posibilidad encuentra límites cuando determinados materiales, informaciones o medios de consulta no pueden ingresar o circular libremente. Allí comienza el problema que corresponde examinar a continuación.

5.3. El conocimiento frente a las restricciones

El acceso al conocimiento dentro de una prisión nunca ocurre en condiciones completamente abiertas. Libros, periódicos, dispositivos, archivos digitales o conexiones a internet pueden estar sujetos a controles derivados de la seguridad institucional. Esta realidad introduce una tensión difícil de resolver: proteger el funcionamiento del establecimiento sin convertir las restricciones en un obstáculo

desproporcionado para aprender. La cuestión no consiste en negar que existan materiales o tecnologías que requieran regulación, sino en preguntarse hasta qué punto esas limitaciones permiten que la educación y el acceso a la información conserven su sentido.

Las directrices de Garner y Krolak (2023) plantean precisamente que los servicios bibliotecarios destinados a personas privadas de libertad deben gestionar las exigencias de seguridad procurando mantener un acceso suficientemente amplio a colecciones, información y tecnologías. Desde esta perspectiva, la restricción no debería operar de manera automática. Una biblioteca pierde parte de su función cuando aquello que puede consultarse queda reducido hasta el punto de impedir búsquedas, lectura autónoma o continuidad educativa. La seguridad establece condiciones; no tendría que definir por completo los límites de lo que una persona puede conocer.

Krolak (2022) amplía esta discusión al presentar la biblioteca penitenciaria como un espacio vinculado con lectura, información y aprendizaje a lo largo de la vida. Su planteamiento permite advertir que las limitaciones de acceso tienen efectos que van más allá de impedir el uso de un recurso concreto. Cuando una persona dispone de pocas oportunidades para buscar información por cuenta propia, también se estrechan sus posibilidades de explorar intereses, contrastar contenidos y sostener procesos de aprendizaje que no dependen exclusivamente de la clase.

La tensión se hace todavía más visible con las tecnologías digitales. Triana (2024), al analizar el acceso a internet y el uso de dispositivos móviles en prisión, muestra que estas cuestiones se encuentran atravesadas por posiciones jurídicas, securitarias y punitivas diferentes. Su trabajo evita una oposición demasiado simple entre permitir todo y prohibir todo. La conectividad puede ampliar el acceso a información y participación social, pero también plantea riesgos que las instituciones penitenciarias consideran relevantes. El problema

pedagógico aparece cuando la respuesta frente a esos riesgos consiste únicamente en excluir la tecnología, sin explorar formas controladas de acceso.

En Ecuador, este debate también debe enmarcarse en el contexto de la normativa de gestión del sistema de prisión. El Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social recoge las competencias y las condiciones relacionadas con la educación, las bibliotecas y las medidas de seguridad de los centros del sistema. (Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores [SNAI], 2020). Su existencia recuerda que el acceso al conocimiento dentro de los centros no depende solamente de decisiones pedagógicas; también se encuentra condicionado por normas y procedimientos propios de la administración penitenciaria.

La bibliografía disponible, sin embargo, no permite describir con precisión la frecuencia, los criterios o los efectos de una eventual censura de materiales educativos en las prisiones ecuatorianas. Ese vacío merece conservarse en lugar de llenarse con afirmaciones que la evidencia no sostiene. Lo que sí puede afirmarse es que cualquier restricción sobre libros, información o tecnologías tiene consecuencias educativas y, por ello, debería examinarse también desde sus efectos sobre el aprendizaje. Esta tensión adquiere una dimensión todavía mayor cuando el acceso restringido deja de referirse únicamente a materiales concretos y comienza a producir una diferencia más amplia frente al mundo digital.

5.4. La brecha digital dentro de los muros

La brecha digital suele describirse como una diferencia entre quienes tienen acceso a internet y quienes no lo tienen. Dentro de una prisión, esa definición resulta demasiado estrecha. Puede haber computadoras disponibles y, aun así, existir pocas oportunidades para utilizarlas; puede permitirse el acceso a determinados programas, pero no a plataformas educativas; incluso una persona puede aprender a manejar un dispositivo sin disponer de ocasiones suficientes para desarrollar autonomía frente a la tecnología. Por eso, la desigualdad digital dentro del encierro no depende únicamente de la conectividad. También involucra frecuencia de uso, variedad de experiencias, competencias adquiridas y posibilidades reales de apropiarse de herramientas que fuera de la prisión forman parte de numerosas actividades cotidianas.

De Andrés et al. (2021), mediante una investigación cualitativa realizada con personas privadas de libertad en el centro penitenciario de Topas, en Salamanca, encontraron que los propios participantes percibían la brecha tecnológica y la falta de oportunidades para compensarla como una dificultad importante. El hallazgo resulta especialmente relevante porque desplaza la mirada desde aquello que la institución permite hacia la experiencia de quienes viven esa restricción. No se trata simplemente de no disponer de determinados dispositivos. Mientras el entorno exterior incorpora continuamente nuevas formas de comunicación, información y gestión digital, una persona puede permanecer durante años con posibilidades muy reducidas de relacionarse con esos cambios. La distancia tecnológica, en consecuencia, puede aumentar mientras transcurre el tiempo de encarcelamiento.

Sin embargo, tener contacto ocasional con una computadora tampoco resuelve por sí mismo esa distancia. San Martín et al. (2024), a partir de una prueba piloto desarrollada en un centro penal juvenil

argentino, distinguen entre utilizar una tecnología siguiendo secuencias previamente establecidas y apropiarse de ella de una manera más significativa. Los autores encontraron que el acceso limitado constituye una dificultad, pero también advierten que experiencias demasiado restringidas al cumplimiento mecánico de pasos ofrecen pocas oportunidades para transferir lo aprendido a otras situaciones. Esta distinción obliga a mirar la alfabetización digital de otra manera. Saber abrir un programa o completar una actividad constituye un comienzo; comprender para qué puede utilizarse, resolver problemas y relacionar una herramienta con nuevos aprendizajes supone un nivel diferente de apropiación.

La experiencia estudiada por Feria et al. (2025) en una cárcel de mediana seguridad de El Espinal, Tolima, permite observar ese proceso desde una intervención concreta. Veintidós participantes cursaron voluntariamente un módulo de aplicaciones ofimáticas en el que se evaluaron acceso a recursos, apoyo institucional y disposición hacia el aprendizaje digital. Aunque los equipos disponibles eran limitados, su utilización se organizó mediante turnos y los participantes manifestaron una elevada aceptación de la formación tecnológica. El tamaño reducido y no probabilístico de la muestra impide trasladar estos resultados a otras prisiones, pero el caso muestra que una limitación de recursos no equivale necesariamente a ausencia completa de aprendizaje cuando existen organización, acompañamiento y oportunidades reales de práctica.

De este modo, reducir la brecha digital exige algo más complejo que instalar computadoras. Hace falta disponer de ellas, poder utilizarlas con cierta continuidad y encontrar propuestas que permitan avanzar desde operaciones elementales hacia usos progresivamente más autónomos. También resulta necesario reconocer que las restricciones penitenciarias condicionan qué tecnologías pueden emplearse y bajo qué condiciones. Allí aparece la siguiente dificultad: buena parte de la educación digital contemporánea se organiza

mediante plataformas conectadas a internet. Enseñar en línea dentro de una institución donde esa conexión puede estar limitada obliga a construir soluciones que no son habituales fuera de los muros.

5.5. Enseñar en línea donde internet no siempre puede entrar

La educación en línea suele construirse sobre una condición que fuera de la prisión parece casi obvia: poder conectarse. Plataformas educativas, bibliotecas digitales, videoconferencias y sistemas de mensajería dependen de una red disponible con cierta regularidad. Dentro de un establecimiento penitenciario, en cambio, esa conexión puede estar limitada por razones de seguridad, infraestructura o regulación institucional. El desafío no consiste solamente en trasladar una clase presencial a una pantalla. Antes de hacerlo, es necesario determinar qué herramientas pueden utilizarse, quién puede acceder a ellas y bajo qué condiciones podrá sostenerse la comunicación educativa.

En Ecuador existen antecedentes que muestran intentos de responder a esta dificultad. Mero y Vélez (2019), en el Centro de Rehabilitación Social El Rodeo, propusieron un campus virtual destinado a apoyar actividades educativas, laborales y culturales mediante herramientas web. La experiencia resulta relevante porque introduce tempranamente la posibilidad de organizar contenidos y actividades digitales dentro de un entorno penitenciario. Sin embargo, el valor de una plataforma depende de algo más que su existencia técnica. Si el acceso es discontinuo o la infraestructura no permite utilizarla con regularidad, una solución concebida para ampliar oportunidades puede terminar reproduciendo nuevas dificultades.

Ramírez (2022), al analizar la incorporación de plataformas virtuales en la educación superior a distancia en cárceles de Costa Rica, muestra que el proceso requirió considerar de manera explícita las condiciones de seguridad informática de los centros penales. Este punto modifica la lógica habitual de la educación virtual. En una universidad externa,

conectarse a una plataforma puede depender principalmente de disponer de un dispositivo y una cuenta; en prisión, también intervienen autorizaciones, configuraciones técnicas y acuerdos entre instituciones educativas y penitenciarias. La conectividad se convierte así en una infraestructura pedagógica que debe ser negociada y organizada.

Existen además alternativas que intentan superar la oposición entre acceso irrestricto y desconexión completa. Díaz et al. (2022) proponen un modelo de red segura para aprendizaje móvil en cárceles argentinas mediante una arquitectura MANET. Su propuesta fue validada en un entorno simulado, por lo que no demuestra resultados educativos derivados de una implementación prolongada. Aun así, aporta una idea importante: las restricciones de seguridad no obligan necesariamente a pensar la tecnología en términos de todo o nada. Pueden diseñarse formas de acceso controlado cuando existe una arquitectura pensada específicamente para el contexto.

La perspectiva de los estudiantes añade otro elemento. Canelón et al. (2023), a partir de experiencias de educación superior virtual en centros de rehabilitación de República Dominicana, analizaron los sentidos que personas privadas de libertad atribuían al uso educativo de internet. Su estudio recuerda que la conectividad no es únicamente un asunto técnico. Para quien estudia, poder acceder a contenidos, comunicarse y sostener una trayectoria mediante medios digitales puede modificar la experiencia formativa, aunque ello requiera acompañamiento y condiciones institucionales estables.

Enseñar en línea dentro de una prisión exige, por tanto, diseñar alrededor de las restricciones y no simplemente ignorarlas. Una plataforma útil necesita acceso posible, seguridad compatible con el aprendizaje, acompañamiento y alternativas frente a interrupciones. La pregunta siguiente ya no será si puede utilizarse tecnología, sino cuál merece incorporarse y con qué propósito pedagógico.

5.6. Tecnología útil, no tecnología por moda

Incorporar tecnología a una propuesta educativa puede resultar atractivo, sobre todo cuando se busca reducir la distancia entre lo que ocurre dentro de una prisión y una sociedad cada vez más digitalizada. Sin embargo, disponer de equipos, instalar una plataforma o introducir una herramienta novedosa no garantiza que exista una mejora educativa. Una computadora encendida puede convertirse en un recurso valioso o simplemente en otro objeto dentro del aula. La diferencia depende de para qué se utiliza, qué aprendizaje pretende favorecer y si las condiciones institucionales permiten sostener su uso.

San Martín et al. (2024), a partir de una prueba piloto desarrollada en un centro penal juvenil argentino, proponen mirar la tecnología desde una perspectiva situada. Su trabajo muestra que limitar el aprendizaje tecnológico a reproducir instrucciones paso a paso reduce las posibilidades de creatividad y transferencia hacia nuevas situaciones. Frente a ello, los autores plantean una apropiación vinculada con contenidos curriculares, proyectos y problemas concretos. La tecnología adquiere sentido, entonces, cuando el estudiante puede utilizarla para construir algo, explorar alternativas o relacionar diferentes conocimientos, y no únicamente cuando aprende a ejecutar correctamente una secuencia predeterminada.

Esta mirada también obliga a considerar la sostenibilidad. Una propuesta difícilmente puede consolidarse si depende de equipos que no pueden mantenerse, conexiones que funcionan de manera esporádica o procedimientos que ninguna institución está en condiciones de sostener. San Martín et al. (2024) subrayan precisamente la necesidad de que las iniciativas tecnológicas se inscriban dentro de proyectos institucionales. La innovación deja así de depender de una experiencia aislada o de la voluntad de un docente y comienza a formar parte de una decisión educativa con posibilidades de continuidad.

Ramírez (2023), al desarrollar una propuesta teórico-metodológica para el empleo de plataformas virtuales en cárceles costarricenses, incorpora otro criterio necesario: compatibilizar las posibilidades educativas de los entornos virtuales con las disposiciones de seguridad del sistema penitenciario. Esta relación impide seleccionar tecnologías como si el aula estuviera separada del establecimiento en el que funciona. Una herramienta puede ser pedagógicamente interesante y, al mismo tiempo, resultar inviable si exige condiciones de conectividad o acceso que no pueden garantizarse. La pregunta adecuada deja de ser cuál tecnología es más avanzada y pasa a ser cuál puede utilizarse de manera segura, continuada y educativa.

La misma cautela resulta pertinente frente a desarrollos más recientes. López (2023), al examinar la digitalización y la incorporación de inteligencia artificial en las prisiones, plantea la necesidad de una planificación estratégica que anteceda a su adopción. La novedad, por sí misma, no constituye un criterio pedagógico. Antes de incorporar una herramienta conviene saber qué problema pretende resolver, quién podrá utilizarla, qué capacidades exige, qué riesgos introduce y qué recursos serán necesarios para mantenerla.

La tecnología útil es, por tanto, aquella que encuentra una razón educativa para estar presente. Puede ser sencilla o avanzada, conectada o restringida, siempre que permita hacer algo que contribuya realmente al aprendizaje. Esta precaución cobra todavía mayor importancia cuando se mira más allá de los muros: quienes recuperen la libertad regresarán a una sociedad donde muchas actividades cotidianas, educativas y laborales requieren desenvolverse en entornos digitales que probablemente hayan cambiado mientras permanecían en prisión.

5.7. Prepararse para una sociedad digital desde un espacio desconectado

Recuperar la libertad después de varios años de encarcelamiento implica regresar a una sociedad que probablemente no funciona del mismo modo que cuando comenzó la condena. Solicitar una cita, buscar empleo, matricularse en una institución educativa, realizar un trámite, comunicarse con una administración o elaborar un documento son actividades que cada vez incorporan con mayor frecuencia algún componente digital. Para quien ha tenido pocas oportunidades de utilizar esas herramientas durante el encierro, el problema no consiste solamente en desconocer una aplicación determinada. También puede aparecer una sensación más profunda de distancia frente a procedimientos que otras personas realizan casi de manera cotidiana.

De Andrés et al. (2021), a partir de testimonios recogidos en el centro penitenciario de Topas, en España, muestran que las propias personas privadas de libertad perciben la exclusión tecnológica y la falta de oportunidades para reducirla como obstáculos ante el regreso al entorno social. El hallazgo permite mirar la brecha digital desde el tiempo. Mientras una persona permanece en prisión, las tecnologías continúan cambiando fuera de ella. Aplicaciones, dispositivos y formas de comunicación pueden modificarse con rapidez, de manera que una restricción prolongada de acceso no mantiene simplemente una diferencia existente: puede ampliarla. La alfabetización digital adquiere así una dimensión vinculada con la posibilidad de desenvolverse con mayor autonomía frente a un entorno que exige interacciones tecnológicas cada vez más frecuentes.

Pero prepararse para ese escenario no significa enseñar apresuradamente una lista de programas antes de la salida. San Martín et al. (2024), desde una experiencia piloto con jóvenes en un centro penal argentino, sostienen la necesidad de avanzar hacia una

apropiación tecnológica situada y vinculada con contenidos y problemas concretos. Su planteamiento resulta especialmente útil porque distingue entre repetir una serie de pasos y comprender lo suficiente una herramienta como para utilizarla en situaciones diferentes. Las aplicaciones cambian; la capacidad para explorar una interfaz, buscar alternativas, producir contenidos o resolver una dificultad puede conservar mayor utilidad.

La experiencia estudiada por Feria et al. (2025) en una cárcel de mediana seguridad de El Espinal, Colombia, ofrece otra mirada sobre esta cuestión. Su trabajo con formación en aplicaciones ofimáticas encontró aceptación y motivación hacia el aprendizaje tecnológico, además de considerar aspectos como disponibilidad de recursos y apoyo institucional. La muestra fue pequeña y no probabilística, por lo que sus resultados no deberían extenderse a otras poblaciones penitenciarias. Aun con ese límite, el estudio muestra que las competencias digitales pueden construirse cuando existe una oportunidad organizada de práctica y acompañamiento.

Prepararse para una sociedad digital desde un espacio parcialmente desconectado exige, entonces, algo más que incorporar dispositivos. Requiere oportunidades progresivas para aprender a utilizarlos con sentido, comprender sus posibilidades y desenvolverse con cierta independencia frente a entornos que continuarán cambiando. Tampoco corresponde prometer que esas competencias resolverán por sí mismas las dificultades posteriores a la prisión. Pueden ampliar recursos personales, pero su utilización dependerá también de oportunidades educativas, laborales, familiares e institucionales disponibles después de la salida.

Con ello, la discusión sobre recursos y tecnología deja de ser exclusivamente técnica. Una computadora, una biblioteca o una conexión controlada adquieren importancia por aquello que permiten hacer y por las posibilidades que pueden conservar más allá del

establecimiento. Precisamente allí comienza el problema del capítulo siguiente: comprender qué relación puede establecerse entre educación, continuidad de las trayectorias y reintegración social sin atribuir a la escuela resultados que dependen también de condiciones situadas fuera de sus aulas.

CAPÍTULO VI
EDUCACIÓN, REINTEGRACIÓN SOCIAL Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

6.1. ¿Qué cambia cuando una persona estudia?

Preguntar qué cambia cuando una persona estudia dentro de una prisión puede conducir rápidamente a buscar un resultado visible después de la condena: conseguir empleo, reinsertarse socialmente o no volver a prisión. Sin embargo, esos efectos ocurren en momentos posteriores y dependen de muchas condiciones que la educación no controla. Antes de llegar allí conviene mirar algo más cercano. Mientras una persona estudia puede aprender contenidos, mejorar determinadas competencias, aprobar asignaturas, obtener acreditaciones, participar de una experiencia educativa y construir recursos que antes no tenía. Son cambios menos espectaculares, pero también más directamente vinculados con aquello que una propuesta educativa está en condiciones de producir.

Héctor-Moreira et al. (2021), en un estudio comparativo con 233 estudiantes adultos —124 de ellos estudiaban en prisión—, analizaron el desempeño académico mediante indicadores como rendimiento, satisfacción con la asignatura, aprendizaje percibido y nota esperada. Esta elección metodológica resulta especialmente útil para pensar qué debería observarse cuando se pregunta por los efectos de la educación penitenciaria. El aprendizaje puede examinarse mientras sucede y no solamente años después, a partir de un resultado penal. Los autores también estudiaron variables cognitivo-motivacionales como autoconcepto y autoeficacia académica, orientación al aprendizaje y clima escolar, mostrando que la experiencia educativa posee dimensiones que exceden una calificación final.

La educación superior permite ampliar todavía más este mapa. Ponce de León et al. (2021), al comparar experiencias universitarias

desarrolladas en prisiones de España, Ecuador y México, señalan mejoras asociadas con autoestima, seguridad, comunicación, habilidades sociales y ejercicio de una ciudadanía responsable. Su trabajo se basa en un estudio comparativo y revisión de fuentes, de modo que estos resultados no deberían interpretarse como efectos causales demostrados para cualquier programa penitenciario. Aun así, permiten advertir que participar en una experiencia universitaria puede relacionarse con capacidades que no caben fácilmente dentro de indicadores exclusivamente académicos.

Esta distinción importa. Aprobar una asignatura, comprender un contenido o desarrollar una habilidad comunicativa son resultados relativamente próximos a la experiencia educativa. Encontrar empleo, reconstruir relaciones sociales o evitar una nueva condena pertenecen a procesos mucho más amplios. Confundir ambos niveles puede llevar a exigir a la educación respuestas frente a problemas que también dependen de oportunidades laborales, redes de apoyo, condiciones económicas y decisiones institucionales.

Por ello, reconocer los cambios asociados al estudio exige mirar resultados en plural. Algunos pueden observarse dentro del aula; otros aparecen en la trayectoria educativa y ciertos efectos solo podrán conocerse después. Precisamente porque no todos dependen de la educación de la misma manera, el paso siguiente será establecer con mayor cuidado qué podemos esperar de ella y qué sería injustificado atribuirle.

6.2. Lo que podemos esperar de la educación y lo que no

Reconocer que estudiar puede producir aprendizajes, fortalecer capacidades y abrir nuevas posibilidades no significa atribuir a la educación una fuerza que no posee. Una persona puede terminar una etapa escolar, obtener una titulación o construir mayor confianza frente al aprendizaje y, aun así, encontrar serias dificultades cuando regresa al exterior. La formación modifica algunos recursos con los que afrontará ese momento; no modifica automáticamente las condiciones sociales en las que tendrá que utilizarlos. Mantener esta diferencia permite valorar la educación sin convertirla en una promesa que difícilmente podría cumplir.

Héctor-Moreira et al. (2021) advierten precisamente sobre este problema al señalar que la relación entre educación y reincidencia puede quedar atravesada por condiciones de vulnerabilidad social y por las oportunidades disponibles después de la liberación. La observación introduce un matiz importante: dos personas pueden haber aprovechado una experiencia educativa y encontrar, posteriormente, escenarios muy diferentes para continuar estudiando, trabajar o reorganizar su vida cotidiana. Aquello que ocurra después no depende únicamente de cuánto aprendieron dentro de prisión.

La reintegración también se construye mediante relaciones y apoyos. Amaro et al. (2021), en una investigación con mujeres en semilibertad en España, encontraron una elevada valoración de la necesidad de acompañamiento profesional durante estos procesos. Trabajadores sociales, educadores y profesionales de la psicología aparecieron entre las figuras más demandadas. El estudio se refiere a una población femenina específica y no puede generalizarse a todas las personas que recuperan la libertad, pero hace visible algo que la educación formal no puede sustituir: la necesidad de

acompañamiento ante problemas que requieren respuestas sociales e institucionales.

La misma cautela resulta necesaria cuando se observan resultados penales posteriores. Sanhueza y Alarcón (2023), en su revisión crítica de estudios latinoamericanos sobre reincidencia, encontraron un predominio de explicaciones centradas en características individuales y una menor consideración de dimensiones estructurales y mesosociales. Esta mirada resulta especialmente útil para evitar que el éxito o el fracaso después de la prisión termine atribuyéndose exclusivamente a las decisiones de la persona.

Esperar que la educación enseñe, fortalezca competencias, amplíe horizontes y ayude a construir nuevas trayectorias es razonable. Esperar que elimine por sí sola desigualdades, dificultades de acceso al empleo, debilidad de redes sociales u otras barreras de la vida posterior al encierro no lo es. Precisamente porque la educación tiene valor, conviene no exigirle aquello que corresponde también a políticas sociales, laborales y de acompañamiento. Desde este límite puede comprenderse mejor una de sus conexiones más relevantes: la relación entre formación, trabajo y construcción de un proyecto de vida.

6.3. Educación, trabajo y proyecto de vida

Pensar en la vida después de la prisión suele colocar el trabajo en un lugar central. Contar con ingresos, sostener cierta autonomía económica y encontrar una actividad laboral pueden ser condiciones importantes para reorganizar la vida cotidiana. Por eso, la formación profesional y el desarrollo de competencias vinculadas con el empleo tienen un lugar legítimo dentro de la educación penitenciaria. El riesgo aparece cuando todo aprendizaje comienza a valorarse únicamente por su capacidad inmediata para conducir a un puesto de trabajo. Una trayectoria educativa puede aportar a la inserción laboral, pero también puede permitir continuar estudiando, tomar decisiones con

mayor información, desarrollar nuevas capacidades o imaginar recorridos que antes no parecían posibles.

Lorenzo et al. (2022) analizan esta relación desde las competencias transversales y la empleabilidad en el ámbito penitenciario español. Su trabajo permite advertir que prepararse para el empleo no consiste solamente en adquirir destrezas técnicas asociadas con una ocupación concreta. Capacidades comunicativas, sociales y personales también intervienen en la posibilidad de desenvolverse en distintos escenarios laborales. Esta perspectiva resulta especialmente útil porque desplaza la formación desde el aprendizaje de un oficio aislado hacia un conjunto más amplio de recursos que pueden acompañar a la persona cuando cambian las circunstancias de trabajo.

La educación universitaria amplía todavía más este horizonte. Ponce de León et al. (2021), al comparar experiencias desarrolladas en centros penitenciarios de España, Ecuador y México, identifican aportes relacionados con autoestima, seguridad, comunicación, habilidades sociales y ejercicio de ciudadanía, además de señalar la necesidad de fortalecer acciones orientadas hacia la incorporación laboral. Estos resultados no permiten afirmar que cursar estudios universitarios garantice empleo después de la salida. Sí muestran que la relación entre educación y proyecto de vida puede construirse desde capacidades que desbordan una cualificación laboral específica.

La demanda de formación para el empleo tampoco debería ignorarse. Moles et al. (2023), en un estudio con 310 mujeres en régimen abierto en España, encontraron que la educación orientada al empleo figuraba entre las acciones requeridas por las participantes. El dato debe conservar los límites de esa población y modalidad penitenciaria, pero recuerda que las necesidades laborales tienen una dimensión concreta para quienes se aproximan a la vida en libertad. Al mismo tiempo, las autoras destacan la necesidad de que las intervenciones

respondan a las características y necesidades de las participantes, evitando propuestas uniformes.

Un proyecto de vida no equivale, por tanto, a un plan laboral cerrado. Puede incluir trabajar, continuar una carrera, completar estudios pendientes, reorganizar responsabilidades familiares o explorar nuevas posibilidades formativas. La educación puede aportar conocimientos y capacidades para construir esas decisiones, pero no puede decidir de antemano cuál debería ser el destino de cada persona. Precisamente por ello, valorar sus resultados exige utilizar medidas más amplias que una sola pregunta posterior: si alguien volvió o no a prisión.

6.4. La reincidencia no puede ser la única medida

Pocas preguntas parecen tan contundentes como esta: ¿quienes estudiaron en prisión volvieron o no volvieron a delinquir? La reincidencia ofrece un resultado visible y, por ello, suele aparecer como una medida atractiva para valorar programas penitenciarios. Sin embargo, utilizarla como criterio exclusivo plantea un problema importante. Entre una experiencia educativa y una eventual nueva condena intervienen meses o años, cambios familiares, posibilidades de empleo, condiciones económicas, redes sociales, decisiones institucionales y circunstancias que difícilmente pueden atribuirse a lo ocurrido dentro de un aula. La reincidencia importa, pero se encuentra demasiado lejos del proceso educativo como para explicar por sí sola si este funcionó.

Héctor-Moreira et al. (2021) ayudan a precisar esta diferencia. Su estudio comparativo analiza indicadores directamente vinculados con la experiencia educativa, como rendimiento, satisfacción y aprendizaje percibido, y advierte que las relaciones posteriores con la reincidencia pueden estar condicionadas por situaciones de vulnerabilidad social y por las oportunidades encontradas después de recuperar la libertad. Además, su investigación no constituye un

seguimiento longitudinal de reincidencia. Esta limitación, lejos de restarle valor, muestra por qué conviene separar aquello que puede observarse mientras una persona estudia de aquello que ocurre mucho después.

La cautela resulta todavía más necesaria al revisar la investigación disponible en América Latina. Sanhueza y Alarcón (2023) encontraron estudios sobre reincidencia con muestras pequeñas, establecimientos específicos y metodologías heterogéneas. Los autores advierten también un predominio de explicaciones centradas en características individuales, mientras factores estructurales y mesosociales reciben menor atención. Esto obliga a desconfiar de una lectura demasiado sencilla: si una persona vuelve a prisión, el resultado no puede interpretarse automáticamente como fracaso de su educación; del mismo modo, no reincidir tampoco demuestra por sí solo que un programa educativo haya producido ese desenlace.

Las revisiones sobre intervenciones penitenciarias refuerzan esta precaución. Villamar et al. (2024), después de revisar sistemáticamente investigaciones sobre programas de resocialización en centros penitenciarios femeninos latinoamericanos, identificaron debilidades en las intervenciones examinadas y limitaciones en la consideración de necesidades de género. Sin embargo, su corpus estudia programas de resocialización en sentido amplio y no exclusivamente educativos. Por eso, sus resultados no deberían utilizarse como prueba directa de la eficacia o ineficacia de la educación penitenciaria.

Algo semejante ocurre en la revisión de Magallanes et al. (2024). Los autores encontraron resultados heterogéneos entre programas de tratamiento penitenciario y señalan que diseño, implementación, características de la población y condiciones institucionales intervienen en su efectividad. Nuevamente, la categoría analizada es más amplia que la educación. El hallazgo relevante para este capítulo

se encuentra precisamente allí: los resultados posteriores dependen de combinaciones de factores y no de una única intervención aislada.

Una evaluación más justa necesita observar varios momentos. Importa saber quién accede, quién permanece, qué aprende, qué acredita y si consigue continuar estudiando; también puede ser pertinente conocer resultados laborales, sociales y penales después de la salida. La reincidencia puede formar parte de ese conjunto, pero no debería devorarlo. Si una política educativa se juzga únicamente por quién vuelve a prisión, corremos el riesgo de ignorar aprendizajes reales y, al mismo tiempo, responsabilizar al aula por barreras que aparecen cuando comienza la vida fuera de ella. El siguiente paso consiste justamente en mirar ese momento: el día después de recuperar la libertad.

6.5. El día después de recuperar la libertad

La salida de prisión puede imaginarse como el momento en que desaparecen restricciones y se recuperan posibilidades. Para una trayectoria educativa, sin embargo, también representa un cambio brusco de condiciones. Dentro del establecimiento podían existir horarios de clase, docentes asignados, determinados materiales y procedimientos para participar en un programa. Afuera, continuar estudiando exige reorganizar la vida alrededor de otras demandas. Una matrícula pendiente, la recuperación de un expediente académico, el reconocimiento de estudios previos, los costos de traslado o la necesidad de compatibilizar formación y trabajo pueden convertir una intención de continuidad en una tarea bastante más compleja.

Umpierrez y Sosa (2023), al estudiar experiencias universitarias en cárceles bonaerenses, identifican aspectos vinculados con el trabajo durante la detención y con su proyección hacia el regreso a la vida en libertad. Su investigación permite advertir que aquello construido durante la experiencia universitaria puede acompañar los proyectos

posteriores, aunque no determina por sí mismo las condiciones que la persona encontrará fuera. Recuperar la libertad cambia precisamente el terreno sobre el que deben ponerse en juego esos aprendizajes.

Ese momento también hace visible la necesidad de acompañamiento. Amaro et al. (2021), en una investigación con mujeres en semilibertad en España, encontraron que el 85,2 % de las participantes consideraba necesario recibir acompañamiento, mientras solo el 31,3 % señalaba estar recibiéndolo. Trabajadores sociales, educadores y profesionales de la psicología aparecieron entre las figuras más solicitadas. Los datos corresponden a mujeres que cumplían condena en medio abierto y no deben trasladarse automáticamente a otras poblaciones penitenciarias. Aun así, muestran una distancia significativa entre reconocer la necesidad de apoyo y disponer efectivamente de él.

Las universidades también han comenzado a pensar esta continuidad más allá de la prisión. Bustelo et al. (2022), al presentar la experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina, incluyen expresamente entre sus propósitos la inclusión de personas privadas de libertad y liberadas y el fortalecimiento de acciones educativas, laborales y comunitarias. Esta perspectiva rompe una frontera institucional importante: si la educación universitaria acompañó una trayectoria durante el encierro, la recuperación de la libertad no tendría por qué cortar de manera automática ese vínculo.

Guerra (2024) lleva esta idea hacia una intervención específicamente postpenitenciaria mediante un programa educativo orientado al desarrollo de competencias relacionadas con comunicación, resolución de conflictos y emprendimiento. Su estudio corresponde a una experiencia concreta y no permite afirmar que este tipo de programas garantice una reintegración exitosa. Sí demuestra que es posible diseñar propuestas formativas que reconozcan la salida de

prisión como una etapa que también requiere aprendizaje y acompañamiento.

El día después de recuperar la libertad, por tanto, no empieza desde cero. La persona puede llevar consigo conocimientos, acreditaciones y experiencias construidas durante años; lo difícil es conseguir que encuentren continuidad en un escenario distinto. Entre lo aprendido y aquello que podrá hacerse con ello aparecen instituciones, familias, universidades, servicios públicos y oportunidades laborales. Allí se vuelve evidente que una trayectoria educativa sostenible necesita algo más que un punto de llegada: necesita puentes.

6.6. La educación necesita puentes

Una persona puede salir de prisión con estudios aprobados, una certificación o incluso una trayectoria universitaria iniciada. Sin embargo, ninguno de esos logros garantiza que pueda continuar avanzando si, al recuperar la libertad, debe reconstruir sola las conexiones necesarias para estudiar, trabajar o acceder a servicios. La continuidad educativa necesita algo más que voluntad. Requiere vínculos capaces de unir aquello que se construyó durante el encierro con las condiciones que aparecen después: instituciones educativas que reconozcan lo cursado, servicios que acompañen la transición, redes familiares disponibles y organizaciones que ayuden a resolver obstáculos que difícilmente pueden enfrentarse de manera aislada.

El apoyo familiar puede formar parte de ese entramado, aunque su presencia no debe darse por supuesta. García-Vita et al. (2021), al estudiar mujeres en semilibertad en España, analizaron precisamente las fuentes y los tipos de apoyo familiar durante el tránsito hacia la vida en libertad. Su investigación muestra que la reintegración ocurre dentro de relaciones concretas y que esas redes pueden ofrecer distintos tipos de sostén. El estudio corresponde exclusivamente a mujeres en semilibertad, por lo que no permite asumir que todas las personas liberadas disponen de vínculos familiares semejantes. Esta

precaución importa: hablar de la familia como apoyo no significa convertirla en una condición garantizada.

Cuando esas redes son insuficientes, el acompañamiento profesional adquiere otra relevancia. Amaro et al. (2021), trabajando también con mujeres en semilibertad, encontraron una demanda importante de apoyo de trabajadores sociales, educadores y profesionales de la psicología. La continuidad educativa puede necesitar justamente esas mediaciones: alguien que oriente sobre una matrícula, facilite información, conecte con un servicio o acompañe decisiones tomadas en una etapa especialmente inestable. La autonomía no desaparece por recibir apoyo; muchas veces necesita de esas conexiones para poder ejercerse.

Las universidades pueden funcionar igualmente como puentes. Chiponi (2026), al reconstruir la trayectoria de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina, documenta articulaciones entre universidades, instituciones, organizaciones sociales y estudiantes detenidos y liberados. Su aporte permite observar que sostener una trayectoria más allá de la prisión exige relaciones que atraviesen fronteras institucionales. La educación deja entonces de depender de un programa encerrado dentro de un establecimiento y comienza a formar parte de una red capaz de acompañar diferentes momentos de la trayectoria.

Tonna et al. (2026) refuerzan esta idea al situar el acompañamiento, el diálogo institucional y la participación de distintos actores entre los componentes necesarios para construir respuestas educativas sostenibles. El valor del puente no se encuentra solamente en conectar dos instituciones, sino en evitar que cada transición obligue al estudiante a comenzar nuevamente.

Una acreditación obtenida en prisión adquiere mayor fuerza cuando existe una institución dispuesta a reconocerla, una universidad capaz

de continuar el vínculo, un servicio que oriente y una red social que acompañe. Ningún actor puede cumplir por sí solo todas esas funciones. Cuando esas conexiones dependen exclusivamente de esfuerzos personales o acuerdos ocasionales, también la continuidad se vuelve frágil. Allí aparece el siguiente desafío: pasar de redes valiosas pero circunstanciales a una política educativa capaz de sostenerlas en el tiempo.

6.7. De los programas aislados a una verdadera política educativa

Muchas experiencias educativas dentro de las prisiones comienzan porque una universidad, un grupo de docentes o determinada institución decide abrir un espacio donde antes no lo había. Ese origen puede ser valioso e incluso producir procesos formativos sostenidos durante años. El problema aparece cuando la continuidad depende demasiado de quienes impulsaron inicialmente la propuesta. Si un cambio de autoridades, la falta de recursos o una modificación administrativa puede interrumpirla con facilidad, todavía existe una distancia importante entre contar con un programa educativo y disponer de una política capaz de garantizar educación de manera estable.

La trayectoria reconstruida por Scipioni et al. (2025) permite observar precisamente ese paso. Al recuperar quince años del Programa Educación en Contextos de Encierro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, los autores documentan un proceso de institucionalización construido mediante continuidad, decisión política, cuidado de los equipos, expansión territorial y acumulación de una memoria organizativa. Su experiencia corresponde a una universidad y un territorio determinados, pero ofrece una enseñanza relevante: sostener educación durante un periodo prolongado requiere que aquello aprendido por un programa

deje de permanecer solamente en las personas que lo integran y comience a incorporarse a las estructuras institucionales.

La necesidad de ampliar esa escala aparece también en Chiponi (2026), quien reconstruye la conformación de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina. La articulación entre universidades, instituciones y organizaciones muestra que determinados problemas exceden la capacidad de una experiencia local. Compartir conocimientos, construir posiciones comunes y establecer relaciones entre programas permite que la educación en prisión deje de depender exclusivamente de respuestas aisladas. Una red no sustituye las responsabilidades del Estado ni de cada universidad, pero puede hacer visibles dificultades comunes y fortalecer capacidades de coordinación.

Scipioni (2026) aborda esta cuestión desde los centros universitarios en prisión como dispositivos de gestión territorial de una política universitaria. Su análisis de la experiencia de la FACSO-UNICEN permite comprender que la presencia educativa sostenida necesita legitimidad institucional, estructuras de gestión y mecanismos de coordinación capaces de permanecer frente a las tensiones propias del contexto penitenciario. Esto tiene consecuencias prácticas. Una política necesita saber quién decide, quién financia, quién forma y acompaña a los equipos, quién garantiza espacios y recursos y qué institución responde cuando una trayectoria educativa se interrumpe. Si esas responsabilidades permanecen difusas, buena parte del funcionamiento termina dependiendo nuevamente de negociaciones particulares.

El contexto ecuatoriano muestra por qué esta preocupación no puede quedar únicamente en experiencias universitarias extranjeras. Lara y Mejía (2026), desde un análisis jurídico-político de las políticas públicas vinculadas con la rehabilitación integral en Ecuador, identifican problemas de cobertura, falta de continuidad y debilidades

en programas educativos, laborales y psicosociales. Su estudio no mide aprendizajes individuales y, por ello, no permite valorar directamente la calidad pedagógica de esos programas. Sí aporta evidencia para reconocer una brecha entre aquello que las políticas pretenden garantizar y la posibilidad de sostener intervenciones suficientemente amplias y continuas.

Convertir experiencias educativas en política pública supone, entonces, proteger aquello que funciona de la fragilidad institucional. Requiere responsabilidades claras, recursos que puedan sostenerse en el tiempo, equipos preparados, coordinación entre sistemas educativos y penitenciarios y una cobertura que no dependa del establecimiento en el que una persona se encuentre. También exige conservar memoria de los aciertos y de las dificultades, porque institucionalizar no significa repetir indefinidamente una experiencia, sino aprender de ella y mejorarla.

Llegados a este punto aparece una pregunta inevitable. Una política puede tener continuidad, presupuesto, instituciones responsables y una cobertura creciente, pero todavía queda por saber si aquello que ofrece está produciendo experiencias educativas valiosas. Pasar de programas aislados a una política estable es indispensable; saber si esa política realmente funciona exige aprender a evaluarla.

6.8. ¿Cómo saber si un programa educativo funciona?

Decir que un programa educativo funciona exige algo más que demostrar que existe. Puede tener estudiantes matriculados, docentes asignados y actividades previstas y, aun así, presentar dificultades para sostener la asistencia, favorecer aprendizajes o permitir la continuidad de las trayectorias. También puede ocurrir lo contrario: una experiencia con cobertura limitada puede producir procesos formativos valiosos para quienes consiguen participar. Por eso, evaluar requiere mirar varios momentos y evitar que un único indicador termine hablando en nombre de todo el programa.

El primer nivel es el acceso. Importa conocer cuántas personas podrían participar, cuántas efectivamente ingresan y quiénes quedan fuera. Después aparece la permanencia: no basta con matricularse si traslados, interrupciones institucionales u otras condiciones impiden sostener la asistencia. A estos datos deben añadirse preguntas sobre el propio proceso educativo: qué condiciones de enseñanza existen, qué recursos están disponibles y hasta qué punto la propuesta puede desarrollarse como fue prevista.

El aprendizaje constituye otro plano indispensable. Héctor-Moreira et al. (2021), en su estudio comparativo sobre educación de adultos, trabajan con indicadores como rendimiento académico, satisfacción y aprendizaje percibido. Su aporte resulta útil porque muestra que algunos efectos educativos pueden observarse cerca de la experiencia formativa, sin esperar a que ocurra un resultado penal posterior. A ello pueden sumarse acreditaciones obtenidas, asignaturas aprobadas o avances dentro de una trayectoria educativa. Ninguno de estos datos explica todo, pero juntos ofrecen una imagen mucho más próxima a aquello que un programa educativo pretende producir.

Las revisiones de programas penitenciarios muestran, además, que la efectividad no depende únicamente del diseño inicial. Magallanes et al. (2024), después de revisar 17 trabajos sobre programas de tratamiento penitenciario en Iberoamérica, encontraron resultados heterogéneos y señalan la influencia de aspectos como implementación, características de la población y condiciones institucionales. Su revisión abarca intervenciones más amplias que la educación, de modo que no corresponde trasladar directamente sus conclusiones a programas educativos. Sin embargo, ayuda a recordar que evaluar resultados sin examinar cómo se ejecutó una intervención puede conducir a interpretaciones incompletas.

También importa preguntarse para quién funciona. Villamar et al. (2024), en una revisión sistemática sobre programas de

resocialización dirigidos a mujeres en centros penitenciarios latinoamericanos, identificaron debilidades relacionadas con la consideración de necesidades de género. Nuevamente, se trata de programas más amplios que los educativos, pero el hallazgo deja una pregunta pertinente para cualquier evaluación: un promedio favorable puede ocultar diferencias entre grupos cuyos puntos de partida y necesidades no son iguales.

Una evaluación equilibrada debería observar, entonces, acceso, permanencia, condiciones del proceso, aprendizaje, acreditación, continuidad educativa y resultados posteriores. La reincidencia puede incorporarse cuando existan datos adecuados, pero no sustituir a los demás indicadores. Evaluar bien no consiste en encontrar una cifra capaz de cerrar la discusión, sino en reunir evidencias que permitan saber qué está funcionando, para quién, bajo qué condiciones y dónde todavía aparecen dificultades. Y precisamente cuando se intenta responder esas preguntas comienzan a hacerse visibles los aspectos sobre los que todavía sabemos demasiado poco.

6.9. Lo que todavía no sabemos

Después de revisar experiencias educativas, trayectorias, programas y políticas, podría resultar tentador cerrar la discusión con respuestas definitivas. La evidencia disponible aconseja algo distinto. Sabemos que la educación puede producir aprendizajes, acreditaciones y experiencias valoradas por quienes participan; también conocemos obstáculos institucionales que afectan el acceso y la continuidad. Lo que resulta mucho más difícil es establecer cuánto duran determinados efectos, qué modalidades funcionan mejor bajo condiciones específicas y hasta qué punto los resultados observados en una prisión pueden trasladarse a otra.

Sanhueza y Alarcón (2023) muestran una parte de este problema al revisar críticamente los estudios latinoamericanos sobre reincidencia. Encontraron muestras pequeñas, investigaciones concentradas en

establecimientos particulares y metodologías heterogéneas, además de un énfasis considerable en factores individuales frente a dimensiones estructurales y mesosociales. Estas limitaciones dificultan comparar resultados y, sobre todo, atribuir consecuencias posteriores a una intervención determinada. La pregunta por aquello que ocurre después de la prisión necesita seguimientos más amplios y diseños capaces de considerar simultáneamente educación, condiciones sociales y oportunidades posteriores.

La heterogeneidad aparece también en Magallanes et al. (2024). Su revisión de 17 trabajos sobre programas de tratamiento penitenciario en Iberoamérica señala que los resultados dependen, entre otros elementos, del diseño, la implementación, la población atendida y las condiciones del establecimiento. El corpus incluye intervenciones más amplias que la educación, de modo que no permite responder directamente qué modalidad educativa produce mejores resultados. Precisamente allí queda una pregunta pendiente: comparar con mayor precisión alfabetización, educación formal, formación profesional, universidad y propuestas no formales, observando no solo resultados finales, sino también las condiciones bajo las cuales cada experiencia se desarrolla.

También sabemos menos cuando dejamos de mirar promedios. Villamar et al. (2024), en su revisión sobre programas de resocialización dirigidos a mujeres en centros penitenciarios latinoamericanos, identifican debilidades en la incorporación de necesidades de género. El hallazgo recuerda que una intervención puede mostrar resultados globales y, al mismo tiempo, responder de manera desigual a grupos con trayectorias y necesidades diferentes.

Quedan además preguntas que el corpus utilizado en este libro no permite responder con suficiente profundidad: qué efectos mantienen a largo plazo las distintas experiencias educativas, cómo cambia la continuidad después de la liberación, qué formas de

integración tecnológica producen aprendizajes sostenibles y qué condiciones de formación y acompañamiento docente generan mejores resultados. Reconocer estos límites no debilita el campo. Permite formular una agenda de investigación más exigente y evita presentar certezas allí donde todavía hacen falta mejores datos. Saber qué falta conocer también ayuda a decidir hacia dónde debería avanzar la educación en contextos de privación de libertad.

6.10. Hacia dónde debería avanzar la educación en contextos de privación de libertad

Después de recorrer los distintos problemas que atraviesan la educación en prisión, resulta difícil sostener que su futuro dependa de una única reforma. No basta con abrir más cursos si las trayectorias se interrumpen; tampoco con incorporar tecnología cuando faltan condiciones para utilizarla, ni con reconocer jurídicamente el derecho si su ejercicio continúa dependiendo de oportunidades desiguales. Avanzar exige trabajar sobre varias dimensiones al mismo tiempo y, sobre todo, dejar de tratar la educación penitenciaria como una actividad excepcional que puede sostenerse únicamente mientras exista voluntad institucional para hacerlo.

En Ecuador, Lara y Mejía (2026) identifican precisamente una distancia entre las disposiciones existentes y las condiciones efectivas de las políticas de rehabilitación, señalando problemas de cobertura, continuidad y debilidades en programas educativos, laborales y psicosociales. Su análisis es jurídico-político y no mide aprendizajes individuales, pero permite situar una prioridad concreta: garantizar educación supone algo más que reconocerla normativamente. Requiere que una persona pueda ingresar, permanecer, avanzar y continuar su trayectoria sin que cada cambio institucional vuelva a poner en riesgo lo recorrido.

La sostenibilidad también exige estructuras capaces de atravesar las fronteras entre instituciones. Chiponi (2026), al reconstruir la

experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina, muestra el valor de articular universidades, organizaciones, instituciones y estudiantes detenidos y liberados. No se trata de trasladar ese modelo de manera automática a otros países, sino de recuperar el principio que lo sostiene: una política educativa difícilmente puede depender de actores que trabajan de manera aislada. La coordinación necesita convertirse en una práctica estable y no únicamente en una respuesta frente a cada dificultad.

A la vez, sostener programas no debería significar mantenerlos sin examinarlos. Tonna et al. (2026), a partir de diez años de trabajo universitario en contextos penitenciarios, destacan la importancia de los diagnósticos territoriales, la participación de estudiantes y actores institucionales y la sistematización de logros, tensiones y dificultades. Esta perspectiva introduce una idea necesaria para el cierre de este libro: mejorar también implica reconocer aquello que no funcionó y utilizar esa información para modificar decisiones. Evaluar no debería servir solamente para justificar la continuidad de un programa, sino para hacerlo más pertinente.

Desde allí pueden reconocerse algunas prioridades que han atravesado estas páginas: garantizar efectivamente el derecho, sostener expectativas educativas rigurosas, formar y acompañar a quienes enseñan, responder a la diversidad de estudiantes, ampliar el acceso a materiales y conocimiento, construir usos pedagógicos razonables de la tecnología y asegurar que la salida de prisión no corte automáticamente una trayectoria iniciada dentro de ella. Ninguna de estas tareas puede resolver por sí sola los problemas asociados con la vida posterior al encierro. Tampoco debería exigírsele eso a la educación.

Quizá el horizonte más razonable sea menos grandilocuente y, precisamente por ello, más exigente: conseguir que estudiar en

prisión deje de depender de circunstancias excepcionales y pueda convertirse en una posibilidad educativa estable, reconocida y capaz de continuar. Los muros seguirán definiendo una condición de la vida de quien cumple una pena; no deberían definir hasta dónde puede llegar su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acin, A. (2021). La educación universitaria en prisiones en pandemia: Singularidades del Programa Universitario en la Cárcel (FFyHH-UNC). *Revista IRICE*, (40), 253–281. https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1435

Acuña, V., Catelli Jr., R, y Scarfó, F. (2021). La complejidad de la educación de adultos en las cárceles de Chile, Brasil y Argentina. *Plurais - Revista Multidisciplinar, 6*(1), 68–90. https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/11707/7828

Acuña, V., y Concha, G. (2020). Elementos focales para una didáctica universitaria en la cárcel de Valparaíso, Chile. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 17*(48), 65–80. https://www.semanticscholar.org/paper/Elementos-focales-para-una-did%C3%A1ctica-universitaria-Collado-Concha/133a6df3f5293076dc974fa62398828349b40e5d

Amaro, A., Berzosa, C., Alcázar-Campos, A., y García-Vita, M. (2021). Acompañamiento profesional para la reinserción e inclusión social de mujeres en semilibertad. *Psychology, Society & Education, 13*(2), 77–86. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/3471/4800

Añaños, F., Gil, F., Raya, R., y Soto, F. (2021). Estudiar en prisión: La situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society & Education, 13*(1), 115–125. https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/606fa43dc2d28c509c4c47ad

Aróstegui, L., y Miralles, A. (2021). El ejercicio de derechos fundamentales en la cárcel: El caso del derecho a la educación en las cárceles catalanas. *Estudios de Deusto, 69*(2), 15–41. https://revista-estudios.revistas.deusto.es/article/view/2301/2719

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela)*. Resolución A/RES/70/175. https://digitallibrary.un.org/record/816764?ln=es

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial Suplemento No. 180, 10 de febrero de 2014. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/coip_0.pdf

Beltramino, L., Aravena, D., y Voloj, D. (2019). Enseñar en contextos de encierro: Una experiencia universitaria en la cárcel. *Alquimia Educativa, 6*(1), 7–21. https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3ff0b88e-4a83-463a-ae0e-8cb465ea112a/content

Berenstein, L. (2021). Alfabetizar para la libertad: Una experiencia de alfabetización en contexto de encierro. *Revista Fermentario, 15*(1), 141–157. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/1150/1656

Betancourt, M. (2024). Educadores en contextos de privación de libertad penitenciaria. *Hallazgos, 21*(42), 355–384. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/10492/8762

Bustelo, C., Manchado, M., y Umpierrez, A. (Comps.). (2022). *Romper los techos: Intervenciones, interrogantes y redefiniciones de las universidades en cárceles argentinas (2020-2021).* UNR Editora y Editorial UNICEN. https://www.editorial.unicen.edu.ar/sites/default/files/pdfs/Romper_los_techos.pdf

Cabral, V. (2023). La construcción de la identidad de estudiante en cárceles de La Pampa: El impacto de la educación y encierro punitivo. *Divulgatio. Perfiles Académicos de Posgrado, 8*(22), 101–124. https://ojs.unq.edu.ar/index.php/divulgatio/article/view/425/587

Canelón, J., Ramírez, K., y Cruz, M. (2023). Sentidos producidos por estudiantes privados de libertad sobre el uso de internet para programas formativos en centros de rehabilitación dominicanos. *Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes, 11*(2), 19–42. https://doi.org/10.5281/zenodo.8128714

Carrasco, C., Acuña, V., Godoy, L., y Gutiérrez, Y. (2024). El profesorado en contextos de encierro: Desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia. *Perfiles Educativos, 46*(185). https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61486/53600

Castillo, D. (2022). Desafíos y fundamentos para una política educativa penitenciaria en Chile desde el enfoque de los derechos humanos. *Revista Fermentario, 15*(2), 47–61. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/1144/2070

Castro, A. (2020). Educación inclusiva para el alumnado con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental en centros penitenciarios de la Unión Europea. *Revista de Estudios Europeos*, (75), 395–411. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40775/Educaci%c3%b3n-inclusiva-para-alumnado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, J., Correa, J., y Bautista, K. (2024). Condiciones de calidad educativa y pedagógica en niños y madres gestantes en contexto carcelario en Colombia. *CUHSO, 34*(2), 644–674. https://cuhso.uct.cl/index.php/CUHSO/es/article/view/609/714

Ceballos, R., Alvite, M., Gallego, J., Morán, M., Rodríguez, M., y Santos, L. (2024). Club de lectura en el Centro Penitenciario de León. Análisis de la experiencia. *Revista de Investigación sobre Bibliotecas, Educación y Sociedad, 1*, e93357. https://revistas.ucm.es/index.php/RIBE/es/article/view/93357/4564456568994

Chiponi, M. (2026). (Re)tramar lo político en tiempos inciertos. La experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina (Red UNECE). *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 2*(36), 17–34. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/3239/2888

de Andrés del Campo, S., García, A., y Merchán, J. (2021). Educomunicación, TIC y prisión: Testimonios de personas privadas de libertad en torno a la exclusión digital. *Fonseca, Journal of Communication*, (23), 275–290. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8174618

Díaz, A., Lazo, F., Rocabado, S., y Herrera, S. (2022). Modelo de red seguro para M-Learning en cárceles del sistema penitenciario de Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (32), e6, 54–65. https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1631/1580

Docentemás - Ministerio de Educación de Chile. (2026). *Rúbricas Educación en Contextos de Encierro 2026*. Portafolio del Sistema de Reconocimiento. https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/

Feria, A., Palencia, J., Reyes, H., y Samudio, S. (2025). Impacto de la alfabetización digital en aplicaciones informáticas con las PPL de la Cárcel y Penitenciaría de Mediana Seguridad del Espinal, Tolima. *ITFIPVIRTUAL, 7*(1), 17–23. https://revista.itfipvirtual.com/index.php/itfipvirtual/article/view/23/23

Fernandes, E. (2022). Políticas educativas para jóvenes y adultos en las cárceles sudamericanas: Análisis de las experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. *Revista Fermentario, 15*(2), 28–46. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/1088/2069

Gaete, M., Acuña, V., y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas, 19*(1), 19–30. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1767/1130

García-Vita, M., Rivera, M., Raya, R., y Amaro, A. (2021). Análisis del grado y tipo de apoyo familiar a mujeres en semilibertad en España. *Psychology, Society & Education, 13*(1), 61–71. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/3472/4564

Garibaldi, C., Braida, E., Álvarez de León, A., y Pasturino, G. (2026). Trayectorias educativas de estudiantes de la Udelar en cárceles. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 13*(1). https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/654/402

Garner, J., y Krolak, L. (Eds.). (2023). *Directrices de la IFLA sobre servicios bibliotecarios para reclusos* (4.ª ed.). International Federation of Library Associations and Institutions. https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/947a86da-fdfc-48f4-a472-be7a858998a4/content

Gil, A., Castillo, K., Cabrera, J., y Sánchez, H. (2019). Derecho a la educación de las personas privadas de libertad en el "Centro de Privación de Libertad" de Santo Domingo. *Uniandes Episteme, 6*(Número especial), 952–965. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1788

Gil, F., Añaños, F., y Soto, F. (2022). La educación reglada en prisión. El caso español y su incidencia en las mujeres presas.

Estudios Pedagógicos, 48(2), 199–212. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n2/0718-0705-estped-48-02-199.pdf

Grinovero, D. (2020). Mujeres y educación en tiempos de cárcel. Sentidos e implicancias subjetivas de las trayectorias educativas durante el encierro. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (6), 179–191. https://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4612026022/html/

Guerra, D. (2024). Competencias para la resocialización del privado de libertad: Análisis de un programa educativo post penitenciario. *Redes, 1*(16), 108–121. https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/redes16-7/303

Gutiérrez, N., Fregoso, A., y Ruiz, L. (2023). Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: Redes y experiencias. Relaciones. *Estudios de Historia y Sociedad, 44*(176), 6–19. https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/937/2225

Héctor-Moreira, C., Martín, A., y García-García, J. (2021). Desempeño académico de alumnos de educación para adultos en prisión. *Educación XX1, 24*(1), 189–212. https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/26672/22162

Hennig, B. (2023). La pedagogía de la cárcel y las posibilidades de la educación emancipatoria en contexto de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2*(18), 66–83. https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/791/705

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Primer Censo Penitenciario del Ecuador. Año 2022. Boletín Técnico*. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Censo_penitenciario%20/2023/Boletin_Tecnico_CP2022.pdf

Iturralde, C. (2019). Percepción de presos becarios de Guayaquil sobre los costos-beneficios de la educación superior. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad,* (24), 114–133. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/64cea8fe-d812-4a46-8961-3d69c4858996/content

Junyent, A., y Chang, L. (2022). Enseñanza en contextos de privación de libertad: Herramientas para la comprensión lectora. *Cuestiones Pedagógicas, 2*(31), 145–162. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/31_2/Art_11.pdf

Krolak, L. (2022). *Una lectura más allá de las rejas: El potencial transformativo de las bibliotecas penitenciarias*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoeja/documento/22247c0874bcef7120d484de0fd8e1e514807.pdf

Lacaño, P. (2021). Identidad de género y privación de libertad: La realidad uruguaya. *Revista Fermentario, 15*(1), 197–207. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/1165/1660

Lanzini, E. (2023). Regímenes de género y prácticas educativas en contextos de privación de libertad. *Entramados: Educación y Sociedad, 10*(14), 28–38.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6993/7649

Lara, H., y Mejía, E. (2026). Las políticas públicas y la rehabilitación integral de las personas privadas de la libertad en el Ecuador. *Código Científico Revista de Investigación, 7*(1), 2774–2791. https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/1571/3307

López, B. (2023). La digitalización de las prisiones y el uso de la inteligencia artificial. Marcadores de última generación para la normalización del entorno penitenciario y la redefinición del proceso de resocialización. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, (39), 1–10. https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/n39-lopez/515927

Lorenzo, M., Quiroga, A., y García, J. (2022). Competencias transversales y empleabilidad. Un reto para la pedagogía penitenciaria. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 191–200. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/es/article/view/73712/4564456560071

Macías, G., y Rodríguez, Á. (2023). Docentes, enseñanzas y aprendizajes en contextos educativos penitenciarios: Revisión de la literatura. *I+D Revista de Investigaciones, 18*(2), 89–103. https://sievi.udi.edu.co/ojs/index.php/ID/article/view/416/499

Magallanes, M., Moreno, Y., y Magallanes, G. (2024). Eficacia de los programas de tratamiento penitenciario en adultos de Iberoamérica 2017-2022: Una revisión sistemática. *Revista*

InveCom, 4(2), e040260. https://doi.org/10.5281/zenodo.10698992

Manchado, M. (2023). Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación, (*61), e1517. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1517/1612

Manchado, M. (2024). "El sistema te come un poco". Prácticas educativas y moralidades del cuerpo profesional en prisiones. *Diálogos sobre Educación, 15*(29), art. 00004. https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1404

Manchado, M. (2026). "Adentro de la cárcel era viajar a otro mundo". Una lectura sobre los sentidos de las salas universitarias en prisión y los procesos de desistimiento del delito en estudiantes liberados. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 2*(36), 35–48. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-484

Manchado, M., y Routier, M. (2023). La educación carcelaria no se planificará. Sobre las dimensiones de accesibilidad y desarrollo de prácticas educativas en dos cárceles contemporáneas de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Revista CS*, (39), 137–165. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/es/article/view/5376/4652

Mansilla, M., y Macedo, M. (2023). Educación, derechos y administración penitenciaria: Una mirada cualitativa a la experiencia de educación universitaria en las unidades carcelarias 1 y 4 de la Provincia de Salta, Argentina. *Sinéctica*,

(61). https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1534/1622

Mero, A., y Vélez, J. (2019). Campus virtual en educación no escolarizada, laborales y culturales de las PPL del Centro de Rehabilitación Social El Rodeo. *Revista Científica de Informática ENCRIPTAR, 2*(4), 1–16. https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/encriptar/article/view/91/187

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamiento de implementación de los servicios educativos en contextos de encierro. Régimen Costa-Galápagos*. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/05/lineamientos-implementacion-servicios-educativos-contexto-encierro-costa-2023.pdf

Moles, E., Burgos, R., y Añaños, F. (2023). La prisión y su acción re-insertiva. Estudio socioeducativo y de género en España. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 30*, 1–31. https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v30/2448-5799-conver-30-e21347.pdf

Morini, L. (2023). "Salir a la escuela, salir al taller": Los sentidos de estudiar en la cárcel. *Praxis Educativa, 27*(2), 1–18. https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v27n2/2313-934X-praxis-27-2-0092.pdf

Narváez, R. (2022). La brecha de la interculturalidad en el sistema de rehabilitación social: Análisis del último eslabón del sistema

penal. *Revista CAP Jurídica Central, 5*(9), 51–66. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CAP/article/view/3454/5255

Ochoa, J., y Martínez, H. (2020). La función de la biblioteca penitenciaria en la reinserción social de los internos del Complejo Penitenciario Puente Grande, Jalisco, México. *Información, Cultura y Sociedad*, (43), 161–176. https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/8063/7869

Ochoa, R., y Balderas, K. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: Coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación, 4*(2), 67–73. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.8

Palmieri, J. (2025). Construcciones desde la ausencia. Factores simbólicos que configuran el acceso a la educación y el trabajo en la cárcel. *Tramas y Redes*, (8), 265–287. https://www.redalyc.org/journal/7223/722383891014/html/

Parchuc, J., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M., Molina, M., Moris, J., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J., y Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://publicaciones.filo.uba.ar/node/430

Pérez, C. (2019). La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 1*(30), 147–158. https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v30n1/v30n1a09.pdf

Pérez, C. (2022). Contra las violencias del encierro punitivo: Estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales, 1*(33), 53–74. https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/91/341

Pérez, C. (2022). Sobrepoblación y buena conducta: Tensiones vinculadas al derecho a la educación en las cárceles de Buenos Aires. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad,* (32), 93–110. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c12f2996-45d7-4490-82ad-3fbd58010beb/content

Ponce de León, L., López, G., y Camacho, R. (2021). Programas de formación universitaria en centros penitenciarios. *Andamios, Revista de Investigación Social, 18*(45), 487–509. https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v18n45/1870-0063-anda-18-45-487.pdf

Ramírez, K. (2022). Las plataformas virtuales en la educación superior a distancia en cárceles de Costa Rica. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado, 10*(2). https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/286/261

Ramírez-Chinchilla, K. (2023). Concepción teórico-metodológica para el empleo de plataformas virtuales en la educación superior a distancia en cárceles de Costa Rica. *Congreso Internacional Ideice, 13*, 15–20. https://congresoideice.gob.do/index.php/cii/article/view/156/42

Rodríguez, R., Valdés, R., y Urbina, C. (2024). Identidad y trayectoria de estudiantes privados de libertad: El caso de una escuela en Chile. *Diálogos sobre Educación, 15*(29), art. 00007. https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1415

Routier, M., Manchado, M., y Alberdi, M. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 2*(30), 279–292. https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756006/html/

San Martín, P., Rodríguez, G., Pidello, M., Cenacchi, M., Manero, L., Jusama, B., Bauman, P., Álvarez, E., y Díaz, J. (2024). Apropiación creativa de tecnología en contextos de encierro: Inclusión educativa y social. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 35*(71), 1–24. https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/1912/2212

Sanhueza, G., y Alarcón, J. (2023). ¿Qué narrativa se cuenta sobre la reincidencia en América Latina?: Una revisión crítica de los estudios existentes. *YACHANA Revista Científica, 12*(1), 135–154. http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/805

Santillán, A., Vinueza, N., Benavides, C., y Santillán, S. (2022). Evaluación de la participación en actividades educativas en el centro de privación de libertad Manabí 4 en Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(5), 503–513. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3247/3187

Schneider, G. (2022). La escuela en contextos de encierro: Donde se aprenden los múltiples mundos. *Revista Fermentario, 15*(2), 167–181. https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.11

Scipioni, L. (2026). Centros universitarios y gestión territorial de la política universitaria en contextos de privación de libertad: La experiencia de la FACSO-UNICEN. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 2*(36), 49–58. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/3241/2890

Scipioni, L., Palmieri, J., y Umpierrez, A. (Comps.). (2025). *Cimentar la huella: 15 años del Programa Educación en Contextos de Encierro. 2009-2024.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. https://es.scribd.com/document/989488449/Cimentar-La-Huella-Libro-15-Anos-PECE

Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores. (2020). *Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social*. Resolución Nro. SNAI-SNAI-2020-0031-R. https://atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/Reglamento-del-SIstema-de-Rehabilitacio%CC%81n-Social-SNAI-2020_compressed.pdf

Sumba, N., Cueva, J., y López, R. (2019). Experiencias en el ejercicio de la educación superior en la prisión, desde la perspectiva del docente. Estudio de caso: Guayaquil, Ecuador. *Páginas de Educación, 12*(2), 72–88. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838

Tapia, G., y Zegarra, G. (2021). El derecho a la educación y la resocialización de los internos en un establecimiento

penitenciario. *Revista Veritas et Scientia - UPT, 10*(1), 42–52. https://doi.org/10.47796/ves.v10i1.459

Tonna, M., Ferrari, G., y Rubio, M. (2026). Puentes de aprendizaje, educación universitaria y acompañamiento en contextos penitenciarios. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación, 2*(36), 251–264. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/3043/2863

Triana, L. (2024). Prisión, móviles y acceso a internet: Elementos para una cartografía. *Revista Arista Jurídico-Política, 1*(1), 77–95. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/arista-juridico-politica/article/view/8486/7607

Umpierrez, A., y Sosa, R. (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación, 1*(61), e1515. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-010

Urtubey, F. (2022). Desenganches, silencios y afecciones: Las formas de participación de jóvenes institucionalizados en experiencias educativas intra muros. *Revista de Educación, 13*(25.2), 99–113. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6612/6564

Valencia, M., Rodríguez, M., Villacís, T., Fuentes, C., Narváez, V., Villavicencio, S., Paredes, I., Barberi, O., Quintero, J., y Vizcarra, W. (2024). *La educación en contextos de encierro: Un bricolaje de experiencias en la educación de jóvenes y adultos*. Editorial UNAE, Universidad Nacional de Educación del Ecuador. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/la-educacion-en-contextos-de-encierro/299/598

Villamar, R., Benavides, A., Orihuela, Z., y Ravello, A. (2024). Impacto de los programas de resocialización de centros penitenciarios femeninos latinoamericanos: Una revisión sistemática de literatura. *Revista de Ciencias Sociales, 30*(3), 527–552. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/42694/49801

Zúñiga, P., y Madrid, A. (2024). La educación en contextos de encierro: El aprendizaje y el reconocimiento de las personas en el proceso de transformación mediante del acto educativo. Potenciando la determinación para la autotransformación (DPplAT). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 11*(1), 371–392. https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/71269/76836

SEMBLANZA DE LAS AUTORAS



Lic. Angelica María Granados Villa
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Docente de secundaria en el Centro de Privación de Libertad Azuay N° 1, Cuenca y Maestrante en Orientación Educativa y Neurodiversidad por la Universidad Bolivariana del Ecuador. Experiencia en diversas instituciones educativas públicas, abarcando la atención pedagógica en todos los niveles del sistema escolar, desde Educación Inicial hasta Bachillerato, así como en educación de adultos.

geca.granadosv@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-2689-356X



Mgs. Estefanía de los Angeles Carrión Agila
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Docente con diez años de trayectoria educativa, comprometida con la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes adultos. Durante más de seis años ha trabajado en un centro de privación de libertad, donde reconoce la educación como una oportunidad para transformar vidas. Es licenciada en Ciencias de la Educación, mención Ciencias Naturales, y cuenta con una maestría en Pedagogía en Entornos Digitales. Promueve la conciencia ambiental y el uso de herramientas tecnológicas para enriquecer el aprendizaje. Su práctica se orienta por la responsabilidad, la puntualidad y el liderazgo. Concibe la formación como un proceso permanente y busca ofrecer una educación humana e inclusiva que responda a las necesidades de sus estudiantes y amplíe sus oportunidades de desarrollo personal y académico.

tefycarrion991@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-6328-6738



Mgs. Ilda Rosario Nugra Plasencia
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Nacida en Sígsig, provincia del Azuay, es una docente ecuatoriana que ha hecho de la educación su vocación y su trinchera. Mujer luchadora, perseverante y de profunda sensibilidad humana, ha dedicado su vida a enseñar con el ejemplo, con amor y con rigor. Cree firmemente que un maestro no solo imparte conocimientos, sino que siembra futuro. En este, su primer libro sobre educación, comparte su experiencia, su mirada y su esperanza, con el deseo de aportar a la formación de nuevas generaciones y honrar la noble labor de enseñar.

ldan2010@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8197-8698

¿Qué significa educar cuando la libertad está restringida? La pregunta atraviesa este libro y obliga a mirar más allá de la existencia de aulas, programas o certificaciones dentro de una prisión. Enseñar y aprender en contextos de privación de libertad supone convivir con normas de seguridad, trayectorias educativas interrumpidas, recursos limitados y decisiones institucionales que pueden facilitar el aprendizaje, pero también condicionarlo.

La educación en contextos de privación de libertad, examina estas tensiones desde una perspectiva educativa y de derechos. A lo largo de sus capítulos, la obra aborda el reconocimiento de la educación como un derecho que permanece durante el cumplimiento de una pena; las historias y diferencias de quienes regresan al estudio; los desafíos del currículo, las metodologías y la práctica docente; el acceso a libros, información y tecnologías; y las posibilidades de continuidad cuando la persona recupera la libertad.

El análisis evita dos simplificaciones frecuentes. La primera es pensar que educar en prisión consiste únicamente en reproducir, detrás de los muros, aquello que ocurre en cualquier otra institución educativa. La segunda es atribuir a la educación la capacidad de resolver por sí sola problemas como el desempleo, la exclusión social o la reincidencia. Aprender puede ampliar conocimientos, capacidades y horizontes, pero sus posibilidades siempre están relacionadas con las condiciones institucionales y sociales en las que una trayectoria se desarrolla.

Con investigaciones, experiencias educativas y referencias al contexto ecuatoriano y latinoamericano, este libro propone comprender la educación penitenciaria desde aquello que realmente está en juego: que la privación de libertad no determine también hasta dónde una persona puede aprender, continuar estudiando y construir nuevas posibilidades.

ISBN: 978-9907-9544-7-0

EDITORIAL
EL CANARIO