



ANÁLISIS COMPARATIVOS  
DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

# Educación en contextos de encierro punitivo. Los casos de El Salvador, Honduras y México: primeros apuntes para un análisis comparado

---

Anayanci Fregoso Centeno  
Emmanuel Rojas Botello

Febrero 2021



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
• IIPE-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina

## Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminatorio en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a un conjunto de seres humanos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxico en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IICE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2021 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2021

-----

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).

La serie Análisis Comparativos de Políticas de Educación se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO, cuya misión institucional consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente dentro del proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina ([SITEAL](#)). SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos de análisis relacionados con los siguientes ejes: Primera infancia, Educación básica, Educación y formación técnica y profesional, Educación superior, Educación y TIC, Inclusión y equidad educativa, Educación y género, Docentes, y Financiamiento.

Los documentos de Análisis Comparativos de Políticas de Educación tienen el propósito de ofrecer una mirada comprehensiva sobre las acciones que los distintos Estados nacionales realizan para garantizar el derecho a la educación, y sobre las decisiones y capacidades que demuestran para reducir las brechas educativas. Al mismo tiempo, buscan trazar un panorama sobre las tendencias de la región, los logros y los desafíos respecto a las políticas analizadas. El objetivo de esta serie es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores documentos que problematicen, indaguen y analicen las distintas estrategias e intervenciones que los países orientan en torno a dimensiones particulares de la política educativa en América Latina.

# Contenido

<b>1. Introducción. Educación en contextos de encierro punitivo. Los casos de El Salvador, Honduras y México, ¿por qué deberían importar? .....</b>	<b>6</b>
<b>2. La prisión como espacio para la comprensión de las violencias .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Dimensionamiento de la situación educativa en las cárceles.....</b>	<b>9</b>
<b>4. Precisiones conceptuales y metodológicas .....</b>	<b>12</b>
4.1. El derecho a la educación, una ventana para mirar el mundo ....	12
4.2. Educación: construcción de identidades y pertenencia social ...	15
4.3. Educación en contextos de encierro punitivo .....	18
4.4. Apuntes metodológicos .....	22
<b>5. Análisis de casos .....</b>	<b>25</b>
5.1. Acuerdos internacionales y legislación vigente .....	25
5.2. Instituciones nacionales e internacionales.....	35
5.3. Planes de acción nacionales gubernamentales.....	39
5.4. Programas de las Organizaciones de la Sociedad Civil.....	44
5.5. Políticas de educación para personas privadas de libertad.....	45
5.5.1. Caracterización y diseño de las políticas de educación .....	45
5.5.2. Presupuestos .....	49

5.5.3. Resultados.....	51
5.5.4. Áreas de oportunidad.....	53
<b>6. Recomendaciones .....</b>	<b>55</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>57</b>

*Si consideras que los presos son simplemente  
objetos de la caridad de otros,  
destruyes la esencia del trabajo en las cárceles,  
pues estás otorgando a aquellos un estatus inferior  
en el proceso de defender sus derechos.*

**Angela Davis**

## **1. Introducción. Educación en contextos de encierro punitivo. Los casos de El Salvador, Honduras y México, ¿por qué deberían importar?**

Según información del World Prison Brief, El Salvador tiene una tasa de población en reclusión de 566 personas por cada 100.000 habitantes, la cual representa la segunda tasa más alta del mundo, solo detrás de Estados Unidos de América. A su vez, Honduras cuenta con una tasa de 237 personas, la cual lo ubica en la posición 51, mientras México tiene una tasa de 138 personas privadas de libertad (PPL) por cada 100.000 habitantes, posicionándose en el lugar 98 de 223 países registrados a nivel mundial.

Como podemos observar, estos tres países del continente americano comparten un dato: se encuentran en la parte alta del ranking de población penitenciaria, lo que muestra un panorama preliminar sobre las condiciones específicas de violencia y delito en la región y el continente.

Desde otro ángulo, pero igual de relevante, en el año 2018 el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A. C., realizó un ranking de las ciudades más peligrosas del mundo, tomando en cuenta el número total y la tasa de homicidios que han sido registrados en diversas ciudades alrededor del mundo. Este estudio reveló que las dos ciudades con las tasas más elevadas de homicidios ese año fueron Tijuana, con 138.26, y Acapulco con 110.50, ambas mexicanas; San Salvador, capital de El Salvador, se ubicó en la posición 24 con una tasa de 50.52; San Pedro Sula, en Honduras, en la 36 (aunque durante varios años ha encabezado la lista) con una tasa de 46.67, y el Distrito Central de este mismo país en la 39, con una tasa de 43.30.

Del total de las ciudades incluidas en esta medición, 15 se encuentran en territorio mexicano (nada menos que 30% del total). El Salvador cuenta con una ciudad y Honduras con dos.

Sobre el tema de la impunidad, la Universidad de las Américas Puebla ha creado un índice para medir y posicionar a los países más impunes del orbe, denominado Índice Global de Impunidad (con 69 países de los que se cuenta con información), que permite observar que Honduras y México aparecen como países con un índice de “impunidad alta” con 59.69 y 49.67, respectivamente. El caso de El Salvador es interesante, pues aparece como país con “impunidad estadística”, lo que indica que la información brindada no es confiable, ya que resulta deficiente, falta voluntad política para proporcionarla o se sabe que la información reportada fue alterada.

Este ajustado panorama sobre población en reclusión, homicidio e impunidad brinda elementos básicos y permite comprender que el delito, y en consecuencia la violencia, tiene una relevancia especial en esta región geopolítica. Esto impone retos y tareas insoslayables para especialistas, investigadores y funcionarios. Entre esos retos, se destaca el despliegue de acciones gubernamentales para atender estos problemas, el diseño, la implementación, la evaluación y la calidad de acciones que se traduzcan en políticas públicas concretas.

Si bien existe ausencia de información y “áreas de oportunidad” en diversos ámbitos que se refieren a seguridad, es en las prisiones donde encontramos una enorme caja negra con la fuerza para proyectar luces que permitan comprender las dinámicas de las violencias que derivan en delitos y conflictos con la ley, y es también un lugar que hay que observar cuando interesa discutir el ejercicio de los derechos de las personas y la calidad de las instituciones obligadas de asegurarlos.

## **2. La prisión como espacio para la comprensión de las violencias**

Pensar en la prisión obliga a interpretar la racionalidad que entraña el que de manera general las cárceles se encuentren, sean edificadas, lejos de las zonas urbanas; es decir, alejadas de las sociedades o las comunidades a las que pertenecen. Que las prisiones no estén a la vista de todas las personas tiene que ver con algo más con que alberguen a quienes cometieron delitos; dice, en todo caso, del desinterés que se busca promover en la sociedad, de su invisibilidad, cuando, por el contrario, la prisión habla, revela asuntos de la sociedad que la produce; es un microcosmos de lo que ocurre socialmente. Por lo que más que tratarse de instituciones totales, de instalaciones fortificadas, tendrían que ser instancias expuestas a la observación cotidiana y el escrutinio público.

En 2015, El Salvador ocupaba la primera posición en lo que a superpoblación en prisiones respecta. La capacidad de su sistema carcelario estaba proyectada para 8090 personas. No obstante, albergaba a 27.019. Condiciones similares tienen lugar en Honduras, cuya capacidad era de 8340 personas pero albergaba hasta a 12.307. Por su parte, México contaba con capacidad para 195.278 personas pero mantenía una población de 242.754 (Noel Rodríguez, 2015, p. 17). Es importante mencionar que de 2015 a la fecha la cifra total de población en reclusión ha cambiado pero, en el caso de El Salvador y Honduras, ha sido a la alza y las condiciones de superpoblación no han mostrado una mejoría sostenida. Es cierto que las reformas al sistema de justicia penal



en México han buscado la despresurización de las cárceles. Sin embargo, las condiciones de superpoblación siguen vigentes.

El hacinamiento es una de las violaciones recurrentes a la dignidad de las personas por parte de las instituciones pero ¿sabemos si se garantizan sus demás derechos? ¿Si se garantiza una reclusión sin violencias físicas dentro de estos espacios? ¿Sabemos algo sobre su derecho al trabajo, a la desintoxicación o a la educación? Existe una bibliografía nutrida sobre las condiciones en reclusión en países de América Latina como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Sin embargo, ¿sucede lo mismo en relación con otros países del continente? Es, pues, intención de este trabajo colocar preguntas que nos remiten a una pléyade de nuevas cuestiones: ¿tenemos información al respecto en El Salvador, Honduras y México? ¿Cuál es la calidad de dicha información? ¿Es pública y accesible? Estas son algunas preguntas, entre muchas otras, que es imperante comenzar a plantearnos y que en esta investigación serán puestas sobre la mesa.

### **3. Dimensionamiento de la situación educativa en las cárceles**

¿Quiénes son las personas privadas de libertad en El Salvador, Honduras y México? Comencemos por hacer un bosquejo de la población que nos atañe. En El Salvador, según datos del ya citado World Prison Brief, hay un total de 25 prisiones que albergan a 36.693 personas privadas de libertad (según registros de 2020), de las cuales el 23.5% está en prisión preventiva (no han sido sentenciados). Del total de esta población en encierro, 7.9% son mujeres.

En lo que respecta a Honduras, hay 21.629 personas en prisión, distribuidas en 27 centros. Del total, el 53.1% aún no recibe sentencia, lo cual enciende focos rojos sobre la eficiencia del sistema penal en aquel país. De esta población, el 5.7% son mujeres.

México cuenta con 342 centros de reclusión en todo el territorio nacional, que albergan a 198.384 personas (hasta 2019), de las cuales el 39.2% se encuentra en prisión preventiva, mientras que del total de población privada de libertad 5.2% son mujeres. La población menor de edad que se encuentra en reclusión para Honduras asciende al 3%, mientras en México es de 4.3% del total referido anteriormente. El Salvador no cuenta con población menor de edad en reclusión pues esta es atendida por el Instituto para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia y no por su sistema penitenciario nacional.

Si bien contamos ya con una idea sobre la población en reclusión, es importante conocer también su composición etaria. Según información proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo, el 52.5% de las personas privadas de libertad en El Salvador (es decir, más de la mitad de la población total) tiene entre 25 y 35 años de edad. En Honduras, el 65.5% de este segmento poblacional tiene entre 25 y 45 años de edad (41.6% entre 25 y 35 años y 23.9% entre 36 y 45). Mientras que la Encuesta Nacional de Población Privada de Libertad (ENPOL) señala que en México el 41.8% del total de personas privadas de libertad tiene entre 25 y 35 años, y el 27.9% entre 36 y 45, siendo los grupos etarios ampliamente mayoritarios (entre ambos suman 69.7%).

La escolaridad de la población en reclusión de El Salvador es eminentemente básica. Según una investigación llevada a cabo por el Instituto Universitario de Opinión Pública y la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, el 37.8% cuenta con educación primaria; el 34.7% tiene educación secundaria; el 18.2% finalizó bachillerato; y el 2% alcanzó educación técnica o universitaria. Mientras que el 7.2% de personas no cuenta con ningún nivel escolar (Andrade y Carrillo, 2015, p. 61).

En Honduras, el Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones señala que para 2009 había 5106 personas analfabetas en las prisiones; 5158 que habían recibido algún tipo de educación de nivel primaria; 960 contaban con educación secundaria; y 52 personas

tenían educación superior (Rangel, 2009, p. 239). Si bien la cifra debió transformarse en 11 años, muestra la precaria situación educativa de esta población a lo largo del tiempo y nos obliga a hacer preguntas al respecto.

Finalmente, en México, los datos del Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatales, llevado a cabo en 2018 y cuyos resultados se presentaron en 2019, indica que el 32.4% de la población cuenta con educación primaria; el 37.7% con educación secundaria; el 14.7% realizó estudios de bachillerato; y el 6% tiene alguna carrera técnica, comercial o universitaria. Mientras 7.2% de esta población refirió no tener ningún tipo de estudios formales.

En cuanto a reincidencia, el ya referido Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatales en México indica que el 14.7% de la población que actualmente está en reclusión es reincidente. Para el caso salvadoreño, la cifra de reincidencia delictiva está cerca del 20% mientras que para Honduras no se cuenta con datos.

El estado de cosas que aquí se presenta da razones importantes para elegir a estos tres países. Por un lado, enfrentan crisis profundas de seguridad e impunidad que se traducen en altas cifras de violencias y delitos, las cuales tienen efectos directos sobre sus respectivos sistemas penitenciarios y la vida de los sujetos y sus comunidades. Esta situación pone en entredicho las capacidades institucionales y políticas para garantizar los derechos de estas personas, entre los cuales interesa profundizar en los mecanismos existentes para garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro. Desde nuestra experiencia, en coincidencia con lo que otros autores han señalado como resultado de estudios empíricos y análisis sobre el impacto de la educación en las personas privadas de libertad, sostenemos que se trata de una ruta confiable que no solo garantiza un derecho vital sino que su cumplimiento ha revelado ser un poder transformador, configurándose, entonces, como herramienta para la constitución de una reinserción que permita que los sujetos se reincorporen a la sociedad en mejores condiciones que aquellas que los llevaron a la cárcel.

## 4. Precisiones conceptuales y metodológicas

### 4.1 El derecho a la educación, una ventana para mirar el mundo

La educación fue ganando terreno como un derecho indispensable para el desarrollo social e individual a lo largo del siglo XX. No obstante, es reciente que se revisa con mayor profundidad la educación como un derecho, pensado desde un marco de análisis que observe su vigencia y posibilidades de intervención jurídica (Scioscioli, 2014).

El reconocimiento pleno de la educación en estos términos trae consigo consideraciones relevantes en torno a los sujetos de la educación y el Estado. Desde esta perspectiva, la tarea del Estado entraña disposiciones para el diseño de una política educativa con base en un marco normativo de derechos de orden nacional e internacional que debe ser cumplida y que promueve, sin duda, la configuración y el ejercicio de la ciudadanía.

Entre los acuerdos centrales está que se trata de un derecho llave. Permite, de este modo, abrir el conocimiento de otros derechos y construir espacios de comunicación y reflexión. Estos, a su vez, posibilitan procesos de inflexión que buscan transformar la propia existencia y permiten aspirar a cambios sociales que apunten hacia sociedades más dignas y equitativas para todas las personas. Como lo han dicho Scarfó y Aued, que una persona acceda a la educación implica, entonces, que pueda crear un lazo de pertenencia social, a la palabra, la tradición, al lenguaje; en suma, a la transmisión y recreación de la cultura, que resultan esenciales para la condición humana. (Scarfó y Aued, 93, p. 2013). Es así que la educación aparece como un camino que incide subjetivamente, dando oportunidad a que los sujetos se reconozcan como ciudadanos, configurando, asimismo, el espacio social como un lugar compartido; es la edificación de un nosotros que resulta vital para el cultivo de una noción donde se sostenga la vida y se promueva una cultura de paz.

Es sabido que la producción del andamiaje jurídico en torno a los derechos es resultado, en muchos casos, de graves crisis y cambios sociales, políticos, económicos y culturales, en los que la integridad de los sujetos y las sociedades se han visto en riesgo. La concepción de la educación como un derecho implica planteamientos que deben ser respetados. Esta ha sido la aspiración del conjunto de organizaciones y Estados a la hora en la que se han dispuesto a dialogar y moldear el andamiaje institucional al respecto. De manera particular, para los Estados nacionales representa obligaciones de protección, organización y disposición de recursos y vigilancia del sistema educativo, que además permita que –frente a su quebranto– los sujetos de la educación puedan exigir su cumplimiento (Scioscioli, 2014).

De acuerdo con Abramovich (2004, p. 10) en Scioscioli (2014, p. 7):

el enfoque de derechos humanos apunta esencialmente a ese otorgamiento de poder por la vía del reconocimiento de derechos. Una vez introducido este concepto en el contexto de la adopción de políticas, la razón fundamental de la reducción de la pobreza ya no procede simplemente del hecho de que ciertos sectores sociales tienen necesidades, sino también de que tienen derechos, atribuciones que dan origen a obligaciones jurídicas de parte de otros [...]. Se procura cambiar la lógica de la relación entre el estado y aquellos que se beneficiarán con las políticas. No se trata sólo de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones fruto de la discrecionalidad, sino titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del estado ciertos comportamientos.

Es un derecho que forma parte de un posicionamiento que comprende un sistema amplio y complejo de organismos internacionales, dispuesto en instrumentos específicos. Para nuestra región, en el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”, el artículo 13, inciso 2, dice que:

Los Estados parte en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz (Escobar, 2007, p. 80).

Es así que este derecho es comprendido como deber de los Estados de garantizar su desarrollo y sostenimiento. Dicha obligación consiste en adoptar medidas para lograr progresivamente su plena efectividad. Esta noción de progresividad implica, entonces, gradualidad y progreso, entendida como la obligación estatal de mejorar las condiciones de goce y su ejercicio (Meza Flores, 2010).

En este sentido, es necesario comprender el derecho a la educación como un derecho fundamental de reconocimiento de la dignidad de las personas, que compromete un proceso dialéctico de renovación y resignificación con un sentido envolvente de todos los derechos. Se trata de un proceso incluyente que entraña, asimismo, sentido de posibilidad y potencialidad de la enseñanza. Siguiendo a Tenti Fanfani, desde esta perspectiva, el derecho a la educación implica reparar en el conocimiento como un bien comunicable que, además, supone la posibilidad de la liberación (Tenti Fanfani, 2006). Es así que la educación no puede reducirse a la enseñanza primaria, pues resulta a todas luces insuficiente al ambicioso propósito de tratarse de un lugar desde el que sea posible aspirar y trabajar para erradicar las desigualdades, combatir la pobreza y trazar trayectorias de emancipación.

En la Agenda post 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030, las Naciones Unidas insisten en que la educación es

clave para salir de la pobreza, un mecanismo que permite la movilidad socioeconómica y que, no obstante en la última década se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación en todos los niveles escolares, en 2018 alrededor de 260 millones de niños y niñas aún estaban fuera de la escuela. A lo anterior se suma la grave crisis que atravesamos en 2020 derivada de la pandemia de COVID-19, por lo que se vuelve particularmente importante en este momento histórico atender con todos los medios con los que los Estados cuentan la noción de poblaciones prescindibles. Debe apostarse, por el contrario, a la comprensión del desafío frente al que se hallan los distintos sujetos de la educación, con el propósito de reforzar el goce del derecho a pesar de las incertidumbres que la contingencia actual ha instalado en el ambiente social.

En este sentido, cabe apuntar el cometido que estos tiempos demandan del educador, por un lado, pero también de los agentes estatales, obligados a proveer aquello que posibilite a los sujetos de la educación su desempeño, por el otro. Se trata de promover la construcción de la sociabilidad en poblaciones vulnerables, con la intención de sostener o rehilvanar el entramado social en espacios amenazados por los efectos de la crisis global, que, en ciertos espacios y grupos de población en la región, se instala como un devenir problemático de tiempo atrás, como la violencia extendida, la precarización de la salud, la frágil alimentación y un debilitamiento de los lazos sociales y las instancias del Estado.

## **4.2. Educación: construcción de identidades y pertenencia social**

Se vuelve entonces primordial señalar que, en concordancia con otros autores, comprendemos la educación como una función humana y social; un bien que abona al crecimiento individual en tanto permite en el sujeto la constitución de su identidad y una trayectoria de vida, así como la posibilidad de reconocerse parte de una colectividad y su cultura. Significa un quehacer intelectual que permite la reflexión, la configuración de subjetividad y una práctica política compartida en el moldeamiento

del espacio común (Garay, 2005; Frigerio y Lambruschini, 2002; Acín, 2009; Herrera, 2010; Scarfó y Aued, 2013). La praxis educativa busca alentar el reconocimiento y la configuración de viejos y nuevos intereses en su relación con la esfera social; esto es, la educación abre espacio para que los sujetos desplieguen su capacidad de agencia y encuentren rutas posibles para su realización, proporcionando recursos culturales para un despliegue valioso socialmente. (Nuñez, 1999, p. 52).

Siguiendo a Frigerio (2003, p. 49) en Acín (2009, p. 66):

Educación es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto que posibilita la inscripción del nuevo o del recién llegado en el territorio de lo común, del espacio público. Inscripción que lo nombra con un nombre que la familia no puede ofrecer ya que excede el nombre individual, impidiendo de este modo la orfandad social. Filiación que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes, posibilitando que, sin renegar de las diferencias, éstas no sean motivo ni depositarias de una desigualdad. En tal sentido, educar es esa responsabilidad y garantía para que “el origen no se convierta en condena”.

En tanto toda acción educativa debe estar anclada en un momento y espacio concretos, exige del educador reconocer aquellas relaciones y contextos específicos de los cuales emergen los distintos actores, y una actitud creativa para intervenir desde la contingencia, la intersubjetividad y la complejidad social. De acuerdo con Garay (2005, p. 395):

En las sociedades complejas, la educación configura un campo político en el que luchan por su dominio fuerzas y sectores sociales; es un mercado, el mercado educativo, donde compiten diversos intereses por obtener de ella ganancias. Para los individuos y sus familias, es un núcleo dramático de su vida cotidiana para resolver sus necesidades básicas de sobrevivencia y existencia, de ser y proyectarse.



Para los fines de este trabajo interesa reconocer, además de tratarse de un derecho del que toda persona debe gozar, la importancia del sentido último al que se refiere Garay líneas arriba. Para los sujetos de grupos sociales en condiciones vulnerables, el encuentro con la educación – esta que comprende las condiciones de enraizamiento y emergencia de las subjetividades– puede representar la oportunidad de concebir trayectorias personales y familiares donde quepa la superación de la pobreza y la desigualdad. Supone confianza en que se trata de una palanca de cambio.

La crisis de orden económico, sanitario, político y social que la región atraviesa, con distintos niveles de profundización o especificidad en los problemas, conlleva una situación de precariedad e inestabilidad. Están presentes la exclusión del ámbito laboral, el constreñimiento de los espacios públicos, la atomización de la filiación barrial y la criminalización de ciertas figuras y grupos sociales vinculados estridentemente desde los medios de comunicación y la opinión pública con la inseguridad, lo que deriva en miedos y estigmas en su contra. En relación con esto, Daviet (2016) señala un panorama complejo para la educación ante las complicaciones a las que se enfrentan los Estados, con un claro achicamiento del estado social por un fortalecimiento de un estado penal o punitivo, donde la perspectiva humanista está perdiendo terreno ante un discurso mercantilista y económico que concibe la educación como un bien privado.

Asimismo, la conceptualización de la educación como bien público también está siendo fuertemente cuestionada por la transformación del panorama educativo, caracterizado en particular por la participación cada vez mayor de actores no estatales, con ánimo de lucro, en lo que durante mucho tiempo se había considerado un ámbito propio del Estado. No está claro lo que significa la noción de “público” en el nuevo contexto mundial del aprendizaje. El carácter y el nivel de la participación privada en la educación –así como la parafernalia tecnológica que está implicando– desdibuja las fronteras entre educación pública y privada, por lo que Daviet (2016) promueve considerar el concepto de bien

común propuesto por la UNESCO en 2015 para instalar una noción que pueda ser consensuada por los distintos actores. El concepto de bien común puede resultar una alternativa constructiva. Se puede definir como una noción constituida por bienes que los seres humanos comparten peculiarmente entre sí, los valores, las virtudes cívicas y éticas, y el sentido de la justicia (UNESCO, 2015, p. 85).

Desde un sentido humanista, se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni vuelva invisibles a los sujetos y sus condiciones sociales. Es preciso advertir que la educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, también la del respeto a la dignidad humana, necesaria para sostener las relaciones sociales y la vida misma. Según Daviet, el concepto de bien común “está arraigado en una tradición filosófica y entraña una dimensión colectiva intrínseca [...] Los bienes comunes son los que contribuyen al interés general y permiten así que la sociedad en su conjunto se vea reforzada y funcione mejor y que los individuos vivan mejor” (2016, p. 8).

### 4.3. Educación en contextos de encierro punitivo

El surgimiento de la prisión se remonta a fines del siglo XVIII y se fortalece durante el siglo XIX. Su origen se desarrolla de forma conjunta con el nacimiento de los estados nacionales y la economía capitalista. De acuerdo con Foucault (2002, p. 233), la prisión, “pieza esencial en el arsenal punitivo”, marca un momento importante en la historia de la justicia penal: “su acceso a la humanidad”. Desde entonces esta institución de control social punitivo ha sido edificada sobre la base de prácticas discursivas que la definen como espacio de castigo y disciplinamiento –fundado en la privación de libertad como su pena principal “en una sociedad en que la libertad es un bien que pertenece a todos”– de la misma manera que se constituye sobre su papel, puesto o exigido, “de aparato de transformar a los individuos” (234). “¿Cómo no sería la prisión inmediatamente aceptada, ya que no hace al encerrar, al corregir, al volver dócil, sino reproducir, aunque tenga que acentuarlos un poco, todos los mecanismos que se encuentran en el cuerpo social?” (235).

A lo largo de sus más de doscientos años de vida, no se han visto cumplidos los propósitos para los que fue constituida y, sin embargo, pervive un imaginario punitivo que promueve la idea de que no solo hay que castigar a los criminales sino que, en tanto tales, no merecen consideración alguna, obviando los fundamentos legales que señalan que incluso en reclusión las personas deben disfrutar de acceso a la educación. La lógica del castigo adscrita a este imaginario atenta contra la justicia y la reparación del daño y, por el contrario, clausura la consideración de segundas oportunidades, desconociendo los alcances que en la vida de las personas y sus familias implica estar privadas de libertad.

Lo que se sabe que ocurre en las cárceles, en todo caso, es la reproducción intramuros de las particularidades de la sociedad que las engendra. Por tanto, las prisiones condensan la desigualdad social, la discriminación, el abuso de poder, la violencia, la negación de derechos y la pobreza. Conviene advertir que lo que ocurre hoy en las prisiones todavía se mantiene al margen del interés social, no obstante el alcance de los modelos de gestión en el proceso de reinserción a la sociedad de las personas privadas de libertad tiene un impacto directo en la dinámica de la vida social.

La entrada a la prisión constituye una situación compleja que es preciso tomar en cuenta cuando se piensa en intervenir de cualquier manera en este espacio. Los rasgos de las personas que delinquen comprenden trayectorias de vida y situaciones de riesgo y/o conflicto que aumentan o propician la probabilidad de cometer delitos. Se trata de factores que se hallan en el sujeto, en su historia personal, familiar y social, donde es posible reconocer, entre otras cosas, desventajas, desigualdades, limitaciones, problemas económicos, afectivos y sociales que juegan un papel significativo e, incluso, probablemente definitorio (Añaños-Bedriñaña, Llorente Moreno y Chávez Torres, 2016, p. 263), que exigen no solo de los juzgadores sino de la sociedad en su conjunto observar la existencia de manera más comprensiva y despojada de prejuicios. Desde la criminología crítica se ha señalado que, por el contrario, la realidad social es percibida selectivamente a través de una distribución desigual

y desventajosa hacia los individuos más débiles (esto es, los que tienen una relación precaria con el mundo del trabajo y otras instituciones), castigando su desafiliación social (Baratta, 2016).

No es posible obviar que el probable acto criminal que lleva a la detención de las personas no les quita la condición de sujetos de derechos. Por tanto, el Estado sigue estando obligado a garantizarlos, pues el único que se les sanciona es el de la libertad ambulatoria y a votar cuando tienen sentencia condenatoria.

Es así que, en este orden de ideas, cabe centrarnos en el quehacer que juega la educación en prisión. El funcionamiento de la institución carcelaria se desarrolla sobre la base de una argumentación jurídico-legal que ha sido puesta en relación con planteamientos criminológicos, psicológicos y sociológicos que conciben lo educativo en dos sentidos muchas veces imbricados. El primero: como medio de control social y parte del tratamiento penitenciario. El segundo: la educación como un derecho que no se pierde ni si quiera en reclusión. Desde el primer sentido, se producen discursos que señalan que la pena privativa debe orientarse a la reinserción, readaptación, rehabilitación, lo que entraña, entonces, entender la privación de libertad como un proyecto educativo en sí mismo. No obstante existe una literatura importante que asegura que los centros de detención ejercen efectos contrarios a la reeducación y a la reinserción de las personas privadas de libertad.

Las ceremonias de degradación al comienzo de la detención, con las cuales se despoja al encarcelado hasta de los símbolos exteriores de la propia autonomía (la vestimenta y los objetos personales), constituyen lo opuesto [...] La educación alienta el sentimiento de libertad y de espontaneidad del individuo; la vida en la cárcel, como universo disciplinario, tiene un carácter represivo y uniformante. (Baratta, 2016, p. 194)

En el segundo sentido, se plantea la educación como una vía para el despliegue del ser humano, el desarrollo y afianzamiento de su

pertenencia a la sociedad y la posibilidad de materializar un camino para el desenvolvimiento del sujeto como ciudadano consciente de sus derechos y responsabilidades. En relación con esto, recientemente han sido publicados estudios que sostienen que 40 horas semanales de “educación significativa ‘con sentido’ a adultos en centros penitenciarios puede aumentar las expectativas de reinserción y evitar la reincidencia delictiva” (Galés, 2019).

En acuerdo con el segundo planteamiento, consideramos necesario –con sentido de urgencia– que en los espacios penitenciarios pueda potenciarse la acción educativa, entendida como el conjunto de prácticas destinadas a incrementar la capacidad del sujeto para apropiarse de sí mismo y participar en sociedad de forma crítica. No obstante, lo que se advierte es que la educación ocupa un papel a todas luces insuficiente en las políticas puestas en práctica en los centros carcelarios (Martín Solbes, Vila Merino y de Oña Cots, 2013).

Es así que experiencias recuperadas de algunos países en América Latina señalan que la educación continúa desprovista del carácter central que debería tener en el entramado institucional que sostiene las prisiones; más que dar cuenta de programas configurados desde una óptica de derechos vertebrados desde una política social, encontramos propuestas echadas a andar discrecionalmente, a juicio de los agentes de la institución carcelaria específica, no como un política educativa dispuesta para todo el sistema de justicia. No podemos dejar pasar que se trata de una responsabilidad estatal asegurar una educación que brinde respuesta a las necesidades de las personas privadas de libertad que cumplen reclusión.

Pensar el derecho a la educación en la cárcel obliga, como en cualquier caso, a contemplar la complejidad del espacio social específico en el cual la educación tendría lugar. Lo que representa articular una política y un proceso educativo en un campo de tensiones entre una institución –la escuela– y otra –la prisión– que se piensan como incompatibles. Ambas instituciones coinciden en el disciplinamiento como característica

constitutiva, pero entrañan preceptos fundacionales diferentes que en estos escenarios se acentúan; en la primera, la racionalidad del desarrollo integral de los sujetos, y en la segunda, la del encierro y el castigo.

Si bien es importante que la educación que pueda ofrecerse intramuros abrace el objetivo de que se traduzca en posibilidades laborales post-cárcel –y por ello conviene un programa de educación básica, media y media superior tanto como formación técnica y en oficios que permita ponderar sus habilidades–, por debajo está el interés principal de que la educación dé cabida a un proceso (auto)crítico sobre la propia existencia y la pertenencia social.

#### 4.4. Apuntes metodológicos

La literatura referente a la educación en contextos de encierro punitivo en América Latina es dispar, lo que vuelve difícil, por ahora, elaborar una cartografía que permita mirar una imagen precisa, o cercana de serlo, sobre lo que ocurre en las prisiones con la educación; esto es, una puerta para atravesar críticamente la propia experiencia del encierro como también desde donde observar la realidad social, considerar posibilidades, intentar advertir obstáculos y trazar un plan para reincorporarse en condiciones confiables a la sociedad.

El interés por alcanzar lo anterior se vincula con la realidad que se vive en las prisiones en el continente americano. Se advierten particularidades regionales y locales de las que es preciso dar cuenta con investigaciones específicas y estudios empíricos que ilustren lo que ocurre, por lo que conviene señalar que, pese a una disminución del índice de criminalidad en el mundo, sigue constante el aumento del número de reclusos.

En los análisis revisados, se explica que las condiciones en las que se encuentran las personas privadas de libertad atentan contra su dignidad, debido a que sufren hacinamiento, instalaciones insuficientes y servicios de salud y alimentación deficientes. A nivel global en 2018, se estimó que la población carcelaria era cercana a los once millones.

Para este trabajo, si bien el espacio social que observamos es la prisión como institución de control social, el interés está puesto de manera particular en la educación, es así que nos concentramos en este espacio en elaborar una reflexión puntual sobre lo que ocurre en El Salvador, Honduras y México a partir de los informes públicos de cada gobierno y las publicaciones sobre el fenómeno específico de cómo opera la educación en la cárcel desde una mirada puesta en el derecho a la educación, no obstante las dificultades propias que se advierten en un espacio construido justamente para el castigo y la disciplina como empresas reformadoras.

La selección de estos tres países se justifica en dos asuntos que juzgamos importantes. El primero, debido a que el fenómeno de la educación en prisión ha sido abordado en el Cono Sur, no sabemos si de manera exhaustiva pero sí suficiente, para comprender las condiciones en las que se encuentra. Existe literatura que ofrece explicaciones sobre su funcionamiento, vicisitudes y resultados, e, incluso, trabajos cuantitativos y cualitativos que permiten medir el impacto que estos modelos educativos han tenido en los sujetos. El segundo es tratar de construir indicios puntuales sobre lo que ocurre en dos países de Centroamérica y México, pues se trata de un territorio conmocionado por la violencia que sin duda puede explicarse desde la prisión, con toda la complejidad que esta figura del Estado contiene.

Es así que la información obtenida para la realización de este documento parte de una revisión bibliográfica y hemerográfica; de una exploración pormenorizada de las leyes y códigos vigentes a nivel internacional que repercuten en estos tres países, así como de la legislación y políticas locales vigentes para cada caso. Dicha información es pública y se encuentra en los diarios y periódicos oficiales de cada país. Pudimos acceder, ahora, a lo que cualquier interesado puede saber en las condiciones de poca movilidad y cierre de instancias institucionales por la pandemia.

Los planes y programas fueron recabados de los sitios web de las dependencias gubernamentales correspondientes, mientras que los

proyectos fueron consultados en los sitios en línea de las instancias responsables de su ejecución.

Se echó mano de diversos índices, censos y encuestas, que brindaron datos estadísticos relevantes para comprender la dimensión de los problemas que enfrenta la institución penitenciaria en esta región.

Finalmente, se reconoció e hizo uso de una bibliografía eminentemente académica y de instancias internacionales sobre población en reclusión para los casos.

Sabemos que la información que en este texto se utilizó es limitada. Sin embargo, es preciso señalar que ante el contexto de pandemia global suscitado a raíz de los contagios del virus SARS-CoV-2 y el desarrollo de la enfermedad COVID-19 a nivel mundial, se constituyó como la única disponible. Queda pendiente el desarrollo de estrategias metodológicas que incluyan entrevistas a actores relevantes, solicitudes de información a instituciones clave, conformación de grupos focales dentro y fuera de las prisiones, visitas y recorridos por los centros penitenciarios, revisión in situ de la implementación de los planes y programas educativos, entre otros.

De todos modos, nos parece que el carácter limitado de la información disponible, que debería ser pública, por sí mismo arroja un dato relevante: muestra la incapacidad, imposibilidad o falta de voluntad política de las instituciones gubernamentales para generar registros accesibles y coherentes de la información sobre la educación en cárcel. Regularmente la calidad de la información obtenida es directamente proporcional al nivel de transparencia, apertura y legalidad con el que operan las instancias públicas obligadas.



## 5. Análisis de casos

### 5.1 Acuerdos internacionales y legislación vigente

Consideramos que el acuerdo internacional de mayor relevancia signado por estos tres países es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expedida por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, en la cual se señalan derechos inalienables de las personas privadas o no de su libertad por comisión de delitos.

A ello se refiere el artículo 26, cuando señala que

toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

Como se puede observar, no se hace distinción alguna sobre la situación jurídica de los individuos ni sobre su condición de encierro. Sin embargo, durante la década de 1950 esta Organización comenzó a desarrollar lineamientos específicos para el caso de la población en reclusión con la expedición de las Reglas y Normas de las Naciones Unidas en materia de prevención del delito y justicia penal en 1955, de las cuales se desprenden las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos. Sobre estas, y otras, mencionaremos algunos puntos relevantes que permiten ir configurando el marco internacional desde donde cabe pensar la educación para las personas privadas de libertad, pues es vital saber que existe un andamiaje internacional que soporta el valor social de este derecho.

- Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (“Reglas Nelson Mandela”)

Este reglamento data de la década de 1950. Sin embargo, tras las oleadas democratizadoras que se vivieron en buena parte de las naciones signatarias, durante la década de 1990 hubo necesidad de reformar y actualizar dicho reglamento, cuya revisión tuvo lugar en el 2010, siendo aprobada en Asamblea General el 17 de diciembre de 2015. Dicha actualización generó precisiones sobre los derechos y deberes de las personas en contextos de reclusión, entre los cuales se encuentran aquellos que atañen a la educación.

La regla número 4, contenida dentro de los “Principios Fundamentales”, señala que, si bien el objetivo de las medidas privativas de la libertad es la protección contra el delito y la inhibición de la reincidencia, se debe:

[...] ofrecer educación, formación profesional y trabajo, así como otras formas de asistencia apropiadas y disponibles, incluidas las de carácter recuperativo, moral, espiritual y social y las basadas en la salud y el deporte. Todos esos programas, actividades y servicios se ofrecerán en atención a las necesidades de tratamiento individuales de los reclusos (ONU, 2015).

Esta cita permite apreciar las reglas que se enmarcan dentro del ámbito de la reinserción social, para lo que resulta imprescindible la educación formal y no formal de las personas privadas de libertad, con interés en facilitar sus vínculos laborales y sociales una vez liberadas.

Las instancias obligadas a prestar estos servicios son directamente las administraciones penitenciarias, que a su vez dependen de los Estados a los que pertenecen. En resumidas cuentas, quien debe garantizar este derecho es el Estado en cuestión.

- Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes

Ante las condiciones de precariedad, desigualdad y violencias a las que han sido sometidas las mujeres a lo largo de la historia en todo el planeta,

las Naciones Unidas han desarrollado durante las últimas décadas instrumentos que contribuyen a garantizar sus derechos, incluidos los de las mujeres en condiciones de reclusión. De ello se desprenden estas reglas conocidas popularmente como “Reglas de Bangkok”, las cuales consideran “que las reclusas son uno de los grupos vulnerables que tienen necesidades y requisitos específicos” (ONU, 2011, p. 2), como servicios de salud, servicios de cuidado de hijas e hijos, servicios jurídicos diferenciados de los de los varones, entre otros.

En cuanto al tema educativo refiere, la regla 37 señala que “las reclusas menores de edad tendrán el mismo acceso a la educación y la formación profesional que los reclusos menores de edad” (ONU, 2011, p. 14), atendiendo demandas de igualdad en este tema, cuyo derecho es cotidianamente coartado debido a la distribución del trabajo por razones de género.

Asimismo, la regla 60 obliga a la previsión de recursos, entre otras cosas, para el desarrollo de programas de educación y capacitación para aumentar sus posibilidades de empleo (ONU, 2011, p. 18).

Es importante señalar que este reglamento pone especial énfasis en la educación sobre temas de salud como educación para la sexualidad, específicamente sobre enfermedades de transmisión sexual, como lo señala la regla 14, la cual refiere a la educación y prevención del VIH/SIDA, y la regla 17, sobre educación e información de enfermedades de transmisión sexual y propias de las mujeres.

- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad

Evidentemente, estas reglas hunden su raíz en el principio del interés superior de la niñez, lo que posibilitó, entonces, configurar un andamiaje jurídico y reglamentario que asegura que las niñas y los niños gocen de sus derechos. Así, en el numeral 3, se indica:

El objeto de las presentes Reglas es establecer normas mínimas aceptadas por las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad en todas sus formas, compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad (ONU, 1990).

Este reglamento trata el tema de la educación en contextos de encierro en el inciso “E” del numeral 38 al 46. En el primero de ellos señala que “todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad” (ONU, 1990), para ello es preferible que se realice en instituciones educativas fuera de la prisión, con la intención de facilitar su inserción al sistema educativo formal una vez que haya terminado su condena. Es importante señalar que este reglamento contempla que los certificados o grados que el menor logre conseguir no deberán hacer alusión a su condición de encierro.

Dentro de estas reglas, el apartado de educación se encuentra ligado a la profesionalización y tecnificación para el empleo. De hecho, los últimos tres artículos del inciso mencionado señalan los derechos de los menores de edad para elegir una profesión y ser capacitados para su desarrollo, así como también regula el trabajo remunerado.

Como es posible observar en estos tres ordenamientos, la educación de la población en reclusión es un compromiso de los Estados signatarios de la Asamblea General de las Naciones Unidas. No obstante, existen legislaciones locales que señalan de manera precisa los derechos de las personas privadas de libertad, las instancias obligadas a garantizarlos y los mecanismos a través de los cuales se harán efectivos.

Finalmente, la Declaración del Milenio enmarca ocho objetivos en los que las naciones signatarias se comprometen a trabajar de manera conjunta. El número dos refiere a “Lograr la enseñanza primaria Universal”. Para ello se han generado diagnósticos pormenorizados por país, con la intención

de crear líneas base sobre las cuales proponer acciones específicas, de acuerdo a las necesidades particulares de cada Estado.

Enseguida haremos un breve y preciso repaso sobre la legislación vigente en los tres países analizados, en lo que a educación en contextos de encierro se refiere, como punto de partida para comprender las características y metas de los planes, programas y proyectos llevados a cabo en cada caso.

## El Salvador

La Constitución de la República de El Salvador contiene un capítulo en el que aborda el derecho y acceso a la educación para sus ciudadanos. Específicamente el artículo 56 habla de “el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles” (Asamblea Constituyente, 1983, p. 11). En ese mismo artículo, se señala que la educación debe ser gratuita cuando el Estado la otorgue.

De lo dicho en la Constitución, se desprenden dos legislaciones específicas para la población en reclusión. La primera de ellas es la Ley Penitenciaria (Diario oficial, 1998), expedida en 1998, la cual regula la ejecución de las penas, cuyo objetivo es “proporcionar al condenado condiciones favorables a su desarrollo personal, que le permitan una armónica integración a la vida social al momento de recobrar su libertad” (art. 2).

Para ello aparece la Dirección General de Centros Penales como la institución encargada de planear las actividades educativas de todas las personas privadas de su libertad (PPL) en el país.

El capítulo IV de dicha legislación enmarca las disposiciones educativas en las prisiones; el artículo 114 señala la obligatoriedad de que cada centro penitenciario cuente con una escuela dentro de sus instalaciones y el artículo 116 dice que debe existir una biblioteca por centro penitenciario. El primer artículo destaca que será el Ministerio del

Interior el responsable de suscribir acuerdos y convenios con los centros educativos, universidades, entre otros, para acercar herramientas educativas a esta población. Las PPL que hayan aprobado y acreditado los programas de enseñanza formal podrán fungir como replicadores y docentes dentro de los mismos centros, siempre y cuando esto sea aprobado por las autoridades penitenciarias.

Asimismo, la Ley Penal Juvenil de este país señala que el objetivo primordial de las medidas privativas para los menores es eminentemente educativo (no punitivo) (artículo 5, inciso “m”). El artículo 118, que trata sobre los derechos en la ejecución de las medidas, indica que el menor detenido tiene derecho “[...] a recibir los servicios de salud, sociales y educativos adecuados a su edad y condiciones, y a que se proporcionen por personas con la formación profesional requerida” (Asamblea Legislativa, 2004).

Es importante señalar que el artículo 12 de este ordenamiento versa sobre las obligaciones y prohibiciones que el juez impone para el menor, donde se enmarca la obligatoriedad de “asistir a centros educativos, de trabajo o ambos” (Asamblea Legislativa, 2004). De tal modo que para la población juvenil esta condición no se plantea solo como un derecho sino como una de sus obligaciones durante la estancia en los centros penitenciarios.

## Honduras

La Constitución Política de la República de Honduras, en sus artículos 151 y 153, señala que es obligación del Estado proveer educación básica a los ciudadanos hondureños, y en el artículo 171 se garantiza su gratuidad y obligatoriedad en el caso de la educación básica. Los artículos 157 y 159 explicitan que las instituciones responsables del diseño, la organización, supervisión y expedición de títulos y reconocimientos son la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Asamblea constituyente, 1924).

No obstante, la legislación que aplica en particular a las personas privadas

de libertad es la Ley de Rehabilitación del Delincuente, expedida el 21 de enero de 1985 (Congreso Nacional, 1985). En ella se advierte que es la Dirección General de Establecimientos Penales la encargada de la ejecución y el desarrollo de dicha ley en el país.

La sección VI de la ley, que comprende los artículos 68, 69 y 70, señala los lineamientos educativos en contexto de encierro, entre los que destaca que es objetivo de la educación en prisión la “rehabilitación” social del recluso (art. 68). Resulta interesante observar que en esta ley la educación no solo se concibe como desarrollo académico, sino que contempla el desarrollo “cívico, social, higiénico, artístico, físico y ético” de las personas (art. 69).

A diferencia de la legislación de El Salvador, aquí no es obligatoria la existencia de bibliotecas. Sin embargo, sí se garantiza el derecho de los reclusos a acceder a “periódicos, revistas y libros de libre circulación en el país”.

Hay que señalar que esta ley no está alineada a los objetivos de la reinserción social sino de la rehabilitación, lo cual refiere que se sigue pensando a las personas como seres que delinquen por un tema de inhabilitación para ser parte de la sociedad, asunto que ha sido cuestionado fuertemente durante las últimas tres décadas desde la academia y el propio diseño de las políticas públicas internacionales.

Dada la situación específica que se vive en Honduras y la complejidad que implican para la seguridad las pandillas o grupos delincuenciales, se ha desprendido una legislación específica para atender los retos institucionales que estos agrupamientos suponen para el Estado. Se expidió en 2001 la Ley para la prevención, rehabilitación, y reinserción social de las personas integrantes de pandillas o maras (Congreso Nacional, 2001), que contempla la generación de un Programa Nacional, dentro del cual se señala la creación de Centros socioeducativos que, si bien no forman parte de las prisiones (art. 14, 15), pueden atender a personas que se encuentren en periodo de preliberación y confianza,

a través de la expedición de una orden judicial para que estos sujetos excarcelados puedan recibir atención educativa y de salud, entre otras. Sin embargo, es importante decir que esta ley no especifica los contenidos o el tipo de educación que debe impartirse en este centro, si será de corte académico, técnico u otros.

## México

Para el caso mexicano, el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que toda persona tiene derecho a la educación. Este mismo artículo también indica que el Estado será quien lleve la dirección de la política nacional de educación, así como su ejecución. La educación debe ser obligatoria, “universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. Esta última sección garantiza que aquella población que se encuentre en reclusión también debe recibir educación básica, más allá de su condición jurídica.

La reforma del párrafo cuarto de este artículo, en 2009 y 2011, señala que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”, lo cual refuerza la idea de que los segmentos de población que se encuentran cumpliendo sentencia en los diferentes centros de reinserción social son personas con derecho a continuar o comenzar procesos de educación formal.

En mayo de 1971 se publicó la Ley que establece las normas mínimas sobre readaptación social de sentenciados (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1971). Su constitución significa (aunque solo de manera jurídica) una importante transformación de la perspectiva de la función de los centros penitenciarios, pues el objetivo explícito de esta ley consiste en desarrollar el “trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente” (DOF, 1971, art. 2). Así pues, este primer documento sienta las bases para la construcción del andamiaje institucional sobre la educación para la población en reclusión, no solo desde una perspectiva punitiva y de obligatoriedad,



sino como instrumento de “readaptación”, con la consecuente polémica conceptual que este término acarrea.

El artículo 6 de esta ley, en su párrafo último, señala que “se deben de contemplar espacios que permitan al interno recibir educación y practicar el deporte”, mientras que el artículo 11 dice que la educación que “se imparta a los internos no tendrá sólo carácter académico, sino también cívico, social, higiénico, artístico, físico y ético. Será, en todo caso, orientada por las técnicas de la pedagogía correctiva y quedará a cargo, preferentemente, de maestros especializados” (DOF, 1971).

Incluso esta ley contempla las actividades educativas como causal para la reducción de días de condena. De tal modo, el artículo 16 señala que “por cada dos días de trabajo se hará remisión de uno de prisión, siempre que el recluso observe buena conducta, participe regularmente en las actividades educativas que se organicen en el establecimiento y revele por otros datos efectiva readaptación social” (DOF, 1971).

No podemos soslayar que diferentes análisis han señalado que, si bien es importante que la educación esté contemplada de cualquier manera en confinamiento punitivo, la perspectiva es más propositiva, y puede impactar de mejor manera en los sujetos, si escapa de tratarse como una sanción, una consecuencia del castigo, para ser propuesta por sus beneficios per se, por las puertas que abre como un derecho llave, para cualquier persona, en cualquier espacio y momento de su vida.

La Ley Nacional de Ejecución Penal es actualmente el ordenamiento rector del “[...] internamiento por prisión preventiva, en la ejecución de penas y en las medidas de seguridad impuestas como consecuencia de una resolución judicial” en México (DOF, 2016, art. 1). A diferencia de la ley referida anteriormente, en esta se contemplan mecanismos de “reinserción” mas que de “readaptación” social, como se señala en el numeral III del mismo artículo 1. La reinserción es definida en el artículo 4 como la “restitución del pleno ejercicio de las libertades tras el cumplimiento de una sanción o medida ejecutada con respeto a los derechos humanos” (DOF, 2016, art. 4).

El capítulo IV de esta ley, que comprende los artículos 83 al 86, estipula la educación en prisión como un derecho y, básicamente, transcribe lo señalado en la ley de 1971. Asimismo, los artículos 84 y 85 señalan que las personas en reclusión podrán acceder a grados académicos, y que será el Estado quien les proporcione de manera gratuita educación básica y media superior, mientras que, para el caso de la educación superior, se compromete a desarrollar convenios y alianzas con centros educativos públicos y privados.

A diferencia de las legislaciones de Honduras y El Salvador, la mexicana concede capítulos distintos a la educación y a la capacitación para el trabajo. Es importante señalarlo, pues refleja la perspectiva desde la cual el Estado piensa la utilidad de la educación y la formación. Por un lado, aparece como un medio para la inserción laboral únicamente y, por el otro, se le concede el carácter de instrumento de superación personal y desarrollo de conocimiento, no necesariamente anclado en la tecnificación.

Finalmente, otro de los documentos que en México dicta las políticas públicas sobre educación en prisión es la Ley General del Sistema de Seguridad Pública (DOF, 2019), en la que se señala la creación de una Conferencia Nacional del Sistema Penitenciario, que tendrá entre sus funciones “proponer mecanismos para implementar la educación y el deporte como medios de reinserción social”. Así, pues, el Sistema Nacional de Seguridad Pública se convierte en otra de las instancias para atender la educación de la población en reclusión en México.

Si bien la Ley Nacional de Educación para Adultos no señala de manera expresa que tiene entre sus objetivos la atención de la población en prisión, pone sobre la mesa la obligatoriedad del Estado de “dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria” (DOF, 1975, art. 4). De esta ley se desprende la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos, que colabora en el diseño y puesta en marcha de acciones concretas para garantizar procesos educativos dentro de las prisiones.

## 5.2 Instituciones nacionales e internacionales

En el ámbito internacional, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) ha emitido una serie de observaciones y recomendaciones en cuanto a la garantía de los derechos básicos de las personas privadas de libertad. Sin embargo, dada la naturaleza de este organismo, no puede intervenir ni estipular las directrices de la educación en contexto de encierro. Actúa como una instancia revisora y evaluadora del desarrollo de las políticas públicas de cada Estado y su apego a los tratados internacionales de los que es signatario. En este sentido sus atribuciones son de observación y recomendación, pero no de diseño o ejecución.

A propósito, conviene recordar el reciente caso de El Salvador, donde un decreto presidencial de emergencia nacional en todos los centros penitenciarios de aquel país ha puesto en entredicho los derechos de la población en reclusión, limitando sus derechos a visitas, educación, esparcimiento, entre otros. De tal modo que las acciones institucionales de los tres países comparados en este estudio recaen exclusivamente en organismos estatales propios.

A pesar de que en países como México, algunas prisiones fueron construidas y son operadas por empresas privadas, estas se mantienen dirigidas jurídicamente por el Estado mexicano. Esto quiere decir que el monopolio sobre el diseño y gestión de la educación en prisión lo tienen las instancias gubernamentales forzosamente.

### El Salvador

La Dirección General de Centros Penales es por ley la encargada de garantizar los derechos relativos a la educación de las personas privadas de libertad en este país. Fue constituida legalmente en 1952, no obstante fue hasta 2006 que se volvió una dependencia del Ministerio de Justicia y Seguridad Pública. Es la responsable de la ejecución del plan estratégico en lo que a reclusión concierne.

Es interesante observar que en ninguno de sus artículos la Ley General de Educación en este país contemple a la población privada de libertad. A pesar de que se trata de la instancia rectora de la educación en el país, que a través del “currículo nacional” “desarrolla las políticas educativas y culturales del Estado y se expresa en: planes y programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación, el accionar general de los educadores y otros agentes educativos y la administración educativa” (Asamblea legislativa, 1990, art. 47), no hay ningún artículo que trate de manera directa a los centros penitenciarios. A pesar de señalar consideraciones particulares a la educación para adultos, esta no se circunscribe a contextos de encierro, mientras que la educación especial es entendida únicamente como aquella para personas con alguna discapacidad física y/o cognitiva.

Asimismo, las instituciones universitarias han asumido tareas educativas a este respecto, como el caso de la Universidad Francisco Gavidia, con el desarrollo de proyectos de educación técnica. Sin embargo, no existe información pública disponible que nos informe en qué consiste.

## Honduras

El Instituto Nacional Penitenciario (INP) tiene la responsabilidad de la rehabilitación, reinserción integral y productiva de las personas privadas de libertad, y de la prevención de la reincidencia. Mediante la gestión efectiva, la administración y el desarrollo del Sistema Penitenciario Nacional, basado en el respeto de los derechos humanos, para contribuir a la seguridad y el bienestar de la sociedad, lo cual está marcado así en la Ley del Sistema Penitenciario Nacional hondureño.

Dentro del organigrama de este instituto, se encuentra la Subdirección de Desarrollo Institucional, la cual se encarga de la gestión interinstitucional y externa de la educación para la población de las prisiones. El INP ha establecido alianzas con instituciones como el Instituto Nacional de Formación Profesional para la gestión de talleres de tecnificación profesional.

A diferencia del caso salvadoreño, la Ley Fundamental de Educación de Honduras sí contempla, en su artículo 27, numeral 7, la “educación para la prevención y rehabilitación social” (Congreso Nacional, 2012), la cual está explícitamente orientada a llevar educación formal y no formal a las personas privadas de libertad. Ello desemboca en la existencia de la figura de Subdirección General de Educación para la Prevención y la Rehabilitación Permanente, que se encuentra en funciones, por lo menos, desde 2014, según los registros de la propia Secretaría de Educación.

De esta forma, tanto el INP como la SE son las instituciones responsables del desarrollo y la coordinación de la educación en contextos de prisión para Honduras.

Siguiendo este orden de ideas, la Ley Fundamental de Educación (Congreso Nacional, 2012) señala que la Universidad Autónoma de Honduras es una de las instituciones encargadas de llevar la batuta sobre el diseño y la implementación de la educación nacional a nivel superior. Sin embargo, para el caso de la educación en prisión no existe un organismo propio destinado a esta labor como tampoco se puede ubicar cuál de sus dependencias cumple con estas funciones, por lo que parece quedar de manifiesto que esta es una acción que se genera desde el INP y desde la Secretaría de Educación solamente.

Igualmente, la Policía Nacional cuenta con un instituto de educación media superior llamado “Juan Ramón Molina”, a través del cual se desarrollan programas específicos de educación para población en reclusión, y cabe señalar la labor de la Escuela Agrícola Panamericana en el desarrollo de proyectos sustentables.

## México

Quizá la institución pública de la que más se ha echado mano para llevar educación básica y media superior a las personas privadas de libertad sea el Instituto Nacional de Educación para Adultos, desde donde se han gestionado las principales campañas de alfabetización para este sector,

así como el desarrollo de programas específicos que más adelante serán mencionados.

La Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, a través de su Órgano Administrativo Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social, tiene como objetivo

instrumentar la política penitenciaria a nivel nacional para prevenir la comisión del delito, readaptar a los sentenciados y dar tratamiento a los menores infractores, mediante sistemas idóneos que permitan su readaptación a la sociedad, con la participación de los diversos sectores sociales y los tres órdenes de gobierno.

De lo que se desprende la obligación en su implementación, ejecución y monitoreo de la educación brindada en los centros federales de readaptación social.

Es necesario señalar que, a diferencia de los casos de El Salvador y Honduras, el sistema penitenciario federal coordina esfuerzos y colabora con los sistemas penitenciarios de cada entidad federativa pero no tiene control sobre los planes, los programas y las acciones para los centros estatales, que son autónomos, aunque están obligados a cumplir con la legislación federal.

También es importante decir que las universidades públicas han jugado un papel relevante ya que, a pesar de no tener dentro de sus mandatos institucionales la obligación de llevar educación superior a la institución penitenciaria, han desarrollado diversos proyectos al interior de las prisiones, de los que señalaremos más adelante algunos de sus resultados. Cabe mencionar que, gracias a estas instituciones de educación pública, se ha logrado la obtención de grados universitarios a pesar del contexto de encierro punitivo. Entre las que han logrado concretar estos vínculos, se encuentran la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Nacional Autónoma de México.

## 5.3 Planes de acción nacionales gubernamentales

Es así que en este espacio interesa dar cuenta de los hallazgos relativos a lo que hasta ahora hemos expuesto. Esto es, hemos intentado configurar, por un lado, la perspectiva de la pedagogía crítica, incluso filosófica, desde donde consideramos fundamental pensar la educación en contextos de prisión, su pertinencia y valor fundados en el principio fundamental de que todas las personas deben gozar del derecho a la educación, pues su cumplimiento ofrece espacio –y herramientas– para observar críticamente las condiciones sociales e individuales que derivan en el encierro tanto como, por otro lado, el artefacto normativo internacional y nacional desde donde hacer posible lo anterior.

### El Salvador

En junio de 2015 entró en vigor el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Justicia y Seguridad Pública, el cual establece la alineación institucional al Plan Quinquenal de Desarrollo. En este documento se señala la línea estratégica institucional que, en resumidas cuentas, consiste en un repertorio de acciones encaminadas a lograr los objetivos estipulados en el plan quinquenal.

Para el caso de la educación en prisión, habría que destacar que el plan contemplaba solamente el fortalecimiento del programa “Yo Cambio”, sin modificar o adicionar programas educativos nuevos.

Asimismo, el Plan Cuscatlán (nombre dado al Plan de Gobierno) de la gestión actual del presidente Nayib Bukele indica en el apartado de Seguridad, específicamente en la línea de acción 3 “la Rehabilitación y Reinserción (RR)” y su objetivo 4 “Asegurar el acceso, calidad y pertinencia de la oferta educativa dirigida a las personas condenadas” (Bukele, 2019, p. 62). De allí se desprenden cinco metas. Asegurar la oferta educativa en todos los recintos penitenciarios del país. Diagnosticar brechas y necesidades de las personas condenadas para el adecuado ejercicio del derecho a la educación.

- Fortalecer la coordinación entre la oferta educativa, los planes de reinserción social desarrollados por la Policía Nacional Civil y la administración de centros penales.
- Establecer mecanismos de coordinación con el Ministerio de Educación a fin de relevar las particularidades de la educación en contextos de encierro.
- Promover la continuidad de los estudios de las personas atendidas por la Administración de Centros Penales.
- Evaluar técnica y presupuestariamente la ampliación de la oferta educativa en contextos de encierro (educación técnico-profesional y universitaria).

A pesar de que el reforzamiento de la educación en contextos de encierro está contemplado en el plan, en ningún momento se indican los mecanismos para hacerla efectiva. Parece que toda la política nacional de educación en prisiones para El Salvador sigue recayendo en el Programa “Yo cambio”. Este programa se divide en seis ejes: educación, religión, deporte, salud, trabajo penitenciario, y arte y cultura; así como también contempla un bloque de actividades externas.

El eje de educación comprende la alfabetización de los reclusos tanto como conocimientos prácticos de materias como matemáticas e inglés, entre otras. Sin embargo, no parece estar vinculado a las instituciones de educación formal, por ello no tenemos indicios de que esta capacitación sirva para conseguir acreditaciones o niveles académicos formales. Es importante señalar que estos proyectos se adecúan a las condiciones de las cárceles, por tal motivo la oferta cambia de institución en institución y no todas ellas cuentan con todos los ejes temáticos (Interpeace, 2014, p. 8).

Para el caso de los cinco centros penitenciarios femeniles, los ejes temáticos se mantienen, pero las actividades que se ofrecen difieren de las



de los varones. Por ejemplo, en el eje de trabajo penitenciario, las mujeres privadas de libertad seleccionadas en el programa llevan a cabo labores de cuidadoras de los hijos de sus compañeras; asimismo, desempeñan labores de educación preescolar para esta misma población. Como se puede observar, hay una distribución del trabajo y el desempeño de actividades en función del género, siguiendo los cánones tradicionales que conciben a las mujeres como pertenecientes al espacio doméstico, responsables de la reproducción y formación de los sujetos.

## Honduras

El Plan estratégico de Gobierno 2018-2022, en el ámbito de prevención y seguridad, tiene como objetivo, entre otros: “a.4 Ampliar los programas de rehabilitación y de reinserción, para personas privadas de libertad, y niños y adolescentes infractores” (Gobierno de la República de Honduras, 2018, p. 90), cuyas medidas políticas contemplan: “c.4.4 Crear programas de educación y terapia ocupacional, dirigidos a la rehabilitación y reintegración de los menores infractores, privados de libertad”. A diferencia del caso salvadoreño, se señala quiénes son los responsables de llevar a cabo las acciones (Subsecretaría-SEDSIHADFA, PNPRRS). No obstante, y al igual que el caso salvadoreño, no se indica las actividades o mecanismos concretos a través de los cuales se hará esto posible.

Gracias a la existencia en línea de un documento titulado “Programas y Proyectos de rehabilitación: Una Segunda Oportunidad”, sabemos que en la actualidad existen por lo menos dos programas que operan en el sistema penitenciario y atienden las necesidades educativas del sector.

El primero de estos es el denominado Programa de Educación para Todos (EDUCATODOS), una iniciativa desarrollada con financiamiento estadounidense que, según lo referido en su sitio web:

[...] es un Programa de la Secretaría de Educación, bajo convenio No. 522-0436, suscrito entre los Estados Unidos de América y la República de Honduras.

Es un programa diseñado por profesionales hondureños para la población ausente y excluida del sistema escolarizado, basado en el Currículo Nacional de Educación Básica, que asegura el logro de los aprendizajes haciendo uso de una metodología interactiva.

Es un Programa con una modalidad que brinda acceso a los servicios de educación básica en plazo más corto que el sistema tradicional.

A diferencia del programa salvadoreño, este programa sí garantiza a la población en reclusión conseguir certificados y acreditaciones correspondientes a la educación básica formal en el país.

Se debe señalar que este programa no es exclusivo de contextos punitivos. En realidad busca garantizar el acceso a la educación de toda la población adulta que, por diferentes motivos, no ha podido tener acceso, por ello tiene presencia en las comunidades rurales y periurbanas, centros vocacionales, mercados, fábricas, fincas, maquilas, escuelas, iglesias, empresas privadas y cárceles.

El segundo programa identificado sobre educación en contextos de encierro para Honduras es el denominado Programa ALFASIC, que tiene como objetivo desarrollar “los programas de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos, educación preescolar, ciudadanía, orientación legal al privado de libertad, proyecto de Generación de ingresos, en la modalidad de microcréditos y formación vocacional”.

Sostenido por el financiamiento de Lakarmissionen, es una iniciativa sueca de educación para poblaciones vulnerables. La Secretaría de Educación, a través de las direcciones departamentales, municipales o distritales, certifica el programa educativo de ALFASIC a las personas privadas de la libertad que lo toman.

## México

El Plan Nacional de Desarrollo, publicado en México a inicios de 2019 por la actual administración federal, no contempla de manera explícita el fortalecimiento, la adecuación y creación de nuevos planes de estudio y educación en contextos de encierro. Solo se limita a mencionar, dentro del Objetivo 1.4, “Construir la paz y la seguridad con respeto a los derechos humanos” y la estrategia de “1.4.6 Recuperar y dignificar los centros penitenciarios para garantizar el control de los penales, combatir la corrupción de las autoridades carcelarias y establecer una política con estricto apego a los derechos humanos de la población privada de su libertad” (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2019). Con ello se asume que se garantiza de manera expansiva, sobre los derechos humanos, el acceso a la educación de la población en reclusión. Sin embargo, no se plantean rutas específicas ni mecanismos claros con los cuales hacer esto posible.

El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) lanzó en 2014 el Programa de alfabetización y abatimiento del rezago educativo (conocido como Programa ALFA), alineado al programa sectorial de educación en la línea de acción “3.7.5. Llevar servicios educativos a centros de reclusión y readaptación social a través de modalidades abiertas y a distancia”. Con el objetivo institucional a mediano plazo de “Desarrollar y mejorar el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en todas sus vertientes, respondiendo a las expectativas de desarrollo de los adultos” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 6). Sin embargo, en consultas actuales no se encontró evidencia de que ese programa siga operando durante la presente administración federal.

La Universidad Nacional Autónoma de México lleva décadas implementando el Programa de educación a distancia, pero fue hasta el año 2013 que hizo extensiva la convocatoria a los centros de reclusión y reinserción de la Ciudad de México.

Este programa cuenta con un bachillerato, 22 licenciaturas y tres maestrías en la modalidad a distancia (es decir, en línea). La Dirección General de Administración Escolar (DGAE) se encarga de asistir a los centros penitenciarios para aplicar los correspondientes exámenes de admisión a las carreras seleccionadas. Hasta hoy se han aplicado a los centros penitenciarios de Ciudad de México y de Oaxaca.

Por último, se encuentra vigente el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER), llevado a cabo por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Este programa fue creado oficialmente en 2005. Sin embargo, ya asistían a centros penales desde 2003. En este programa educativo se ofrecen las carreras de Derecho, Ciencias Políticas, Administración Urbana y Creación Literaria. No obstante, se llevan a cabo talleres de Matemáticas, Expresión Oral y Escrita, Introducción al Pensamiento Social, y Conocimiento, Identidad y Aprendizaje.

## 5.4 Programas de las Organizaciones de la Sociedad Civil

Es importante señalar que los programas referidos en el apartado anterior dejan de manifiesto que el Estado ha echado mano de apoyos internacionales, como es el caso de “Yo Cambio” en El Salvador, así como EDUCATODOS Y ALFASIC en Honduras, los cuales reciben apoyo de capital estadounidense y sueco respectivamente.

Para el caso mexicano, es notable que son las universidades públicas las que han atendido las necesidades educativas y formativas de la población en reclusión, así que en buena medida se podría decir que es inversión pública que no ha sido brindada directamente por el Estado.

Una organización internacional con presencia en las instituciones carcelarias de los tres países analizados es la Confraternidad Carcelaria (Prison Fellowship International). Se trata de una institución católica que asiste a estos centros con proyectos de evangelización y trabaja sobre

proyectos de justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos. Lo mismo sucede con Pastoral Carcelaria, que evangeliza a la población en reclusión. Sin embargo, no hay indicios de que este tipo de organizaciones lleve a cabo programas o talleres enfocados en educación formal dentro de los lugares en donde tiene presencia.

Lo que manifiesta esta situación es que la educación en prisión en estos tres países se debe a esfuerzos individuales más que a programas articulados desde un nivel nacional –como una política social que atraviese el sistema penitenciario–. La educación en prisión está garantizada en el marco legal pero ausente como una política educativa integral concreta. Se trata, en todo caso, de programas aislados que combinan iniciativas universitarias con respaldo de las instituciones carcelarias específicas.

## 5.5 Políticas de educación para personas privadas de libertad

### 5.5.1. Caracterización y diseño de las políticas de educación

Conviene entonces advertir que buena parte de los esfuerzos por llevar educación a las personas privadas de libertad en estos tres países se limita a la generación de proyectos específicos mas que tratarse del despliegue de políticas públicas nacionales. De ahí que se rescaten algunos que han podido ser rastreados para esta investigación.

## El Salvador

Como ha sido señalado, el eje rector de la política educativa y de formación para las prisiones en este país depende por entero del programa “Yo Cambio”. El diseño del programa incluye dentro de sus seis ejes de trabajo el de educación; no obstante, el mismo tiene un carácter pragmático y no académico. Se dan herramientas básicas sobre lectura y redacción, matemáticas y educación cívica y ética, pero estas no se encuentran ancladas en la política curricular de la educación pública y

funcionan más bien como instrumentos que favorecen su inserción en el trabajo; es decir que el enfoque en el que descansa el programa es más bien de tecnificación y servicio social.

En tal sentido, el objetivo se encuadra en el apoyo a la creación de granjas productivas, así como en el trabajo comunitario llevado a cabo por las personas que se encuentran en la llamada “fase de confianza”, a saber, aquellas que están próximas a su liberación. Dentro de la Universidad de El Salvador se han redactado diversos documentos como tesis y papers que abonan a la investigación sobre este programa, los cuales versan sobre el desarrollo de los talleres de educación no formal y su impacto en la población en reclusión (especialmente en centros varoniles), pero poco permiten observar qué ocurre con la educación formal.

## Honduras

El Estado hondureño a través de su Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP) ha llevado a cabo talleres en los centros penales, como en el caso del Centro Femenino de Adaptación Social (CEFAS), donde se realizan talleres de corte y confección para las mujeres que ahí habitan.

Esta institución también ha desarrollado el proyecto porcino de la Granja Penal de Comayagua, con inversión proveniente del gobierno de China, para el cuidado, la reproducción y comercialización de productos derivados de los cerdos.

Sin embargo, es importante señalar que la intención de estos proyectos no es llevar educación académica sino, más bien, generar técnicos capacitados en áreas específicas de producción. Luego entonces lo que parece interesar es crear capacidades de empleo en labores técnicas para esta población más que garantizar su acceso a la educación formal.

En segundo lugar, el ya mencionado programa ALFASIC, financiado por una iniciativa sueca (Lakarmissionen), combina objetivos de educación formal y no formal. Por un lado, establece líneas de alfabetización y

educación básica y, por el otro, cuenta con una vía profesionalizante desarrollada a través del Proyecto de Generación de Ingresos, en la modalidad de Microcréditos y Formación Vocacional.

En tercer lugar, se menciona EDUCATODOS, programa enfocado en llevar educación formal de nivel básico a las personas privadas de libertad, por ello su primer objetivo es abatir el analfabetismo y formar capacidades escolares en las personas. A diferencia de otros programas, este es eminentemente académico y de obtención de grados.

Finalmente, a través de la colaboración directa entre el gobierno de España y la Secretaría de Educación en Honduras, se creó el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PRALEBAH) que desde 1997 hasta 2003 estuvo financiado por el gobierno español, pero a partir de ese año comenzó a ser sostenido por la Secretaría de Educación. Este programa contempla llevar educación primaria a la población que ha sido excluida del sistema educativo en el país, “dándole atención prioritaria a la mujer responsable de su familia” (OEI, 2015, p. 229). Sin embargo, gracias al informe “Programas y proyectos de rehabilitación: Una segunda oportunidad”, sabemos que en algún momento tuvo lugar en las cárceles hondureñas.

## México

Los programas de educación media y superior para la población en reclusión en México se encuentran centralizados, tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) solo han logrado penetrar los centros penitenciarios de la Ciudad de México y, con algunas excepciones, el estado de Oaxaca.

A diferencia de la mayoría de los proyectos señalados, los programas de Educación a distancia (UNAM) y el de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER) de la UACM son sistemas escolarizados al cien por ciento y probablemente los únicos programas

escolares articulados para llevar educación superior a las cárceles en México. Los planes y programas de estudios están homologados a las carreras habituales y culminan con la expedición de títulos profesionales. Se trata pues de una política educativa institucional, de una postura de las instituciones universitarias frente a la sociedad a la que se deben. Lo que significa, a nuestro juicio, responder al compromiso social que obliga como institución educativa pública.

Es de destacar el Proyecto Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Baja California, que desde el año 2015 ha logrado involucrar en procesos de educación formal a la población en reclusión dentro del Centro de Reinserción Social El Hongo de la ciudad de Mexicali, con la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Si bien en México existe todo un sistema público de educación abierta, este se encuentra limitado por recursos humanos, físicos y presupuestales. Por ello los programas abiertos de educación pública han sido intermitentes y no se cuentan con datos consistentes sobre su desarrollo y resultados.

Por último, el proyecto de “Video academia penitenciaria para mujeres privadas de su libertad” es impulsado por la Asociación civil Plan B y el gobierno del estado de México con la intención de atender a la población femenil en reclusión en la entidad. Sin embargo esta propuesta es eminentemente profesionalizante, busca dar a esta población insumos básicos para emprender un pequeño negocio. Por ello no expide certificados avalados por la Secretaría de Educación Pública ni contempla alianzas o revalidaciones con la educación formal en el país.



## 5.5.2. Presupuestos

### El Salvador

Según el Presupuesto General de Estado aprobado para el año 2020, al ramo de Justicia y Seguridad Pública se le han asignado 554.675.920 de dólares estadounidenses. En el portal de transparencia se puede encontrar el presupuesto aprobado, modificado y ejecutado en 2020 por la Dirección General de Centros Penales, de lo que destaca que se le han asignado 89.282.670 dólares (Dirección General de Centros Penales, 2020), de los que 20.541.085 dólares han sido para los llamados “Proyectos de Inversión”, de donde se desprende una asignación de 1.634.375 dólares para el rubro de “Fortalecimiento del proceso de rehabilitación y reinserción social”.

Las cifras señaladas anteriormente nos permiten observar, por lo menos, dos cosas. La primera es que no sabemos con claridad cuánto dinero público hay presupuestado para procesos educativos formales dentro de prisión. La segunda que, si este rubro es destinado a ello, representa una asignación de 1.8% para esta institución, lo que indica que la educación en prisión no es una de sus prioridades presupuestales.

Mientras tanto, en el portal de transparencia de El Salvador sí se reporta la desagregación del ramo de Educación, Ciencia y Tecnología. Sin embargo, este no contempla inversión para educación en confinamiento.

### Honduras

Según el presupuesto de egresos de Honduras, al Programa Nacional de Prevención, Rehabilitación y Reinserción Social se le asignó un monto de 8.116.712 lempiras (Instituto de Acceso a la Información Pública), y se sabe que sus proyectos han llegado a la Penitenciaría Nacional “Marco Aurelio Soto” (PNMAS) y a la Penitenciaría Nacional Femenina en Adaptación

Social (PNFAS). Sin embargo, ninguno es educativo. Solamente existe uno de talleres motivacionales y otro de emprendurismo llamado “Rompiendo barreras para una vida mejor”. Aunado a esto, el informe anual no permite saber el monto ejercido por este concepto durante el año 2019 (Gobierno de la República de Honduras, 2019). Asimismo, el Instituto Nacional Penitenciario ha registrado, en lo que va del año 2020, un gasto en el rubro Educación Formal, que a continuación se señala:

<b>AÑO 2020 / MES</b>	<b>Monto invertido en personas privadas de libertad con formación técnico-profesional y desarrollo humano</b>	<b>Monto invertido en mujeres privadas de libertad promovidas al grado inmediato</b>
Enero	205.898,72	45.731,72
Febrero	207.051,65	201.828,72
Marzo	204.573,22	204.573,22
Abril	204.670,61	204.670,61
Mayo	204.635,94	204.635,94
Junio	368.678,05	353.178,05
Julio	277.852,61	274.852,61
Agosto	217.984,97	216.884,97

Fuente: elaboración propia con información del Portal único de transparencia del Instituto de Acceso a la Información Pública (<https://portalunico.iaip.gob.hn/>)

## México

El Presupuesto de Egresos de la Federación en México contempla para el ramo de Seguridad y Paz para México una cantidad de 198.135.800.000 pesos mexicanos. De manera más precisa, en el anexo 14 “Recurso para atención a grupos vulnerables”, se asignaron 383.973.204 pesos para el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Igualmente, se contemplan 297.615.837 pesos “para coordinación con las instancias que integran el Sistema Nacional de Seguridad Pública”, pero esto poco nos dice de la cantidad o monto preciso asignado para la educación de las personas privadas de libertad.

Cuando intentamos consultar el presupuesto asignado para el Órgano

Administrador Desconcentrado de Prevención y Readaptación social, la Plataforma Nacional de Transparencia remite al Presupuesto de Egresos de la Federación, donde nunca se le menciona, por lo que se tiene que asumir que su presupuesto se encuentra subsumido dentro de las variantes del Ramo 36: Seguridad y Protección Ciudadana.

### 5.5.3. Resultados

Existe un vacío entre el marco legal de la educación en contextos de encierro para estos tres países, el diseño de acciones concretas y su implementación. En ninguno de los casos en cuestión se tiene claridad sobre las formas en las que la educación ha sido implementada en los diversos centros de reinserción social.

La consulta de la documentación que se hace pública al respecto no permite saber sobre aquellos que la implementan, cómo lo han hecho, con qué resultados y cuáles han sido los obstáculos dentro de los sistemas penitenciarios. Dicha situación se torna preocupante pues, a pesar de conocer la articulación de una serie de acciones, no existen ventanas desde donde observar lo que pasa dentro. Luego, si no tenemos conocimiento de cómo se implementa, tampoco posibilidades reales de evaluación y mejoramiento, lo cual se puede prestar para la simulación y entonces mostrar resultados de políticas públicas que no son continuas o sistemáticas.

### El Salvador

Se sabe que, a través del programa “Yo Cambio”, hasta octubre de 2018, 2500 personas se encontraban trabajando en las granjas y 2000 en trabajos comunitarios. Sin embargo, no sabemos cuántas personas están inscritas en el eje de educación, la calidad de esta educación a través de sus planes y programas de estudio, como tampoco hay referencia de cuántas de estas personas lograron cumplir con las metas del programa.

Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo, en 2015 el porcentaje de reincidencia de las mujeres que formaron parte de este programa fue menor al 2%, cuando la reincidencia del sistema penal es de 17.4%, lo que parecería alentador. No obstante no está sostenido en ninguna evaluación profunda como tampoco dice mucho en relación a educación en cárceles salvadoreñas.

## Honduras

El informe sobre los logros conseguidos durante el periodo 2019, publicado por el Instituto Nacional Penitenciario (INP), señala que “para el cierre del 2019 terminaron el proceso formativo 3,359 personas privadas de libertad (3,272 hombres, equivalente al 16% en base [sic] a población y 87 mujeres, equivalente al 7% con base a población), de las cuales se promovió al grado inmediato superior a 3,310 Estudiantes PL, se graduaron en bachillerato 49” (Instituto Nacional Penitenciario [INP], 2019, p. 23).

Respecto de la educación no formal, se indica en el mismo informe que “en el año se Capacitaron 3,344 personas privadas de libertad (hombres 2,196, mujeres 1,148). En el curso de Desarrollo Humano participaron 2,400 personas privadas de libertad. En Oficios, se brindaron espacios para que 944 personas privadas de libertad aprendieran oficios”. (INP, 2019, p. 25)

## México

En este país, el Programa de Alfabetización y Abatimiento al Rezago Educativo 2014-2018 señala en su último informe del año 2018 que: “En 2018, de un total de 2,684 Plazas Comunitarias, 101 se ubicaron en centros penitenciarios (78 en Centros de Reinserción Social y 23 en Centros Federales de Readaptación Social) para apoyar a las personas en condición de rezago educativo que están privadas de la libertad”

(INEA, 2018, p. 12). Sin embargo no sabemos cuántas de estas personas acreditaron los programas de estudio, ni cuántas obtuvieron certificados a raíz de ello.

La Encuesta Nacional de Población Privada de Libertad en México (ENPOL), realizada en 2016, dice que el 68.6% de la población en reclusión participó en actividades educativas, sin mencionar en qué consistieron ni con qué planes y programas de estudio. Tampoco precisa a qué política pública están alineadas o si solo se trata de esfuerzos altruistas particulares. Esto podría ser muestra de la desarticulación institucional de la educación en prisión en México.

Cabe mencionar que, hasta 2017, más del 60% de la población indígena que se encontraba en los centros de reclusión fue atendida por el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESCER), implementado desde la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. A través de este programa educativo, las personas han podido acceder a estudios formales y no formales que les permiten generar habilidades y nuevos conocimientos no solo a nivel profesional sino para la vida en la ciudad. Existen testimonios que dan cuenta de que algunas personas aprendieron el idioma español. A través de estas instancias aprendieron a leer y escribir, lo que sin duda significa un impacto positivo sobre su calidad de vida y la de sus seres cercanos.

#### 5.5.4. Áreas de oportunidad

Tras lo señalado hasta ahora es claro que el área de oportunidad en donde las autoridades estatales deben poner especial atención es en la que tiene que ver con la transparencia en la rendición de cuentas y en la claridad sobre los procesos institucionales e interinstitucionales de educación en contextos de encierro. En la medida en que los aparatos institucionales de rendición de cuentas permitan elaborar un mapa completo de los procesos actuales de educación en los centros de reclusión, será posible tomar decisiones más acertadas en beneficio de esta población, así como alentar la participación de nuevos actores

públicos y privados. Si bien es cierto que el dinero no lo es todo en las políticas públicas, es importante clarificar cuánto presupuesto ha sido asignado en estos rubros y con qué resultados.

En la medida en que exista claridad conceptual sobre rehabilitación, readaptación y reinserción social, las acciones serán desarrolladas dentro de un marco de comprensión coherente que repercutirá, por ende, en los alcances vinculados con la puesta en marcha del derecho a la educación, restituyendo a las personas privadas de libertad la dignidad que suele desdibujarse no solo durante el encierro sino previamente, durante el tránsito desde su detención a la cárcel, donde está documentado que sufren violaciones graves a sus derechos.

Con lo que sabemos hasta ahora sobre El Salvador, Honduras y México sobre los altos índices de violencia, tanto como lo relativo a lo que ocurre en las prisiones, sostenemos que la educación ofrecida comprometidamente –como el mandato que obliga a los Estados– abonaría en un camino hacia la pacificación. La educación con miras no solo a la habilitación para el trabajo, sino que se trate de una ventana que se abra para la comprensión del impacto de las violencias en las subjetividades, en la vida familiar y en la convivencia social que se construye entre todas las personas.

Garantizar educación media superior y superior en la cárcel como política pública articulada para todo el sistema penitenciario permitiría aspirar a una reinserción social clara y consistente en la que el sujeto se reincorpore a la sociedad dotado de saberes y habilidades particulares para la búsqueda de formas de subsistencia apegadas a derecho, donde el punto de partida en su ingreso a la prisión haya sido un proceso de reconocimiento de su propia existencia y su relación con el entorno. La privación de libertad debe dejar de ser un vacío, un hoyo en el tiempo en las trayectorias de los sujetos para convertirse en experiencia transformadora, donde la base sea el respeto por la vida y la dignidad de las personas, todas.

## 6. Recomendaciones

Hasta aquí se ha intentado elaborar un análisis comparado sobre lo que ocurre en El Salvador, Honduras y México en relación con las personas privadas de libertad y su derecho a la educación. Es decir, dar cuenta de lo que los estados nacionales están haciendo, o dejando de hacer, referente a procesos educativos que tendrían que ser garantizados en reclusión como parte de las propuestas de reinserción social para que las personas, una vez que abandonen la prisión, lo hagan en mejores condiciones de las que llegaron; por principio, con la entereza de autoconcebirse como ciudadanos, sujetos de derechos y responsabilidades, y después, elaborar posibles trayectorias de vida productivas y alejadas del delito.

Entraña entonces la intención de ofrecer información que ayude a vislumbrar vacíos así como ventanas de oportunidad bajo el supuesto de que no solo se trata de una obligación de los gobiernos sino de una exigencia social urgente de atender como parte de una política educativa y también de pacificación, pues sabemos que si algo puede permitir el análisis comparado entre estas tres entidades de la región son sus condiciones extremas de violencia y criminalidad.

Es así que, entre las recomendaciones puntuales, están las siguientes.

- Dar claridad sobre mecanismos y acciones concretas desde el Estado, para garantizar el derecho a la educación de la población privada de libertad.
- Asignar partidas presupuestales obligatorias para fortalecer los programas que atienden las necesidades educativas de la población en reclusión.
- Acrecentar los mecanismos y las acciones de educación formal y no solo de tecnificación para el empleo.
- Generar un mayor número de alianzas con actores ciudadanos,

universitarios, de organismos no gubernamentales, entre otros, para mejorar las condiciones educativas de las personas en reclusión.

- Documentar para medir. Esto implica construir mecanismos de evaluación sistemática de las acciones emprendidas hasta el momento sobre educación formal, para conocer los logros, alcances e impactos que los programas actuales han tenido o su potencial a corto, mediano y largo plazo.
- Generar, a partir de este diagnóstico, una ruta crítica para el diseño e implementación de la política educativa para la reinserción.
- Comprender, tanto las instituciones públicas como los representantes del Estado, la educación en contextos de encierro punitivo como un derecho y no como prebenda para las personas. A la par, debe asumirse la importancia central en procesos de reinserción social.
- Partir de referentes teóricos y metodológicos eficaces y no anacrónicos, siendo consistentes y pertinentes conceptualmente entre rehabilitación, reinserción y reeducación.

Sostenemos que se trata de acciones básicas posibles de ser echadas a andar por los gobiernos de manera sostenida, que precisan, además, ser pensadas como políticas de largo aliento, cuyos procesos y resultados puedan ser medidos en el tiempo en su impacto en las personas, en las comunidades de pertenencia y en la sociedad en general. Esto es, que se formulen políticas sociales propias para el sistema de justicia y de educación particularmente para el sistema penitenciario, que trasciendan los gobiernos en turno, para que sea posible sentir sus alcances en la subjetividad de las personas tanto como en la vida social.



## 7. Referencias bibliográficas

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 63-83.
- Andrade, L. y Carrillo, A. (2015). *El sistema penitenciario salvadoreño y sus prisiones*. San Salvador, El Salvador: Instituto Universitario de Opinión Pública, Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".
- Añaños-Bedriñana, F., Llorente Moreno, L. y Chávez Torres, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 262-288.
- Asamblea Legislativa (1990). *Ley General de Educación*. Decreto Legislativo número 495, Diario Oficial No. 162, Tomo No. 308, del 4 de Julio de 1990. San Salvador, El Salvador.
- Asamblea Constituyente (1983). *Constitución de la República de El Salvador*. San Salvador, El Salvador: Asamblea Constituyente.
- Asamblea Legislativa (2004). *Ley Penal Juvenil*. Decreto Legislativo número 395, Diario Oficial No. 143, Tomo No. 364, del 30 de Julio de 2004. San Salvador, El Salvador.
- Asamblea Nacional Constituyente (1924). *Constitución Política de la República de Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Tipografía Nacional.
- Baratta, A. (2016). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Bukele, N. (2019). *Plan Cuscatlán*. San Salvador, El Salvador: Presidencia.
- Carbajal, R.V. (2016). El Arte como recurso alternativo para la reinserción y rehabilitación de los internos en centro carcelarios. *Realidad y Reflexión*, año 16, 43, San Salvador, El Salvador.

Congreso Nacional (2012). Ley Fundamental de Educación. Tegucigalpa, Honduras: Diario oficial La Gaceta.

Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C. (2018). Boletín Ranking, México. Recuperado de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/seguridad>

Congreso Nacional (1985). Ley de Rehabilitación del Delincuente". Tegucigalpa, Honduras: Diario oficial La Gaceta.

Congreso Nacional (2001). Ley para la prevención, rehabilitación, y reinserción social de las personas integrantes de pandillas o Maras. Tegucigalpa, Honduras: Diario oficial La Gaceta.

Congreso Nacional (3 de diciembre de 2012). Ley del Sistema Penitenciario Nacional. Tegucigalpa, Honduras: Diario oficial La Gaceta.

Daviet, B. (2016). Revisar el principio de la educación como bien público. Investigación y prospectiva en educación. UNESCO.

Diario Oficial (1998). Ley Penitenciaria. San Salvador, El Salvador: Asamblea Legislativa.

Diario Oficial de la Federación (27 de mayo 2019). Ley General del Sistema de Seguridad Pública. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación

Diario Oficial de la Federación (1975). Ley Nacional de Educación para Adultos. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (19 de mayo 1971). Ley que establece las normas mínimas sobre readaptación social de sentenciados. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (16 de junio 2016). Ley Nacional de Ejecución Penal. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación.

Diario Oficial de la Federación (8 de mayo de 2014). Programa de Alfabetización y

Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. Programa Institucional. Ciudad de México, México: SEGOB.

Diario Oficial de la Federación (16 de mayo de 2019). Programa Sectorial de Seguridad y Protección Ciudadana 2020-2024. México: Secretaría de Gobernación.

Dirección General de Centros Penales (2020). Presupuesto asignado 2020. San Salvador: DGCP. Recuperado de <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/dgcp/documents/presupuesto-actual>

Escalante Arguera, J. L., Portillo Martínez, W. E. y Sánchez Gaitán, F. L. (2018) Reinserción social del modelo "Yo Cambio" para hombres privados de libertad en fase de confianza de la Granja Penitenciaria de Zacatecoluca, 2018. San Salvador, El Salvador: Universidad de El Salvador.

Escobar, G. (2007). Sistema Penitenciario. V Informe sobre Derechos Humanos. Federación Iberoamericana de Ombudsmán. Madrid, España: Trama Editorial.

Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2002). Educador. Rasgos filosóficos para una identidad. En G. Frigerio (Comp.), Educar: rasgos filosóficos para una identidad (pp. 11-40). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México, México: Siglo XXI editores.

Garay, L. (2005). Cuestiones institucionales de la educación y las escuelas y la educación matemática. *Educare*, 9(30), 391-401. Universidad de los Andes.

Gobierno de la República de Honduras (2018). Plan estratégico de Gobierno 2018-2022. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Coordinación General de Gobierno.

Gobierno de la República de Honduras (2019). Programa Nacional de Prevención, Rehabilitación y Reinserción Social. Informe anual de logros 2019. Tegucigalpa, Honduras: Gobierno de la República de Honduras.

- Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- INEA (2018). Programa de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo 2014-2018, informe de avance y resultados 2018. Ciudad de México, México: INEA.
- INEGI (2019). Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistemas Penitenciarios Estatales. Presentación de resultados generales. México, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional Penitenciario (2019). Informe de logros, periodo 2019, Tegucigalpa, Honduras: INP.
- Instituto Nacional Penitenciario (2020). Evaluación de Resultados de Producción por institución Categoría Programática Trimestre III. Recuperado de <https://portalunico.iaip.gob.hn/portal/index.php?portal=27>
- Interpeace (2014). Programa de Tratamiento Penitenciario Yo Cambio en el Centro Penal de Apanteos, Santa Ana, El Salvador. Sistematización de la experiencia. Guatemala, Guatemala: Interpeace-Unión Europea.
- Le Clercq Ortega, G. A. y Rodríguez Sánchez Lara, G. (2020). Escalas de impunidad en el mundo. Índice Global de Impunidad 2020 (IGI-2020). Puebla, México: Universidad de Las Américas.
- Lorenzo Galés, N. (2019) Educación a lo largo de la vida, un derecho que no se pierde con la reclusión penitenciaria. EPALE – Plataforma electrónica dedicada a la enseñanza para adultos en Europa. Recuperado de <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/educacion-lo-largo-de-la-vida-un-derecho-que-no-se-pierde-con-la-reclusion> (consulta: 10 de octubre de 2020)
- Martín Solbes, V. M., Vila Merino, E. S. y de Oña Cots, J. M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. Revista de Educación, 360, 16-35.

Meza Flores, J. H. (2010). La protección de los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano de protección a los derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 132, 1127-1170.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2020). Ley de presupuesto del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para el año 2020. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/presupuesto-actual>

Noel Rodríguez, M. (2015). *Hacinamiento penitenciario en América Latina: Causas y estrategias para su reducción*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Nuñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Organización de las Naciones Unidas (2000) *Declaración del Milenio*, Nueva York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe>.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos*. New York: ONU.

Organización de las Naciones Unidas (2011). *Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes y sus Comentarios*. New York: ONU.

Organización de las Naciones Unidas (2009). *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad*. New York: ONU.

Organización de los Estados Iberoamericanos (2015). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación básica de personas jóvenes y adultas. Informes de países*. S/P: OEI.

- Rangel, H. (2009). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Francia: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Reglamento General de la Ley del Sistema Penitenciario Nacional. La Gaceta. 12 de marzo del 2015.
- Secretaría de Gobernación (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, México: Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Gobernación (2019). De la Secretaría de Gobernación, con la que remite el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Anexo XVIII-Bis. Gaceta Parlamentaria, 30 de abril de 2019, México, México: Cámara de Diputados.
- Scarfó, J. y Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel. Revista Eletrônica de Educação, 7(1), 88-98.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. Journal of Supranational Policies of Education, 2, 6-24.
- Tenti Fanfani, E. (2006). El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- UNESCO (2015) Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- World Prison Brief (2020). Highest to Lowest - Prison Population Rate. Institute for Crime & Justice Policy Research, Birkbeck University of London. Recuperado de [https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison\\_population\\_rate?field\\_region\\_taxonomy\\_tid=All](https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison_population_rate?field_region_taxonomy_tid=All)



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



**Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación**  
• IIPE-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina

Planificar **la educación**, construir **EL FUTURO**