



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN Y
POLÍTICAS EDUCATIVAS-IIPE
Universidad Antonio
Ruiz de Montoya



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA

CERTIFICAR SIN REDUCIR

Position paper sobre educación artística, cultural y deportiva en contextos penitenciarios desde la EPJA

Por: Ander Alonso - Pastor y Teresa Mayurí





Foto: Instituto Nacional Penitenciario del Perú (INPE)

1. PUNTO DE PARTIDA

La educación en contextos penitenciarios suele ser leída desde tres registros principales: **acceso a educación básica, certificación formal y contribución a procesos de reinserción**. Estos tres registros son importantes, pero no agotan lo que ocurre cuando personas privadas de libertad participan en prácticas artísticas, culturales y deportivas. En esos espacios también se producen vínculos, reconocimiento, agencia, cuidado, disciplina, expresión emocional y formas de dignidad que difícilmente se capturan mediante indicadores convencionales de matrícula, asistencia o certificación.

Desde una perspectiva amplia de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), el aprendizaje a lo largo de la vida no se limita a trayectorias escolares lineales ni a aprendizajes funcionales para el empleo. Se trata de un derecho que adquiere especial relevancia en contextos de exclusión, encierro y trayectorias educativas interrumpidas.

En el caso penitenciario, esta perspectiva permite formular una pregunta clave: ¿cómo reconocer experiencias formativas que son pedagógicamente potentes, pero que no siempre se ajustan a los formatos institucionales disponibles?

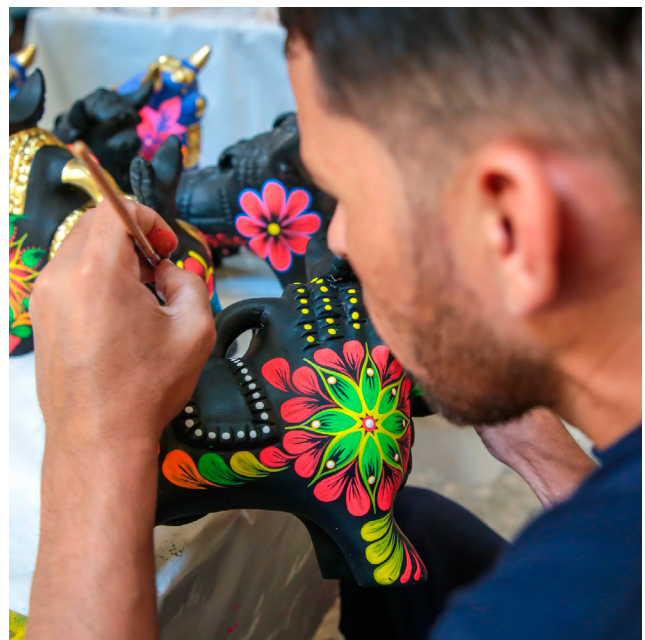


Foto: Instituto Nacional Penitenciario del Perú (INPE)

2. PROBLEMA DE POLÍTICA

El estudio [“Arte, educación y libertad: prácticas educativas transformadoras en prisión”](#), muestra que la educación artística, cultural y deportiva en cárceles se encuentra atrapada en una tensión estructural. Por un lado, la certificación es necesaria porque permite acceso a beneficios, reconocimiento institucional y continuidad educativa. Sin certificación, muchas actividades quedan fuera de la arquitectura formal de derechos. Por otro lado, cuando solo se reconoce aquello que puede certificarse bajo reglas rígidas, se invisibilizan experiencias que pueden ser profundamente transformadoras, pero que no cumplen con requisitos de frecuencia, formato, respaldo institucional o duración.

Esta tensión no puede resolverse negando la certificación. En contextos penitenciarios, la certificación tiene efectos jurídicos, educativos y simbólicos concretos. El punto crítico es otro: evitar que la certificación se convierta en el único lenguaje legítimo para nombrar el aprendizaje. Si la política pública solo reconoce lo que puede registrar, corre el riesgo de reducir el arte, la cultura y el deporte a actividades instrumentales, subordinadas a la redención de pena o a la ocupación del tiempo, y no como espacios educativos con valor propio. Además, invisibiliza aprendizajes significativos que contribuyen al desarrollo personal y social de las personas privadas de libertad.



Foto: Instituto Nacional Penitenciario del Perú (INPE)

3. HALLAZGOS PRINCIPALES

3.1. LA CERTIFICACIÓN OPERA COMO DOBLE VÍNCULO



Foto: INPE

La certificación aparece como una condición de acceso al derecho y, al mismo tiempo, como una forma de captura. Es acceso al derecho porque permite que una trayectoria educativa sea reconocida por el sistema, que pueda tener efectos en el expediente del interno y que eventualmente habilite continuidad fuera del penal. Pero también es captura cuando excluye actividades que no pueden sostener una frecuencia diaria, una estructura escolarizada o un respaldo institucional permanente.

Este doble vínculo es especialmente visible en iniciativas artísticas voluntarias o de sociedad civil. Algunas pueden sostener vínculos durante años, producir cambios subjetivos relevantes y acompañar procesos de salida, pero quedar fuera de los beneficios formales porque no se adecuan a la estructura exigida. La política, por tanto, enfrenta un reto: construir mecanismos que reconozcan la potencia educativa sin obligar a que toda experiencia adopte la forma de la escuela.

3.2. LA POBLACIÓN PENITENCIARIA NO ES HOMOGÉNEA

El corpus muestra que hablar de “población penitenciaria” como si fuera una categoría unificada oculta diferencias decisivas.

No es lo mismo un penal masculino de alta seguridad que un penal femenino; tampoco es lo mismo trabajar con jóvenes, personas adultas mayores, personas con discapacidad, internos en régimen cerrado especial, población LGTBIQ+, personas con trayectorias educativas previas extensas o personas con escolaridad interrumpida desde edades tempranas.

La política educativa penitenciaria tiende a organizarse alrededor de rutas generales. Sin embargo, las necesidades educativas, culturales y emocionales varían según régimen, género, edad, territorio, perfil educativo y condiciones

materiales del penal. Una intervención que funciona en Chorrillos puede no ser trasladable a Castro Castro, Lurigancho, Challapalca o un establecimiento penitenciario de selva. La lógica de réplica uniforme resulta particularmente limitada en este campo.



Foto: INPE

3.3. LA SOSTENIBILIDAD DEPENDE DEMASIADO DE PROYECTOS Y PERSONAS

Un patrón constante es que las experiencias valiosas suelen sostenerse por proyectos, cooperación, convenios, fondos externos o trayectorias personales excepcionales.

En varios casos, lo que funciona no está garantizado por una política robusta, sino por docentes, especialistas, directivos, artistas, facilitadores o voluntarios que sostienen procesos más allá de sus condiciones institucionales.

Esta dependencia de la vocación produce resultados importantes, pero también fragilidad. Cuando la persona se jubila, cambia de cargo, se desgasta o pierde respaldo institucional, el programa puede debilitarse o desaparecer. La política pública se beneficia de esa vocación, pero no siempre la transforma en conocimiento institucional, presupuesto o mecanismos de continuidad.



Foto: Instituto Nacional Penitenciario del Perú (INPE)

3.4. LA ARTICULACIÓN INTERSECTORIAL EXISTE, PERO ES ASIMÉTRICA

El campo penitenciario exige articulación entre INPE, MINEDU, MINCUL, universidades, organizaciones de sociedad civil, cooperación internacional, gobiernos subnacionales y eventualmente sector privado.

El problema no es la ausencia absoluta de articulación, sino su carácter fragmentado y desigual. Algunas alianzas permiten actividades concretas, pero no necesariamente modifican la arquitectura de la política.

La articulación más estable suele ubicarse en torno a la educación formal. Las experiencias artísticas, culturales y deportivas, en cambio, dependen con frecuencia de convenios complementarios, proyectos específicos o iniciativas personales. Esto genera una jerarquía implícita: lo escolar tiene mayor estabilidad; lo artístico y cultural debe demostrar constantemente su utilidad para permanecer.



Foto: INPE

3.5. EL MURO TAMBIÉN EXISTE DESPUÉS DE LA SALIDA

Uno de los vacíos más relevantes se ubica en el tránsito pospenitenciario.

El sistema puede acompañar procesos educativos mientras la persona está privada de libertad, pero las oportunidades reales de continuidad educativa, empleo, apoyo familiar y reintegración social son mucho más débiles al salir. La certificación ayuda, pero no elimina el estigma ni resuelve la falta de redes.

Desde el punto de vista de la EPJA, este es un punto crítico. Si el aprendizaje a lo largo de la vida supone continuidad, entonces la educación penitenciaria no puede terminar en la puerta del penal. La pregunta no es solo qué aprende una persona durante el encierro, sino qué condiciones encuentra para que ese aprendizaje tenga sentido después.



Foto: Instituto Nacional Penitenciario del Perú (INPE)

4. IMPLICANCIAS PARA LA EPJA

La EPJA integra la educación penitenciaria dentro de una agenda más amplia de justicia social. Muchas personas privadas de libertad llegan al penal con trayectorias marcadas por exclusión educativa, pobreza, violencia, precariedad laboral o rupturas familiares. En ese sentido, la educación en prisión no puede ser entendida únicamente como servicio intramuros, sino como parte de una trayectoria de derechos previamente vulnerados y posteriormente condicionados por el estigma.

El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida permite ampliar la mirada hacia aprendizajes no convencionales, experiencias subjetivas y prácticas de reconstrucción de vínculo. Sin embargo, también obliga a ser rigurosos: el arte, la cultura y el deporte no resuelven por sí solos las condiciones estructurales de exclusión. Su valor pedagógico necesita condiciones institucionales, continuidad y articulación con oportunidades reales fuera del penal.

5. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA



Crear rutas flexibles de reconocimiento para experiencias artísticas, culturales y deportivas

Estas rutas deberían considerar criterios de proceso, vínculo, permanencia, calidad pedagógica y efectos formativos, no solo frecuencia diaria o formato escolar.



Diferenciar la política educativa penitenciaria por población y territorio

Las intervenciones deben adaptarse a género, edad, régimen, nivel educativo, discapacidad, ubicación del penal e infraestructura disponible.



Fortalecer presupuesto y equipos técnicos especializados

La sostenibilidad no puede depender exclusivamente de convenios, cooperación o voluntad individual. Se requieren líneas presupuestales y personal con mandato claro.



Institucionalizar el conocimiento pedagógico acumulado

Docentes, especialistas y artistas con años de experiencia han producido saber práctico que debe ser sistematizado antes de perderse por jubilación, rotación o cambios de gestión.



Revisar la participación de actores penitenciarios en el diseño de modelos educativos

Las políticas diseñadas sin suficiente participación de quienes conocen la vida cotidiana del penal corren el riesgo de formular soluciones formalmente correctas pero poco implementables.



Construir una ruta pospenitenciaria educativa y laboral

Reconocer a las personas mayores no implica tratarlas como objetos de cuidado ni como portadoras decorativas de tradición. Requiere reconocer agencia, autoridad y posibilidad de disputa.

6. RIESGOS A CONSIDERAR

El primer riesgo es romantizar el arte. Las prácticas artísticas pueden abrir espacios de dignidad, expresión y transformación, pero no sustituyen políticas de salud mental, reinserción laboral, apoyo familiar, continuidad educativa ni reducción del hacinamiento. Presentarlas como solución autosuficiente debilita la discusión.

El segundo riesgo es burocratizar lo transformador. Si toda experiencia debe convertirse en programa certificado para ser reconocida, se perderán formas de vínculo y presencia que precisamente funcionan porque no están completamente escolarizadas. El reto no es elegir entre certificación o experiencia, sino construir una política capaz de certificar sin reducir.

CIERRE

La educación penitenciaria necesita certificación, pero no puede reducirse a ella. Una política pública más sólida debería reconocer que el aprendizaje en prisión también ocurre en un ensayo, una obra de teatro, una práctica musical, un taller deportivo, una conversación sostenida o una relación pedagógica que devuelve agencia a quien ha sido definido casi exclusivamente por su expediente. Certificar sin reducir implica reconocer el derecho a aprender, pero también el derecho a que ese aprendizaje tenga continuidad, valor y posibilidades reales después del encierro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Milana, M. (2018). UNESCO's work on adult education and education as a common good: Contributions and reflections. *Revista Lusófona de Educação*, 42(42), 147–160.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech: Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Síguenos en nuestras redes sociales:



www.obepe.org