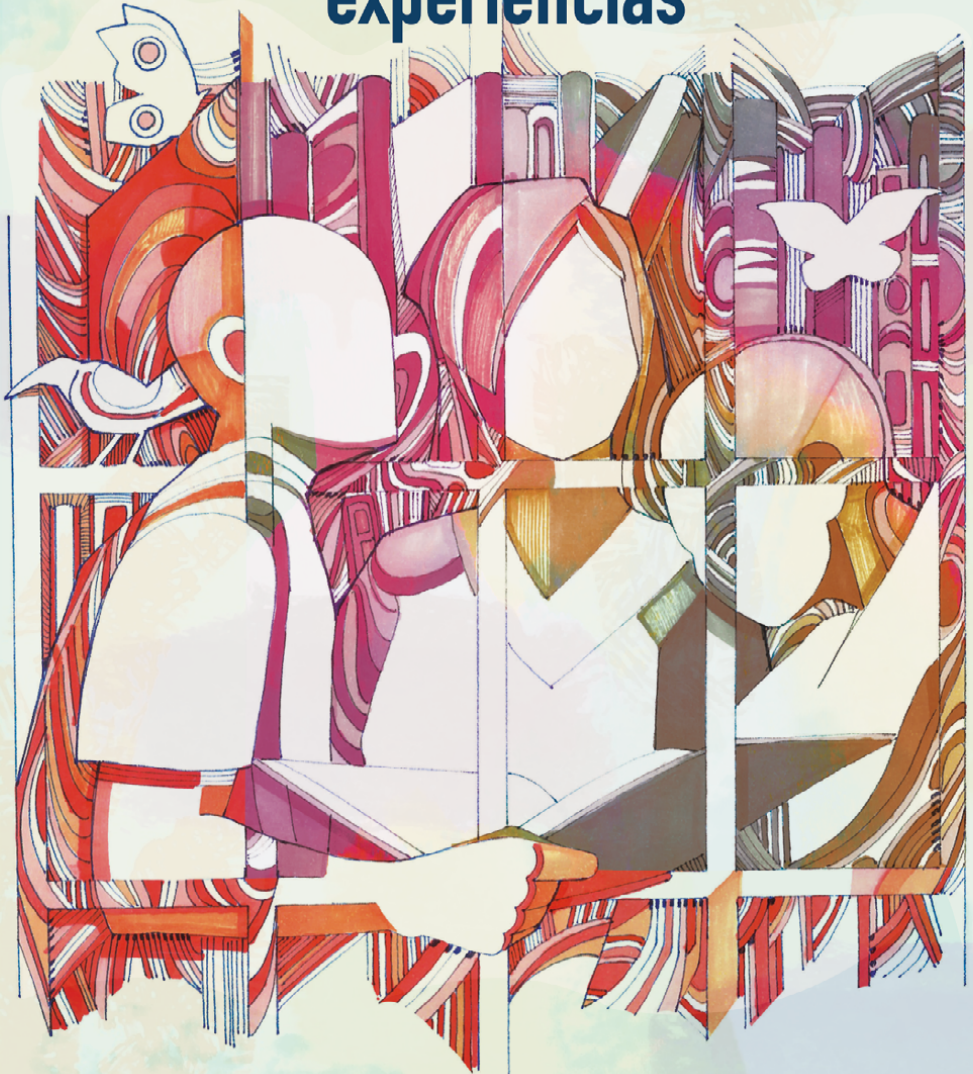


La educación en contextos de encierro: un bricolage de experiencias



Madelin Rodríguez Rensoli
Coordinadora

Este libro ofrece una perspectiva general sobre la crisis carcelaria y sus implicaciones sociofamiliares, centrándose en el análisis y el cuestionamiento de los procesos educativos formales dirigidos a jóvenes y adultos en centros de privación de libertad del Ecuador. Desde su inicio, se reafirma el derecho fundamental de la población carcelaria a una educación digna, concebida como un medio para prevenir la reincidencia y, más importante aún, para facilitar la rehabilitación y la reinserción social. A modo de conclusión, se plantea que repensar la educación en contextos carcelarios no solo es una necesidad, sino también una oportunidad para explorar el poder transformador de la educación, incluso en aquellos espacios donde la sociedad ha decidido mirar hacia otro lado.

**La educación en contextos de
encierro: un bricolaje de experiencias
en la educación de jóvenes y adultos**

Madelin Rodríguez Rensoli

Coordinadora

CDD: 370.7

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: UN BRICOLAJE
DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

ISBN: 978-9942-624-57-4

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Libro evaluado por pares doble ciegos

Primera edición digital: diciembre, 2024

Colección Elizabeth Larrea de Granados

**Universidad Nacional de Educación
del Ecuador (UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector de Formación

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

Vicerrectora de Investigación,

Innovación y Posgrado

Consejo Editorial

Madelin Rodríguez

Representante del Consejo

Superior Universitario

Graciela Urías Arbolaez

Vicerrectora de Investigación,

Innovación y Posgrados

Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector de Formación

Diego Cajas Quishpe

Coordinador de Investigación (D)

Maribel Sarmiento

Coordinación de Vinculación con la sociedad

Janeth Mora Oleas

Coordinadora de Gestión

Académica de Grado (D)

Mahly Martínez Jiménez

Coordinadora de Gestión

Académica de Posgrado

Guillermo Morán Cadena

Director de Publicaciones y

Fomento Editorial

Melvis González Acosta

Geycell Guevara Fernández

Miguel Orozco Malo

Gisela Consolación Quintero Arjona

Representantes docentes

Erick Cedillo Pacheco

Representante estudiantil

Madelin Rodríguez Rensoli

Coordinadora

Mónica Elizabeth Valencia Bolaños

Madelin Rodríguez Rensoli

Tania Soledad Villacís Marín

Claudia Fuentes Rodríguez

Viviana Faviola Narváez Pillco

Sofía Fernanda Villavicencio

Itala María Paredes Chacín

Ormary Egleé Barberi Ruiz

Jesús Armando Quintero Barberi

Walker Vizcarra Gaibor

Autores

Dirección de Publicaciones y

Fomento Editorial

Guillermo Morán Cadena

Director

Tatiana León Alberca

Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo López Verdugo

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Contenido

- 5 Introducción
Madelin Rodríguez Rensoli
- 17 Capítulo 1. Lo visible-invisible en la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro en Ecuador**
- 19 El contenido y el continente de la educación de jóvenes y adultos en ambientes de encierro: una experiencia del bolígrafo de tinta roja
Mónica Elizabeth Valencia Bolaños
- 35 Experimentar y descubrirse a sí mismo en un contexto carcelario: dos experiencias en centros de privación de libertad
Madelin Rodríguez Rensoli
- 53 Educar para la libertad: la labor docente en contextos carcelarios
Tania Soledad Villacís Marín
- 71 Capítulo 2. Apertura a un nuevo horizonte desde el diagnóstico de los sujetos que se involucran en el proceso educativo que implementa la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro**
- 73 Rasgos de personalidad y funcionamiento familiar en personas reincidentes privadas de la libertad en el Centro de Rehabilitación Social Turi
Claudia Fuentes Rodríguez, Viviana Faviola Narváez Pillco, Sofía Fernanda Villavicencio
- 91 Capítulo 3. Una mirada a la educación en contextos de encierro**
- 93 Tensiones curriculares contemporáneas en contextos de encierro
Itala María Paredes Chacín

- 119 Pedagogía situada para nuevas formas de vida en contextos de encierro
Ormary Egleé Barberi Ruiz, Jesús Armando Quintero Barberi
- 147 Capítulo 4. Perspectivas para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en Ecuador**
- 149 Los senderos tortuosos de los privados de libertad: nuevos horizontes y sentido desde la educación
Walker Vizcarra Gaibor
- 163 Contextualizar el currículo en los centros de privación de libertad: una alternativa inter y transdisciplinar
Walker Vizcarra Gaibor, Madelin Rodríguez Rensoli

Introducción

 **Madelin Rodríguez Rensoli**

madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Reflexionar sobre la educación de jóvenes y adultos desde contextos de encierro abre un camino y horizonte con perspectivas plurales que privilegian los procesos educativos que en ella ocurren. Centrarse en estos ambientes implica un proceso sistemático en el que se entretujan identidades y comunidades; además, se vinculan los contextos socioculturales, educativos y políticos, entidades gubernamentales, instituciones educativas y actores de la sociedad civil, sustentos teóricos e iniciativas para responder a las necesidades educativas y formativas de una población.

Estas perspectivas posibilitan la construcción de saberes y conocimiento, metodologías investigativas y epistemológicas para construir el saber, disciplinas, campos de conocimientos, estrategias cognitivas, motivaciones, intereses, necesidades, requerimientos y expectativas, problemáticas desde lo social, económico, político, psicológico, antropológico, ético, entre otros aspectos que promueven diversas interpretaciones sobre el acto de educar —en un escenario de gran riqueza—; lo que convierte a la educación en contextos de encierro en un bricolaje de experiencias en la educación de jóvenes y adultos.

Todos los días, de camino a la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se lee el anuncio Centro de Rehabilitación Social CRS Turi, y como docente siempre se busca su significado. La Real Academia

Española (2024) plantea que *rehabilitación* es la acción que se realiza para lograr —como consecuencia de ello— la recuperación, reconstrucción, renovación, entre otros sinónimos. Sin embargo, no se ha conseguido aminorar la violencia desmedida que prevalece en estas instituciones, las cuales pueden ser provocadas por años de negligencia y la ausencia de políticas efectivas relacionadas con la educación.

El concepto *rehabilitación* traslada nuestro pensamiento a otra interpelación: ¿cuáles procesos educativos contribuyen a la reeducación del individuo en condiciones de privación de libertad? No se entiende este término cuando, en la sociedad, solo decir la palabra *cárcel* produce sensaciones de temor, violencia, degradación, peligro, abuso o castigo; es decir: son expresiones que se utilizan para caracterizar —no una infraestructura que alberga cientos de seres humanos, con muros altos, alambres, cerradas y con olor a humedad— sino al sujeto, al individuo, al ser social; mismo que, por causas diversas, ha caído en esos muros y necesita cambiar su vida desde una educación institucionalizada, pensada como un derecho humano y aplicada a cada espacio de la vida por la que se transita a diario.

La UNAE, en colaboración con el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV Internacional), desde su proyecto de investigación estratégico y dirigido a sistematizar experiencias significativas en la educación para jóvenes y adultos (EPJA), constató la labor educativa que se desarrolla con las personas privadas de libertad (PPL) en el Ecuador. No fueron todas las experiencias reconstruidas, sino participaron solo cinco de setenta, de tres instituciones educativas, de tres provincias, de un total de veinticinco que prestan el servicio educativo para personas en condición de privación de libertad; todo ello representa el 8.3 % del total.

Además, las lecturas de publicaciones realizadas por la organización Mujeres de Frente (2021)¹ dan la visión de un trabajo educativo frag-

1 Mujeres de Frente nace en 2004 como un colectivo dentro de la cárcel de mujeres de Quito, Ecuador. Está conformado por mujeres presas y no presas, embarcadas en un proceso de investigación-acción feminista antipenitenciaria. Visitar el enlace para más información: <https://mujeresdefrente.org/acerca-de-mujeres-de-frente/>

mentado, de desconocimiento de quién o quiénes están involucrados y qué hacen, cómo y qué resultados se muestran. Esto supone un proceso educativo que no reconoce el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que enfrenta la transformación de la persona privada de libertad, y expone un desconocimiento de causa, en el que se muestra “la destrucción cotidiana de los hilos que tejen las comunidades urbanas: las familias ampliadas, los barrios, las plazas de trabajo compartido a pie de calle... desde afuera y desde adentro” (Mujeres de Frente, p. 10).

Aunque parezcan pocas las fuentes de consulta son suficientes para escribir este libro, el cual es un acercamiento a la labor de los diversos actores que reconocen la necesidad de la educación con esta población, de resaltarla y enaltecerla ante la sociedad.

Los actores que desarrollan una labor educativa con las PPL fomentan procesos de redescubrimiento personal a pesar de los obstáculos que estas enfrentan día a día; asimismo, inculcan la necesidad de la tolerancia, del reconocimiento de sus sueños no cumplidos, del respeto al contexto del que provienen y sus silencios. Aunque no se logra visibilizar y reconocer —desde la práctica— las relaciones que se establecen entre los diversos ambientes en el que se promueven los procesos educativos, las experiencias sistematizadas constituyen, de alguna manera, nodos de reflexión que alejan los prejuicios que limitan el desarrollo de la actividad educativa en los centros de privación de libertad (CPL). No obstante, visibilizan, dan luz a la necesidad de interacción social, de intercambios de experiencias entre las aulas de clases y los alejados de ellas; incluso promueven en las PPL un sentido diferente a su mundo interior para que redescubran el sentido del mundo externo del que provienen.

De ahí que los actores que intervienen en los diversos procesos educativos formales y no formales deberán entretejer acciones de construcción de nuevos sentidos transformadores como una nueva oportunidad. Una conclusión que se deriva de todas las lecturas —e imaginaciones de los encuentros y desencuentros de este contexto— es que no habrá transformación solo con la implementación de una educación escolarizada, que no siempre escudriña en las historias, en las causas de lo que fue o hubiese sido, de desprecio a la pobreza y a tantos factores que

terminan en un contexto que, al menos, desde la labor docente debemos transformar aún más.

Con base en Recalcati (2016) —y las experiencias de los actores que intervienen en los CPL—, este cambio se considera difícil de lograr, en la labor del maestro, cuando su desempeño no está permeado por amor:

Saber, en efecto, no significa solamente incrementar el conocimiento, potenciar la propia instrucción, sino también —y por encima de todo— aprender a abrirse a la apertura del deseo, abrirse a través de esta apertura a otros mundos respecto a los ya conocidos. [...] Tiene que ver con la forma, el estilo con el que un profesor entra él mismo en relación con lo que enseña. Es solo el amor —el eros— con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar el deseo. [...] La transmisión del saber solo se produce por contagio, por testimonio. (pp. 59-61)

En consecuencia, el libro *La educación en contextos de encierro: un bricolaje de experiencias en la educación de jóvenes y adultos* aborda —desde la interpretación de las experiencias reconstruidas— distintos recursos pedagógicos, curriculares y didácticos que sirven de base para la concreción de procesos educativos que se desarrollan desde una diversidad de formas, ambientes y ramas del saber; también se centra en el diálogo con el otro, el bregar del trabajo desde comunidades y organizaciones que inspiran a transformar un proceso educativo complejo.

Es reconocer los procesos educativos en contextos diversos, no solo aquellos que se desarrollan dentro de las instituciones educativas a las que se está acostumbrado —formales—, sino aquellos que se producen en contextos diversificados, fuera de las aulas, que han conllevado a las personas a desenvolverse en la vida diaria, tales como la casa, el barrio, el trabajo, los parques, las redes sociales, entre otras —informales—. Así como aquellas actividades que se promueven de manera organizada por grupos de personas: talleres de manualidades, costura, bailes, grupos deportivos y culturales, eventos, cursos de capacitación en instituciones

laborales, organizaciones, entre otras —no formales—; las cuales marcan un proceso de interacción colaborativa de permanentes aprendizajes.

Por ello existe la necesidad de reorientar la educación hacia un horizonte que favorezca el desarrollo de una educación inclusiva y humanizadora; todo ello desde la perspectiva de la educación popular que fomente la resolución de problemas en ambientes de tensión y reintroduzca a la persona a la vida colectiva para fortalecer la construcción del conocimiento a partir de la participación de los actores que intervienen en estos procesos educativos y que constituyen —desde la invisibilidad— el puente entre las PPL, el mundo interior y el exterior.

De ahí que se abordan categorías interesantes que entrelazan procesos educativos que se desarrollan para que los estudiantes en contextos de encierro sientan que traspasan los muros de la prisión y se abran, para ellos, espacios de diálogo con la realidad, no solo del mundo interior, sino también del exterior. En consecuencia, constituye un proceso complejo y diverso que parte de las historias de vida de los participantes, sus necesidades, intereses y sus percepciones de vida desde lo individual, familiar y social en general.

La educación en contextos de encierro: un bricolaje de experiencias en la educación de jóvenes y adultos es un libro que conjuga las experiencias, desde los testimonios de los participantes, y la teoría que —como bricolaje— muestra una práctica que desencadena un nuevo contexto para los estudiantes PPL, a partir de los significados que emergen de cada actividad que se desarrolla.

En consecuencia, se pueden derivar nuevas orientaciones y políticas para promover acciones educativas complementarias desde el currículo formal que se implementa y desde los acompañamientos educativos que realizan otras organizaciones y actores en el contexto carcelario. El siguiente testimonio de la organización Mujeres de Frente es un ejemplo de aquello:

[...] hablarnos con sinceridad, desde la constancia [...], escuchamos sinceramente lo que siente la otra y saber qué cosas la otra compañera necesita, y hemos tenido discusiones, pero que nos han

servido para aprender [...] qué cosas me hacen daño. [...] La organización se sostiene a través de la red de acompañamiento y la red de acompañamiento implica que hay una persona que siempre te acompaña y que tú siempre acompañas a alguien para saber qué cosas pasan en la organización. [...] Sabíamos que las cárceles necesitan espacios de sostenimiento, necesitan alegría, felicidad, un momento de salir del encierro y tener el tiempo libre. [...] Cosas muy lindas que hemos hecho. Fue un proceso de carteo desde dentro hacia afuera, entonces las compañeras de adentro escribían, nosotras contestábamos las cartas, devolvíamos las cartas y así [...]. Nos ha permitido [...] estar todos estos años juntas y como creo que también hay personas como dentro de la cárcel que no tienen visitas, pues nosotros vamos y es como una compañía familiar. [...] Estudiar en una escuela de formación política más allá de ser una educación como la que dan en escuelas, colegios, es una educación que hacemos para nosotras mismas y entender la realidad. [...] La escuela, el colegio te enseña lo que debes saber, entonces en la educación política popular te das cuenta de que hay cosas que en realidad no son así, sino que el Estado hace que tú las veas de esa manera. [...] Con las escuelas de formación política popular vemos que las mujeres tenemos aún más capacidad que los hombres, que también logramos varias cosas, pero siempre y cuando nosotras mismas busquemos eso. (E-1, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

En este contexto, en el capítulo uno “Lo invisible-visible en la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierros en Ecuador” se reflejan procesos interpretativos desde los testimonios que aportan los docentes que laboran en los CPL, y en el que determinados comportamientos de los estudiantes han propiciado no solo la reorganización curricular, sino también la necesidad de que los docentes involucrados en estos escenarios tengan un conocimiento riguroso de sí mismos y de sus cualidades sociopersonales —empatía, autoconfianza y comunicación

asertiva— para liderar procesos de gestión de conflictos desde el vínculo que tiene lo objetivo y subjetivo en el aprendizaje humano.

Además, se revela la urgencia de un permanente proceso de reflexión, interpretación de cada palabra, cada frase, del conocimiento que emerge de cada acción, de cada hallazgo que surge de las diversas actividades educativas que se implementan. Por ello, el primer capítulo puede considerarse una construcción compleja de idas y venidas en las que no se debe privilegiar una acción educativa sobre la otra, sino trascender a enfoques inter y transdisciplinarios que albergan una gran sensibilidad humana.

Por consiguiente, se deben develar categorías como currículo, participación, educación para transformar y emancipar, práctica educativa, contextualización, valores, empatía, escucha activa, sensibilidad, diálogo, condiciones de encierro, reflexión cooperativa, aprendizaje significativo, interaprendizaje y desaprendizaje, rehabilitación social, conflictos interpersonales, habilidades socioemocionales, perfil del docente EPJA en contextos de encierro, formación de docentes en contextos carcelarios, entre otros. Cada una de ellas forma premisas para el desarrollo de los capítulos siguientes.

Por otro lado, era indispensable la inclusión de investigaciones complementarias en otros campos del saber que favorecieran el sustento desde el punto de vista psicológico y de la necesidad de un diagnóstico personalizado. De ahí surge la necesidad de dar continuidad al libro a través del capítulo dos, titulado “Apertura a un nuevo horizonte desde el diagnóstico de los sujetos que se involucran en el proceso educativo que implementa la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro”.

En este capítulo se aborda la necesidad del conocimiento de los rasgos de personalidad y funcionamiento familiar en las PPL; estudio que se realizó a reincidentes en el Centro de Rehabilitación Social Turi, en el período septiembre 2019-marzo 2020, y que —como complemento a la sistematización de las experiencias— prestó especial atención a estas dos variables. Esto corroboró lo imperativo del diagnóstico integral, no solo para establecer las acciones educativas a desarrollar, sino que se consideran factores que tienen una influencia significativa

en la reincidencia penitenciaria, que limitan el desarrollo de un proceso educativo adecuado. De ahí que los actores educativos se hacen consciente de la urgencia de promover una intervención multifactorial.

Por estas razones, en este capítulo se demuestra la obligatoriedad de la comunión de las diversas disciplinas que se complementan y facilitan —a los diversos actores que intervienen en este proceso educativo— una mejor comprensión de los problemas que enfrentan los estudiantes PPL. Por tanto:

se trata de repensar al ser humano como un ente complejo tanto en su individualidad como en su realidad social, educativa y relacional. [...] Entenderlo como un ser total constituido no solo de necesidades, sino también de deseo de trascendencia y de realización. (Robles y Ortiz Granja, 2020, p. 176)

La lógica que van siguiendo los capítulos conlleva a presentar la siguiente interrogante: ¿qué implicaciones tienen los capítulos uno y dos en el tercero? Hasta el momento se han expresado categorías pedagógicas interesantes y complejas que tienen un impacto importante en la temática que se aborda en el capítulo “Una mirada curricular a la educación en contextos de encierro: perspectiva crítica”.

Se transita a través de nuevos horizontes en la educación sobre la base de las dificultades que se enfrentan en la implementación del currículo en la educación formal, específicamente con las personas en contextos de encierro. Esto revela las complejidades abordadas en los capítulos anteriores. Este apartado, además, se centra en las tensiones curriculares contemporáneas en ambientes en contextos de encierro y la necesidad de una pedagogía situada para nuevas formas de vida en este ámbito, de modo que revela la necesidad de un currículo diversificado, específico para las PPL.

El libro cierra con el capítulo cuatro, “Perspectivas para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador”, el cual —de alguna manera— integra los aspectos valorados y propone una

alternativa para la contextualización curricular en los CPL. Es interesante, en este caso, desarrollar un proceso de indagación y trabajo conjunto entre los diversos actores que desarrollan acciones educativas. Estos testimonios ayudan a comprender cómo se puede establecer una relación entre la educación institucionalizada y las que desarrollan los movimientos u organizaciones vinculados:

[...] En la cárcel hay mucha población de mujeres; desde niñas están en un nuevo régimen penitenciario, no da abasto para dar una educación de calidad. Entonces, ¿qué podría decir de nosotras como Mujeres de Frente Colectivo de Mujeres Populares? Hemos entrado a las instalaciones de las nuevas cárceles a dar formación política a las personas privadas de libertad. [...] Y nosotras, como mujeres, darles un poco de educación, un poco de la experiencia de nosotras, de afuera para adentro. Entonces esa educación es la que nosotras proporcionamos aquí [...]. Es lamentable no poderles dar una educación de calidad. Como se dice: por el mero hecho que una no puede entrar fácilmente a una cárcel; ahora que está militarizado, peor [...]. La educación que nosotros podemos darles ahorita, la de formación política, se está realizando poco a poco y la de la experiencia que nosotras también tenemos como mujeres de frente [...]. (Mariana, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

Yo creo que en la escuela de formación política, como nosotras podríamos llamarle como buenas prácticas, primero es [...] la escucha activa. Entonces nos obligamos a escuchar y también tenemos un momento de escucha. También la educación es súper individual, [por ello] se busca generar dinámicas donde hay compañeras que son acompañantes. [...] Todas estamos aprendiendo, pero hay compañeras que, por el lugar que han tenido en el mundo, como estar en la universidad, haber manejado grupos, pueden ser acompañantes de otras compañeras que no lo han sido. Entonces si alguien no sabe leer y escribir no importa, porque tu acompañante te va a ayudar. Si alguien es más callado, el grupo va a hacer que hables o

que respeten tu timidez. Y entonces es una educación donde no te expones a cosas que te hacen sentir mal, pero, al mismo tiempo, te motiva para que no sea lo que te termine impidiendo estar en espacios de educación, sino que amorosamente puedes seguir aprendiendo también [...]. Reconocemos la educación, la inteligencia, la sabiduría, el conocimiento en su amplia forma y no solo en lo académico, sino en la reflexión de conceptos. Al mismo tiempo queremos traspasar ese espacio donde parece que los colectivos sociales o las clases populares solo dan testimonio. Más bien nosotras hacemos este entretejido desde la experiencia vivida, pero también de la reflexión política. A partir de eso, no solo es contar lo que nos pasa, sino que damos un pasito más allá. (E-2, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

[...] No solo se ha ayudado a la gente de la cárcel, sino como mujeres que nunca en su vida han entrado a ninguna escuela que no saben leer y escribir, se les enseña o se les enseñó, en algún momento, a seguir, a culminar con sus estudios para que terminen, aunque sea la escuela. Algunas han acabado también el colegio [...]. (E-3, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

[...] Nuestra organización es del sostenimiento de una educación popular que nosotras nos vamos educando, informando y sabiendo cómo nosotras tenemos que tener armas para poder luchar, opinar, saber, querernos, cuidarnos entre nosotras, no juzgarnos entre nosotras [...]; quitarnos todos esos tabús es lo mejor que puede haber, porque nos han hecho mujeres unidas, formadas; vamos avanzando, vamos cuidándonos y tratamos de cuidar a las mujeres que están fuera y adentro de las cárceles. Las que van saliendo, si quieren pueden ingresar a casa y se les acoge con todos los problemas y diferentes mentalidades que tenemos; todas con nuestros problemas, nuestras angustias y con todo lo que está pasando, pues nosotras siempre estamos un poquito ahí, para nosotras mismas y

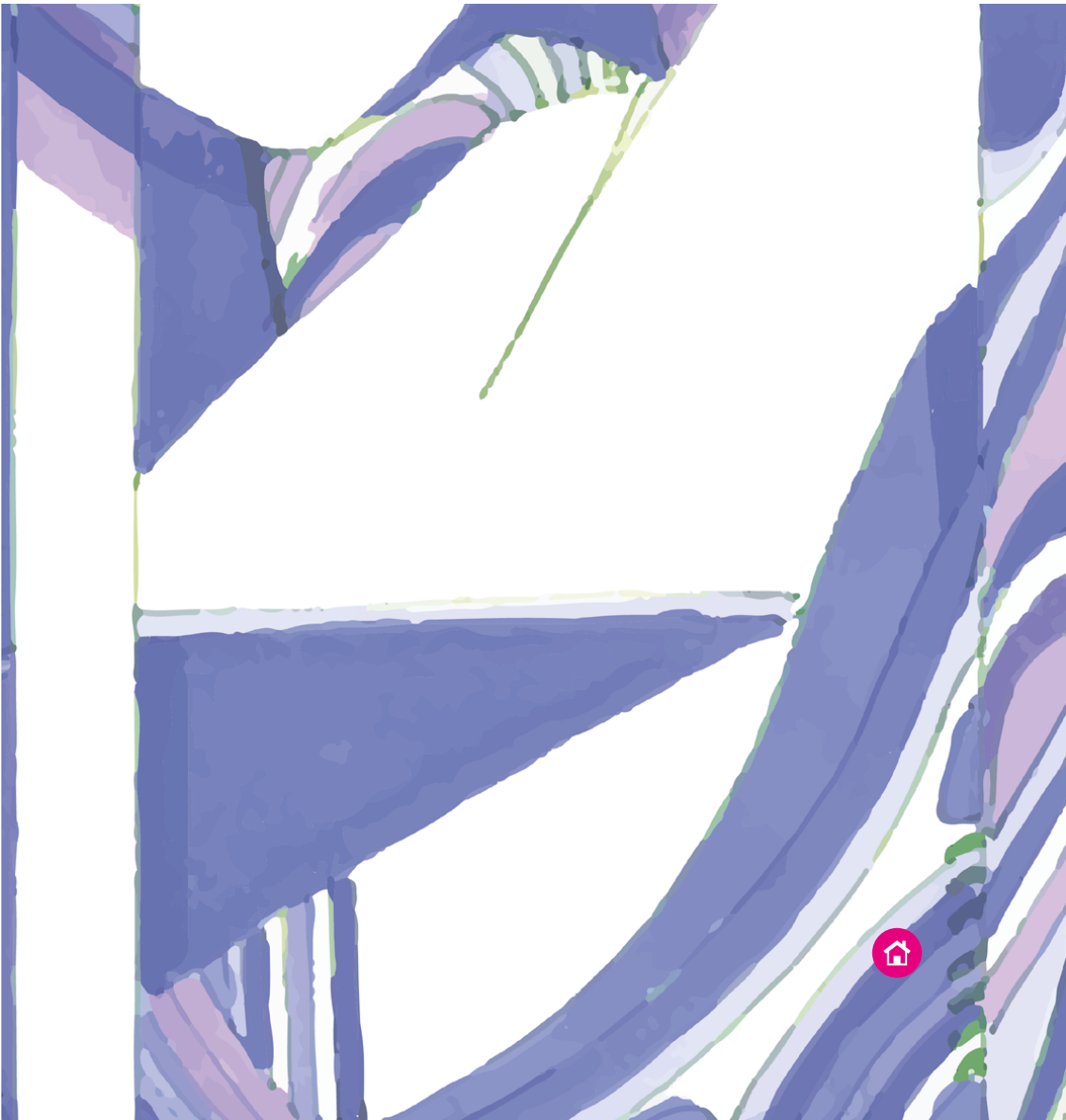
para ellas: sosteniéndolas y cuidándolas [...]. (E-4, comunicación personal, 19 de febrero de 2024)

El recorrido trazado refleja la necesidad de establecer un equilibrio en las estructuras y aportes de la educación formal y no formal en estos contextos; las experiencias y contribuciones que se realizan en los capítulos lo demuestran. En este sentido, *La educación en contextos de encierro: un bricolaje de experiencias en la educación de jóvenes y adultos* sirve para reconocer la labor de todos los actores que experimentan y ponen en marcha una educación humanista desde realidades concretas y complejas, con la participación de todas las personas involucradas directamente en el desarrollo educativo —familias, comunidades locales, organizaciones de la sociedad; en fin: la sociedad en su conjunto—. Este trabajo, además, busca “construir puentes de articulación entre las vertientes del saber científico y del saber popular, por intermedio de adecuadas mediaciones comunicacionales y pedagógicas” (Picón, 2013, p. 264) y contribuir a que los estudiantes privados de libertad transformen y promuevan sus proyectos personales para mejorar su calidad de vida al reconocer sus potencialidades para la toma de decisiones y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Robles, J. y Ortiz Granja, D. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. *Sofía*, (29), 157-180. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/29.2020.05>
- Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos. Antología*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55885.pdf>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.

Capítulo 1. Lo visible-invisible en la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro en Ecuador



El contenido y el continente de la educación de jóvenes y adultos en ambientes de encierro: una experiencia del bolígrafo de tinta roja

 **Mónica Elizabeth Valencia Bolaños**

monica.valencia@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

La sistematización de experiencias (SE) ha sido destacada por su posicionamiento en el ámbito de la intervención social y las prácticas educativas; condición que hace que, en la actualidad, tenga un reconocimiento como eje de procesos significativos de construcción de conocimiento y generador de acciones de cambio (Villamizar, 2017). Con un enfoque más pronunciado en la transformación social se cita a Jara (2015), quien afirma que la SE es un proceso reflexivo-crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados.

Como se observa, Jara (2015) y Villamizar (2017) resaltan que esta metodología nació y se sostiene en la intervención social para su propia transformación. Así, se funda en el paradigma participativo, pues los informantes clave son los mismos protagonistas que construyen el conocimiento sin saberlo.

En esta ocasión, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), desde la panorámica de educar para transformar y emancipar que

constituyen uno de sus pilares pedagógicos, propone este proceso investigativo, el mismo que representa una arista metodológica para visibilizar, valorar, divulgar y extraer todo el conocimiento que se genera en la práctica educativa a través de los testimonios de sus propios actores. Esos escenarios —a los que los investigadores colocaron sus ojos hermenéuticos— fueron los ambientes educativos en condiciones de encierro; es decir: los centros de privación de libertad (CPL) de la ciudad de Quito, Ecuador.

En las siguientes líneas —a partir de los testimonios de los educadores en dichos ambientes— son recogidos, reconocidos y recontextualizados sus testimonios para develar una interpretación desde la práctica pedagógica/andragógica de la educación de adultos, quienes han retomado los estudios. Esta decisión personal será examinada desde la mirada de la comprensión científica.

Es importante considerar que la sistematización realizada también implica el análisis de las narraciones dialógicas. En este sentido, Riessman (2008, citado por Valencia, 2013) describe que, a través de las entrevistas y sus hallazgos, a las cuales denomina “ocasiones narrativas” (p. 23), es en donde la transcripción de las mismas integra la interpretación.

Por ello, desde este nivel de análisis cualitativo del discurso, se aplican estos métodos para que los sujetos informantes cuenten su historia a su manera; por lo cual, es importante compartir el poder de la conversación para el desvelamiento de las aristas sociales que emergen como relaciones de poder, sistemas de aprendizajes, motivaciones para retomar estudios y muchas más según el discurso. En este marco, el investigador vive la oportunidad de un intercambio recíproco para empoderarse de los relatos, comprenderlos desde la perspectiva del sujeto y llegar a una aproximación más cercana a la interpretación real.

En concomitancia, Jara (2018) explica que “las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p. 52). En este sentido, los testimonios recogidos desde las voces de los docentes

informantes son sus propias vivencias desde la práctica educativa con seres humanos jóvenes y adultos que conllevan a ciertas situaciones de vida que los hace testigos de contextos sociales y políticos derivados en un tiempo y espacio.

Este marco, Pachón (2017) —a partir de las reflexiones de Dussel (2009), sentado en la filosofía liberadora— afirma que en gran parte de América Latina los países del norte ejercen una tutoría política sobre los de sur; las economías de América Latina y África siguen subordinadas a Europa o Estados Unidos; incluidas en la llamada fiesta de la globalización, pero incluidas para ser expoliadas; incluidas de manera desigual y desventajosa, de tal forma que el desarrollo del capital humano siempre estará subordinado al capital económico. Solo por ello la población de jóvenes y adultos con educación inconclusa es un punto en la agenda del desarrollo nacional, probablemente el último. Afirmación que será demostrada a través de los testimonios recabados por los actores principales: los docentes.

Desde este panorama social, la docente informante es Carmen y se presenta como una persona creyente, pues afirma que Dios le puso en ese lugar para cumplir aquello que no había hecho antes y así darse cuenta de que tenía que cumplir una misión. A partir de este imaginario, la docente vive una suerte de convicción, la cual es ayudar a esas personas que, por una u otra razón, están “pagando un error cometido”. Además, devela sus valores religiosos como lo que la representa en primer lugar; es decir: es una profesional de la fe, obra y sensibilidad social.

Ella asume este reto como uno personal, al mismo tiempo que la confronta a validar sus creencias en prácticas basadas en el amor al prójimo. Carmen afirma que:

Fue muy difícil al principio adaptarme al trabajo. Sí, tengo mi título de licenciada en Ciencias de la Educación, había trabajado antes con personas adultas, pero en otro contexto con personas libres. [...] Acepté este reto que Dios ponía en mi camino y lo vengo cumpliendo con cariño, con responsabilidad, porque sé que cada cosa que hago por las señoras, por mis estudiantes, sirven para dejar

sembrada una semillita que tarde o temprano va a tener fruto.
(Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Cada una de sus expresiones y testimonios revelan esa profusa convicción de que vale la pena todo su sacrificio, que tendrá —tal vez— una recompensa sublime al servir a su divinidad a través de la atención axiológica a esas mujeres que están en condiciones de encierro. Cada una de sus expresiones significan mucho para ella; de hecho, son oportunidades de trascendencia existencial.

Así, los significados subyacen desde la naturaleza del contexto al que se refiere Coffey (2003, citado por Valencia, 2016), así:

en el año 2018 me integré a la Unidad Educativa Fiscomisional para Personas con Escolaridad Inconclusa (UEF PCEI) de Pichincha para laborar en el Centro de Privación de Libertad Pichincha N.º 3, Chillogallo, en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. [...] En este centro, a diferencia de los otros, se tiene la particularidad de que están recluidas mujeres embarazadas o con sus hijos hasta los tres años de edad. [...] Hasta el momento en que ingresé a prestar mis servicios como docente en una cárcel, nunca había pisado un lugar así, quizás porque no tuve a alguien a quien visitar, a pesar de que en la Biblia dice “visitar al encarcelado”. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

El marco interpretativo sigue la línea de lo ontológico y axiológico en la vida de esta educadora. La docente trata de buscar una exégesis a este evento de la vida, y denota que, como un ser humano actuante, este trabajo —el cual fue un llamado—, sin duda, es parte de la construcción de sí, lo que puede y deber ser como profesional, como persona y como mujer-madre.

En términos de Larraín y Navarrete (2015), “aquello que distingue al hombre de los demás seres vivos no es otra cosa que la autoconciencia de sí mismo y del lugar que ocupa en el cosmos” (p. 5). Desde la perspectiva de Carmen, su lugar en el mundo es en un contexto de

educación en escenarios de encierro, donde viven mujeres que pagan sus errores a muy alto precio, pues son separadas de sus hijos cuando éstos cumplen tres años.

La docente expresa:

Son muchas las experiencias vividas. Unas son tristes y otras gratificantes, ya que una sola palabra o un gesto cambia su pensamiento, cambia su visión de la vida [...]. Cada día, cada semana, me sentía novata, casi una recién graduada, pues todo me parecía nuevo, no vivido; era como si fuera una jovencita recién egresada de la universidad. Ese sentimiento de poca experticia me causaba angustia. Al inicio de mi gestión como docente en este centro fue muy duro enfrentarme a esta nueva realidad, nunca imaginada, de ver cómo vivían estas personas: unas embarazadas, otras con niños recién nacidos o con niños en brazos o ya caminando. Esa realidad que se ponía ante mis ojos fue muy triste y ha marcado mi vida, al ver que por un error están reclusas, pero también que por sus hijos inocentes están “gozando” de ciertos privilegios que no los tendrían en otros centros. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

El contacto con esta realidad social la confronta con sus experiencias, explora emociones y se resiste a ver solo mujeres con una condena a cuerdas. Esta situación de vida es analizada por Larraín y Navarrete (2015), quienes argumentan que muchos ven en el hombre solo a una cosa entre otras, despojados de lo más esencial que tiene: lo más peculiar. Desde que nosotros percibimos la realidad de todos los seres nos preguntamos por nuestra razón y ser especial: somos seres distintos, seres pensantes y reflexivos.

Como docente, con un valor único, Carmen —de forma casi natural— ve a esas mujeres, sus estudiantes, como más que eso. Para ella son seres pensantes y reflexivos que quieren aprender y, tal vez, dar un giro a sus vidas. En este sentido, ella, la nueva profesora, estará para encausar esas nobles intenciones.

Así, con cada experiencia que vive con sus estudiantes, conoce a profundidad lo que sienten:

Mientras transcurrían los días, iba dándome cuenta de la situación, de la vida que llevan las personas privadas de libertad (PPL) y sus hijos. Sí, es verdad que hay un centro médico y un centro de desarrollo infantil que está pendiente de los niños desde su gestación de las madres hasta los tres años de edad. Pero, como madre, sé que aquellas mujeres embarazadas no gozan del cuidado necesario en cuanto a una frase de cariño de su compañero o de su familia, del gozo de sentirse protegidas, de ser mimada y hasta de ser satisfecha de un antojo. No se diga de aquellos niños que están empezando a dar sus primeros pasos, de tener la alimentación adecuada para su crecimiento, que en verdad lo tienen, pero solo hasta los tres años; y qué decir de aquellos hijos de estas señoras que están afuera al encargo de una vecina o en el feliz caso de la familia, expuestas a toda clase de peligro. Como madre he sentido el dolor ajeno, porque no me imagino haber tenido a mi hijo y luego ya no tenerlo y no saber qué es de él o de ella y sin poder hacer nada. Es un dolor que, hasta el día de hoy, me hace pensar en ellas. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Es importante considerar que la adultez —como etapa evolutiva— se caracteriza por a) el aumento y variedad de experiencias vitales, en las que los roles que cada persona desempeña son esenciales en la configuración de su identidad (Papalia y Feldman, 2012, citados por Acero, 2018) y b) los procesos de aprendizaje adulto presentan ciertas peculiaridades: las personas parten de su bagaje vital, ven el aprendizaje como una herramienta útil para resolver sus necesidades y no un fin en sí mismo, en donde demandan la utilidad práctica de lo aprendido; están motivados intrínsecamente, relacionan sus aprendizajes con el resto de roles desempeñados y necesitan sentirse protagonistas de su aprendizaje (Undurraga, 2004; Pizarro, 2012). Por testimonio de Carmen, este bagaje

teórico se manifiesta en toda su plenitud en las PPL con las que tiene el intercambio andragógico:

El ambiente, que es hogar para las señoras, consiste en un espacio de cuatro metros por tres. Allí viven reclusas hasta doce mujeres embarazadas, con niños lactantes o con niños que están aprendiendo a caminar. Es muy duro ver que esos inocentes corren la misma suerte que sus madres, que tienen que estar encerrados cuando ya encierran a sus madres hasta el siguiente día. Desde las cuatro de la tarde ya están reclusos; niños que por su misma edad son juguetones, curiosos y que necesitan respirar al aire libre. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Por razones de logística del encierro no se permite que los niños sean, como menciona Carmen, juguetones y curiosos, puesto que —desde su nacimiento— el sistema carcelario les arrebatara su presente, el derecho a la vida y la integralidad de sus zonas de desarrollo, juego, amor y libertad. En este momento, se identifica ya un eslabón social, donde hay una alta probabilidad de recurrencia. Techera (2012) lo explica:

la vivencia carcelaria significa para todo el sistema familiar y, especialmente, para el que se establece entre padre e hijo/a, una experiencia que, en principio, opera como aprendizaje de *shock* y que, paulatinamente, se incorpora como aprendizaje de mantenimiento a partir de la habituación y la naturalización (Montero, 2004), dando poco margen al cambio de actitud (Botkin *et al.*, 1979). (p. 17)

La situación familiar de estos adultos en condición de reclusión representa una realidad social compleja desde la gobernanza del Estado como, por ejemplo, la aseguración de los derechos humanos de todos ciudadanos. La planta docente que forma parte de este sistema educativo asume no solamente las funciones formativas. Como se evidencia, otras funciones de corte humanista emergen incluso con un orden de

importancia superlativa, pues en la medida que se intervenga para favorecer estados de salud integral se podrá esperar resultados favorecedores en lo académico.

En esta sección del testimonio —con respeto al contexto— se concluye con una afirmación categórica de la profesora Carmen:

Aquí es de agradecer a las autoridades gubernamentales por haber abierto esta oferta educativa para la educación de estas personas que fueron, por largo tiempo, marginadas y quienes en su debido momento no tuvieron o no quisieron asistir a un centro educativo para instruirse, para educarse y así cambiar el destino que ahora tienen. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Situación social que, en Ecuador, está solventada desde el 2017 con el convenio interinstitucional entre los ministerios de educación y justicia. Estas dos instituciones diligenciaron la normativa para la implementación y ejecución de las ofertas educativas en los centros de privación de la libertad del país. Sin embargo, los resultados son de interés investigativo.

La experiencia, el punto de partida: el bolígrafo de tinta roja

Para esta reconstrucción, la dimensión comunicativa de la sistematización de experiencias es un aspecto sustancial y no un elemento secundario o meramente operativo. Según Jara (2015), es importante pensar la estrategia de comunicación adecuada para producir los materiales necesarios como testimonios, expresiones, comunicados, actitudes y demás para objetivar lo vivido y sistematizarlo; lo cual enriquecerá aún más en el proceso de pensar y transformar la propia práctica en reflexión de la acción para diseñar otras y mejores acciones.

A partir de esto, la experiencia educativa de la maestra se centra en una vivencia con su área disciplinar:

Voy a enfocarme en mi materia fuerte: Lengua y Literatura. Las experiencias que he tenido a lo largo de estos cinco años en lo que se refiere a Lengua y Literatura han sido muy gratificantes. Pese al rezago educativo de las estudiantes, se ha visto el cambio que se ha logrado en ellas. No todas aprenden o aceptan la educación. Algunas lo hacen por los papeles, por obtener algún beneficio para sus carpetas. Pero podría decir que la mayoría sí lo hace por convicción, porque quieren aprender, aprovechar el tiempo perdido, porque tienen sus hijos y ellos están estudiando, y cuando aprenden dicen: “esto estudiaba mijo [*sic*] y yo no le podía ayudar, porque no sabía”. Cuando escucho decir eso, por dentro siento mucha tristeza y sé que ellas también sienten esa nostalgia de los hijos que están afuera y que ahora que ya aprenden aquello y no les pueden ayudar. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Para esta sistematización de experiencias y la comprensión de los procesos de aprendizaje durante la adultez se considera a Acero (2018), quien insiste en que se requiere estimar tanto el contexto de aprendizaje como las características personales de los aprendices. Además, el autor afirma que la evidencia indica que las peculiaridades del aprendizaje adulto no vienen determinadas tanto por la edad, sino por la trayectoria vital.

Así, existen estudios que muestran que no solo las circunstancias actuales afectan a los resultados de aprendizaje; por ejemplo, un adulto con una historia de fracaso escolar afrontará nuevas experiencias de aprendizaje desde una posición de rechazo e inseguridad, especialmente cuanto más similar sea la situación de aprendizaje a esas primeras experiencias. En este caso, el proceso de aprendizaje solo será exitoso si la persona tiene un proyecto vital definido y ve al aspecto formativo como un instrumento para lograr sus objetivos.

La importancia de la perspectiva del docente con jóvenes y adultos con educación inconclusa es determinante para este análisis. Carmen acepta no solamente ser docente de esta población. Está —de

hecho— apta para impartir las cuatro materias básicas, pero, por decisión superior, tuvo que dar la asignatura de Lengua y Literatura. En ese año, las ofertas educativas abarcaban alfabetización, potsalfabetización, Educación General Básica Superior y Bachillerato. Era la única profesora de Lengua y Literatura y tenía que impartir para todos los niveles:

Lo hice con mucho gusto. Es una de mis materias favoritas. Pero todavía faltaban materias como indiqué. Empezamos seis profesoras y teníamos que abarcar todas las asignaturas y para todos los niveles. Así que tuve que aprender a dar clases de Educación Física, Educación Artística, Historia e Inglés, que también es otra de mis asignaturas favoritas. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Todo el cuerpo docente apoyó a estos estudiantes. A través de los relatos se confirma que cuentan con el apoyo, acompañamiento y asesoramiento de los profesores. De acuerdo con los estudios de la DVV International (2022), el Estado ecuatoriano ha priorizado este nivel educativo:

El Ministerio de Educación también cuenta con servicios educativos en los centros de privación de libertad (CPL) destinados a personas mayores de dieciocho años. En 2019 se atendió a 7161 personas con escolaridad inconclusa en treinta CPL, mientras que en 2021 la cifra bajó a 7095. (p. 20)

La profesora Carmen describe que la mayoría de las estudiantes son personas jóvenes con una edad entre los veinte y treinta y cinco años. Aclara que es raro ver a personas de edad superior al rango descrito:

Tuvimos una estudiante de sesenta y cinco años, analfabeta toda su vida. Su firma era con huella digital. Asistió a segundo año de alfabetización. Se sentía contenta y feliz, porque aprendía las letras, como decía. Lo que nunca había hecho afuera lo hizo aquí adentro.

Aprendió a escribir y, por primera vez, puso su nombre. Cuando salió en libertad, ya no fue necesaria la almohadilla; escribió su nombre en el lugar de la firma. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

El investigador supera estas fronteras, pues advierte que, para llegar a los verdaderos significados, el análisis de contenido no se interesa solamente en sentido del mensaje, de los testimonios, sino también por el continente (Bardin, 1977, citado por Valencia, 2013). En otras palabras, se busca articular el rigor de la objetividad científica y la riqueza de la subjetividad. Esta riqueza se identificó en la siguiente escena vivida y compartida por Carmen:

Otra de las experiencias vividas y que siempre la recuerdo es esta: cierta ocasión, mientras revisaba el dictado que habíamos realizado, llegué al trabajo de una estudiante. Encontré muchas faltas ortográficas y cuando iba a corregirlas se puso exaltada. Me dijo que no le hiciera correcciones con esfero rojo, porque a ella no le gustaba que le dañe el cuaderno. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

La docente reflexiona sobre esta demanda y enfatiza: “Yo les había explicado con antelación que si veía una falta cometida la tendría que corregir para que ellas se dieran cuenta de esa falta. Pero no, ella estaba muy disgustada” (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024). Carmen, con su intuición didáctica y andrológica, reitera las orientaciones a partir de la actitud generada en aquella mujer alterada: “expliqué que no era mi afán dañar sus cuadernos; que yo tenía el deber de hacerles ver donde habían cometido el error para que lo corrijan y no vuelvan a cometerlo” (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024).

De esta forma, la docente guarda cualquier reflexión y no reacciona; no cae en la tentativa de un debate sobre si es pertinente o no su estrategia de evaluación. Sin embargo, relata:

Al suceder este impase con la señora, yo sí me sentí hasta temerosa, podría decirlo, al ver su reacción. Opté por devolverle el cuaderno y seguir revisando a las que faltaba. No hice más comentarios, las demás señoras no dijeron nada y se terminó la clase. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

La actitud intuitiva-reflexiva de la docente genera —en la estudiante— un efecto espejo; es decir: ella también puede reflexionar sobre su actuar. Este proceso intersubjetivo entre docente-práctica-acciones con estudiantes es analizado por Latorre (2005) en su enfoque del profesor como un investigador. Así, el autor afirma que:

Desde esta nueva imagen, la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida e interpretada y realizada por el profesorado. (p. 9)

Como se observa, el proceso reflexivo de Carmen se lleva a cabo de manera empírica pues indica:

Al día siguiente continué con mi clase y la señora del problema se acercó y me pidió disculpas y me entregó su cuaderno para que lo revisara. Le dije que, como a ella no le gusta que lo haga con esfero rojo, lo iba a hacer con lápiz para que no lo viera mal. Me dijo que no, que había comprendido que cometió una falta de ortografía y yo tenía que corregirla y hacerle ver el error cometido. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Para el análisis pedagógico de este escrito, el continente es frondoso: el esfero rojo, el lápiz, las reacciones reflexivas y proactivas de cada actor

del proceso de aprendizaje tienen un significado con connotaciones profundas para el ejercicio exegético requerido.

Así, se confrontan paradigmas y modelos educativos —conductista, constructivista y andragógico— para generar los cambios requeridos; en este caso: para que la docente sea una profesional que orienta, apoya y escucha a su aprendiz. Ahora, mientras que la discente valora ese trabajo pedagógico, internaliza lo que requiere mejorar y conoce sus limitaciones.

Es un proceso real de aprendizaje, donde emergen —desde su intimidad— los potenciales de Carmen y la estudiante. En otras palabras, son protagonistas directas de un *educere*. Esto significa extraer de dentro hacia fuera, e implica incitar y guiar al discente hacia su realización. Aquí el proceso es del interior al exterior y el educando es central.

Ese proceso de piel adentro dio resultados en los personajes involucrados, pues Carmen señala:

Desde ese día, su forma de actuar cambió por completo. Siempre estaba receptiva y preguntaba cómo se escribían las palabras difíciles para no cometer errores. De igual manera, yo me sentí tranquila, porque la señora aceptó que había cometido un error y que yo estaba allí para ayudarlas a aprender, a escribir de manera correcta. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Los procesos de aprendizajes significativos afectan a todo el grupo (continente) y el testimonio así lo confirma:

Este impase no solo resultó beneficioso para mí, sino para todas las estudiantes. Sirvió para que se dieran cuenta que, si comentemos un error, hay que corregirlo. Para eso estábamos allí los docentes: para corregir, para ayudarlas a crecer como personas. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

A partir de este momento, la docente rectifica su praxis, toma en cuenta la naturaleza del momento y espacio temporal de aprendizaje de

sus participantes. La evidencia de la efectividad de su transformación docente lo muestra en la parte final del testimonio:

En referencia a la estudiante que menciono en mi experiencia, debo indicar que fue una de las estudiantes que formaron parte del grupo de bachilleres incorporadas en la primera promoción del año lectivo 2019-2020. La señora estaba muy agradecida, había comprendido que el estudio cambiaría su vida. Debo mencionar textualmente las palabras que me dijo: “conseguir el título de bachiller me va a ayudar mucho, porque hasta para ser barrendera me piden ser bachiller. Gracias”. Estas palabras no las olvidaré. Ella estaba segura de que un papel cambiaría su vida y, de hecho, así ha sido. Tenemos conocimiento que ahora tiene un negocio propio y que está encaminada en una nueva forma de vida. Esta primera promoción de bachilleres de la república, graduadas en la UEF PCEI de Pichincha, CPL Pichincha N.º 3, sirvió como referente para aquellas personas que no creían que, con un poco de esfuerzo, se podía conseguir un gran beneficio: cambiar su vida. (Carmen, comunicación personal, 8 de febrero de 2024)

Reflexión de la experiencia

La práctica docente en los contextos de encierro —con condiciones sociolaborales desfavorables y con estudiantes con una trayectoria vital de riesgo psicosocial— permite reflexionar que los procesos de aprendizaje, interaprendizaje y desaprendizaje son dinámicos, valiosos y singulares en la educación de jóvenes y adultos con educación inconclusa.

Los principios metodológicos experienciales que emergen de estas prácticas confirman que los docentes crean sistemas y modelos de una educación diferente. Ahora, esto tal vez no está dentro de las conceptualizaciones científicas aceptadas por la comunidad de expertos; sin embargo, a partir de la reflexión de Carmen, su práctica concibe un giro paradigmático, basado en la reflexión cooperativa, con el intercambio

intersubjetivo, donde hay una producción andragógica peculiar con resultados exitosos, marcados por niveles de satisfacción, compromiso y motivación al logro.

En este sentido, el bolígrafo de tinta roja representa un enfoque directivo, impositivo, donde las fuerzas de poder quedan claras. El lápiz, posiblemente, representa una actitud humana empática, de escucha activa, de sensibilidad y posibilidad de diálogo. Estos dos instrumentos escolares —en esta sistematización de experiencias— simbolizan dos momentos álgidos de aprendizaje, ya que estructuran una transición experiencial piel adentro del verdadero significado de educar para emancipar. La educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa representa un continente riquísimo en experiencias docentes en donde sus protagonistas aún siguen en el anonimato.

Referencias bibliográficas

- Acero, C., Hidalgo, M. y Jiménez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-14. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/15448>
- Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos y Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Acuerdo Interministerial N.º 1*. Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos y Ministerio de Educación.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los relatos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Sage.
- DVV International y Formación y Acción Colectiva FARO. (2022). *Del derecho a la educación al aprendizaje a lo largo de la vida*. DVV International y Acción Colectiva FARO. https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/Ecuador/EPJA_Ecuador_FARO_DVVI.pdf
- Larraín, D. y Navarrete, R. (2015). *Antropología Cristiana. Curso electivo para 4.º Medio*. S.e.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados. Entrevista a Oscar Jara Holliday. *Revista Reflexiones Pedagógicas*, 55, 33-39. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Pachón, D. (2017). Del pensamiento neocolonial a la filosofía de la liberación latinoamericana. *Cuadernos Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana CANELA*, 28, 49-63. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/94>
- Techera, J., Garibotto, G. y Urreta, A. (2012). Los “hijos de los presos”: vínculo afectivo entre padres privados de libertad y sus hijos/as. Avances de un estudio exploratorio. *Ciencias Psicológicas*, 6(1), 57-74. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v6n1/v6n1a06.pdf>
- Valencia, M. (2013). *Intersubjetividad educativa. Una mirada desde la acción social de la orientación en el contexto de la educación universitaria* [Tesis doctoral. Universidad de Carabobo]. Repositorio de la Universidad de Carabobo. <http://hdl.handle.net/123456789/8774>
- Valencia, M. (2016). Intersubjetividad orientativa nueva ética en que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos. *Revista PUCE*, 102, 107-124. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i102.6>
- Villamizar, J. y Barbosa, J. (2017). Sistematización de experiencias (SE): indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, 38(47), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>

Experimentar y descubrirse a sí mismo en un contexto carcelario: dos experiencias en centros de privación de libertad

 **Madelin Rodríguez Rensoli**

madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Experimentar y redescubrirse —en este caso, los estudiantes privados de libertad— conlleva un sistema complejo y no solo la realización de un proceso educativo formal, desde las instituciones que prestan estos servicios en los contextos de encierro, bajo un currículo que, aunque presenta adaptaciones curriculares destinadas a personas jóvenes y adultas en situación de escolaridad inconclusa, no logra cumplir su objetivo.

Pues bien, esto no responde a la diversidad de necesidades, intereses, modalidades, contextos en el que se implementa el currículo en el Ecuador, con énfasis a los privados de libertad. Más bien integra otros aprendizajes adquiridos en procesos educativos no formales e informales, los cuales promueven múltiples rutas didácticas para aprender; además, develan interacciones y complementariedad de forma permanente sobre la base de la diversidad de experiencias y vivencias que han tenido las PPL a nivel familiar y del barrio.

Este tema constituye un punto de análisis que no se abordará en este artículo; más bien compone una pauta para reflejar la necesidad de reconocer las diversas maneras de hacer educación —desde una complementariedad que implica articulación, interacción e involucramiento— a partir de la indagación e identificación de nodos críticos comunes para la reflexión. Esto no solamente desde la información que se construye entre el contexto interno y externo que derivan información desde las dimensiones económicas, sociales, políticas, éticas, afectivas, pedagógicas y otras. También contempla las características de la personalidad del sujeto y sus relaciones sociales con el resto, ya sea consigo mismo, la familia y otros participantes de la vida del privado de libertad que conlleve a una convivencia plural y democrática.

Son las relaciones humanas las que hacen crecer, y si se le suma el contexto, sus realidades, vislumbrar un futuro, un horizonte de apertura, de sueños, de magia, de visibilidad, de la necesidad de reconocimiento de nuestra realidad se estarán dando pasos firmes hacia una transformación del proyecto de vida. Esto supone vislumbrar un cruce en los tiempos, que propicie levantar la voz, y dejar el silencio atrás para cambiar el curso de la historia personal desde el trabajo, la reflexión y el diálogo.

Es acercarse a las organizaciones y movimientos que sustentan su labor educativa en la educación popular. Repensar a Paulo Freire desde la significación que tuvo en su época la educación popular y su contribución a la transformación social es de relevancia para reafirmar el rol que tiene la educación desde los movimientos sociales y populares y su incidencia en la educación formal.

Aun cuando los enfoques pedagógicos actuales favorecen los procesos emancipadores, en la práctica de la educación formal no se logra ello. La mirada crítica a esta realidad, desde procesos participativos, debe constituir prioridades en todos los niveles educativos, pensando desde una relectura —reinterpretación, reinventar, revivir— a una pedagogía popular desde los momentos actuales.

Pensar desde estas experiencias permite asumir algunas ideas de Freire (2008) y Martí (1999) en el contexto latinoamericano: “las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y las que

las viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir” (Freire 2008, p. 34). “Tuve como primera escuela el propio jardín de mi casa, mi primer mundo. El suelo protegido por la copa de los árboles fue mi pizarra *sui generis*, y las astillas mis gises” (Freire, 2008. p. 46).

La casa en la que nací, rodeada de árboles, algunos de los cuales eran como personas para mí, tal era la intimidad que tenía con ellos. [...] La vieja casa, sus cuartos, su corredor, sus salas, su terraza estrecha, el jardín arbolado en medio del que se encontraba, todo ello constituyó el mundo de mis primeras experiencias. [...] Unas ganas de decirle al reloj grande: “Muchas gracias, por estar ahí, vivo, despierto, casi velando por mí”. (Freire, 2008, pp. 42-43)

Donde yo encuentro poesía mayor es en los libros de ciencia, en la vida del mundo, en el orden del mundo, en el fondo del mar, en la verdad y música del árbol, y su fuerza y amores, en lo alto del cielo, con sus familias de estrellas, y en la unidad del universo, que encierra tantas cosas diferentes, y es todo en uno, y reposa en la luz de la noche del trabajo productivo del día. (Martí, 1999, párr. 25)

No es una nueva concepción o enfoque desde la teoría actual pedagógica; es recobrar desde estos pensamientos una labor que se hace compleja entre muros, en el que hay que comprender conceptos clave que refuerzan esta comprensión e interpretación del mundo que le rodea al privado de libertad: el diálogo, el rol de la familia, reflexión crítica, expresividad oral y escrita, entre otras.

El significado que le da a cada palabra —de las relacionadas— forma en él un tejido armonioso de comprensión del mundo. Es reconocer también la educación de barrio, en el que las diferentes entidades del Estado y la comunidad piensen, desde una vinculación diferente, una vinculación que promueva la transformación desde la participación, el diálogo crítico sistemático y recupere la palabra del territorio, considerándolo como el primer maestro.

Los testimonios de los docentes expresan —de alguna manera— un renacer del proceso de construcción del conocimiento desde la experiencia y vivencia, desde el acercamiento a la realidad que le rodea a través del diálogo y la reflexión crítica.

Las experiencias, el punto de partida: descubriéndose a sí mismo

Propiciar que las personas privadas de libertad (PPL) del centro de privación de libertad (CPL) del Cañar se descubran a sí mismo es el reto de los docentes Jorge Siguencia y Nube Carangui. Eso supone una planificación específica para el grupo. Los docentes laboran en la modalidad presencial y son pluridocentes. Solo ellos están a cargo de todos los grados de Educación Básica por la que transitan sus estudiantes.

Aunque parezca complejo, trabajan colaborativamente para desarrollar sus planificaciones sobre la base de un elemento que, para ellos, resulta primordial: lograr la motivación y comprensión —por parte de las PPL— que la educación constituye una de las vías que propicia la reducción de la violencia, los trastornos emocionales, la incomunicación, la pérdida de motivación, la carencia de conocimientos y la posibilidad de transmitir lo que han logrado en el tránsito por la vida. “Y este propósito noble es muy difícil porque las historias personales y el ambiente están llenos de heridas y de rebeldías contra el sistema que les ha encerrado allí” (Sánchez *et al.*, 2020, p. 2).

Nosotros, ante la ausencia de valores y compromisos en las tareas encomendadas a un grupo de estudiantes que no se concientizaban acerca de los beneficios que la educación les brinda para su futuro, para cuando se reintegren a la sociedad, nos dimos la tarea de buscar la alternativa que pudiera transformar ese escenario que encontramos en las aulas. De ahí que organizar círculos restaurativos fue la opción. Consideramos que era la manera de mejorar las relaciones humanas entre compañeros, creando grupos más unidos

y compactos, que puedan resolver las diferentes problemáticas que se presentaban durante su vida diaria, y no solo de su vida diaria, sino de aquellas problemáticas que sabemos traen y que derivan de situaciones de pobreza, de desigualdad y de los estigmas que se asocian a estos factores. El compartir diario nos permitió darnos cuenta de que eran personas desmotivadas, cohibidas, carentes de afecto, manifestaban falta de valores éticos y morales, eran poco sociables y no demostraban responsabilidad en las tareas encomendadas. Decididamente no solo eran las estrategias y recursos que podíamos utilizar, o la problematización de la clase a partir de las situaciones sociales, ambientales, económicas que ya ellos conocían y vincularlas al currículo. Había que, paralelamente a estos aspectos, implementar alguna técnica de motivación grupal y complementar este proceso con la clase. Es verdad: no somos psicólogos, y uno de nosotros tampoco pedagogo de profesión, pero sí teníamos muchos deseos de cambiar ese panorama lo más posible y que sintieran que la educación era una de las vías para que ellos se sintieran diferentes y decidimos emprender este camino. (J. Sigüenza, comunicación personal, 11 de julio de 2022)

Pensar esta situación —desde la cárcel— propicia la búsqueda externa de la situación económica y social de los privados de libertad, las causas de sus condenas y la incidencia del territorio en sus comportamientos en la que la pobreza, subordinación étnica, migración, delincuencia, entre otros, guardan relación con la categoría *estigma territorial* que exponen los autores Wacquant *et al.* (2014):

el estigma territorial se ha nacionalizado y democratizado de alguna manera: en cada país, un pequeño grupo de barrios se ha vuelto universalmente reconocido y atacado a nivel social y espacial por constituirse en refugios donde la indigencia y la decadencia son características que se generan y perpetúan por sí solas. Los nombres de estos barrios —sinónimos de infiernos sociales— circulan tanto en discursos periodísticos, políticos y académicos como

en conversaciones cotidianas. Esta imagen sulfurosa no solo prevalece entre las élites sociales y culturales —como sus predecesores de hace un siglo atrás—, sino que entre toda la ciudadanía en general. (p. 227)

Los docentes que laboran en los CPL reconocen que el individuo transita desde una historia de vida en territorio hacia una experiencia en un espacio que conlleva reorganización de su vida cotidiana y de la familia, quien se ve también afectada por el aislamiento. En consecuencia, es importante el diagnóstico de ambos contextos —el externo e interno— para emprender un proceso de planificación en el que se articulen ambos espacios y se propicie, desde la problematización del antes/después, de lo externo/interno, espacios de reflexión transformadora.

El Ministerio de Educación (2018), en el Ecuador, asume los círculos restaurativos como una “estrategia orientada a la prevención y detección de conflictos o situaciones de violencia, así como para la gestión problemática que afecta a un grupo de estudiantes” (p. 2). Por otro lado, Mendoza y Correa (2019) sostienen que esta estrategia es:

una construcción pedagógica basada en el enfoque de justicia restaurativa que articula, organiza, orienta y consolida la labor de la docencia, la investigación y la amplificación que desarrolla esta propuesta, por medio de una metodología de intervención, la cual prioriza la generación de conocimiento desde el intercambio de saberes, el fortalecimiento y articulación entre liderazgos sociales y el reconocimiento de una cultura de paz como impulsadora de la diversidad, de la aceptación a través de la promoción de la gestión de conflictos desde las instituciones educativas con participación de la comunidad. (p. 8)

Ahora, como estrategia o construcción pedagógica, implica toda una serie de pasos metodológicos para su puesta en práctica, la cual debe partir desde la preparación del docente para desarrollar un proceso reflexivo grupal —permeado de contradicciones, reflexiones,

subjetividad, puntos de vistas y percepciones de vida diversos que caracterizan identidades personales diferentes— hacia el descubrimiento, desde la curiosidad, de lo que plantean y relatan sus estudiantes, y sentirse sorprendido y presto hacia la apertura de lo desconocido y búsqueda de un nuevo camino en su vida cotidiana, desde dentro/afuera, como espacios de reflexión permanente:

Las clases se desarrollan utilizando diversas estrategias y, sobre todo, recursos que se encuentran en el lugar. Se problematiza y se logra motivación en la clase, pero también había que hacerlos reflexionar de alguna manera, sensibilizarlos. Una semana antes de realizar el taller, se planteó una motivación para que los estudiantes se animen a participar. Conversamos con ellos, explicándoles que realizaríamos un taller, que se llamaría La Educación en Valores. Un Contexto de Encierro para que identificaran sobre lo que desean trabajar y a dónde desean llegar no solo en la cárcel, sino una vez cumplida la condena. Una vez organizado el proyecto, lo socializamos con las autoridades de la unidad educativa del CPL para que nos dieran sus criterios de la metodología a aplicar, con el fin de que los estudiantes adquirieran y practicaran valores que están ausentes dentro del contexto en el que se desenvuelven. Tomando en cuenta las capacitaciones que recibimos por parte del Ministerio de Educación, sobre los círculos restaurativos, decidimos implementarlo con los estudiantes debido a que se observó una ausencia de valores y de convivencia armónica. Luego se elaboró una planificación para detallar las actividades a realizar con los estudiantes: dinámica, presentación de un vídeo relacionado con el valor de la responsabilidad, conversatorio de lo expuesto en el vídeo, aplicación de algunas preguntas restaurativas y consigna de compromisos por el grupo de estudiantes. Para su concreción fue importante la observación que se realizó con el acompañamiento de la representante del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), [...] quien nos ayudó con el desarrollo y aplicación del círculo restaurativo. En este caso, la observación fue primordial para reconocer

las situaciones de conflicto de cada uno, que se iban manifestando desde la incompatibilidad que se daba entre sus propios intereses, necesidades y también deseos, que ya traían desde su contexto, los nuevos que fueron configurados al entrar en la cárcel y los que piensan una vez retorne al hogar. Es una red de espacio-tiempo que no se puede dejar de lado, y que debe ser simultánea con el desarrollo de las asignaturas desde estrategias que estimulen su interés y participación. (J. Siguencia y N. Carangui, comunicación personal, 11 de julio de 2022)

El testimonio de los docentes Jorge y Nube contiene las ideas que plantea la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) al referirse a la categoría *círculo* sobre la base del rol que tiene cada participante en el proceso de reflexión, en el que se logra que cada uno sienta que se encuentra en un espacio seguro, de libre expresión, de promover conexiones entre unos y otros desde la comunicación verbal y la manifestación de emociones:

El círculo [...] proviene de las tradiciones de los pueblos indígenas, que lo han incorporado como elemento que ordena y explica su filosofía y cosmovisión. [...] Ha invitado a las personas a observarse, dialogar y escucharse; [...] es una forma ancestral de reunión. [...] Se basa en la igualdad entre participantes y en el principio de compartir el poder entre todos en lugar de tener poder sobre el resto. (VVOB, 2020, p. 75-76)

Sin embargo, también es interesante preguntarse sobre la amplitud del currículo y los tiempos para su implementación, lo que deriva en las interrogantes: ¿cómo propiciar el cumplimiento del currículo con estos espacios de reflexión personal que necesitan tiempo para su desarrollo? y ¿cómo pensar un currículo desde las particularidades de las PPL?

Para dar respuesta a estas preguntas es imprescindible reconocer que, para los estudiantes privados de libertad, el docente podría ser “el puente entre ellos, las rejas y el mundo exterior, quien trae la actualidad en la

información de lo que ocurre allá afuera, y es, además, quien muestra la aventura del saber [...] para hacer volar su imaginación más allá de su realidad” (Español Sierra, 2017, p. 139).

A propósito, los docentes participantes indicaron:

Simplemente constituyó una dinámica que nos ayudó a que los estudiantes se fueran familiarizando y participaran de forma activa. Luego se proyectó un video que, de manera implícita, reflejaba la necesidad de la responsabilidad en la sociedad. Posterior a ello se desarrolló una ronda de preguntas restaurativas en donde los estudiantes participaron indistintamente dando su opinión. Los estudiantes procedieron a escribir en una hoja con letras grandes su compromiso en el colectivo y luego se ubicó de forma estratégica en el árbol de compromisos que se elaboró —por ellos mismos— en papel periódico, el cual se ubicó en un lugar estratégico y visible para que, cuando ingresen al aula, se sientan motivados y recuerden lo que ellos mismos se propusieron cumplir, respetando así los valores dentro y fuera del aula, poniendo en práctica con los compañeros, los docentes y demás personas que ingresan al centro. Es algo nuevo que permite encontrar soluciones a problemáticas identificadas. Se mantuvo durante un mes y medio y se retomó el siguiente año lectivo 2021-2022. Es importante, en la implementación de esta estrategia, que los estudiantes PPL reconozcan que tienen un espacio para que puedan dialogar sobre situaciones de conflictos, desde el intercambio respetuoso y resolver las diferencias que se presentan entre ellos. Hay algo importante que se debe tener en cuenta, y es que al implementar esta estrategia con las PPL es importante que sea dirigida por una persona líder que conozca de procesos restaurativos, quien dirija el taller y guíe la conversación [...]. Este líder es quien autoriza la intervención de cada una de las personas que se encuentran participando. Claro, se torna complejo, pero desde el trabajo colectivo de los docentes se determina quién puede liderar, y el resto participamos acompañando el proceso. Inclusive participamos también acompañando al docente líder una PPL que conozca y

cumpla los requerimientos en cuanto al tema que se abordará, transitando entre el pasado, el presente y el futuro. (J. Siguencia y N. Carangui, comunicación personal, 11 de julio de 2022)

En este contexto, es interesante el conocimiento que deben tener los docentes u otros actores educativos que participan en este proceso, el cual se da en los contextos de encierro, para abordar los efectos que se generan producto de la vida carcelaria, ya sean sociales, psicológicos y físicos para promover estos espacios de reflexión. Varios autores — para abordar estas manifestaciones que se dan no solo en las PPL, sino también en el docente que interactúa con ellos— han profundizado en el fenómeno denominado prisionización.

En muchas ocasiones, los docentes recuerdan los procesos vividos en su profesión desde su formación; una experiencia que va construyendo un camino para aprender a avanzar y crecer, como le ha ocurrido a la autora de este artículo. Eso implica imaginarse un ambiente y escenario educativo efectivos para el desarrollo de procesos de formación, en el que el docente se prepara para asumir su práctica profesional. Pero cuando piensa su profesión desde un CPL, emergen interrogantes que son difíciles de responder; por ejemplo: ¿qué de lo aprendido se corresponde a un ambiente y escenario totalmente inhóspito? Hoy, desde la redacción de este artículo derivado de dos experiencias reconstruidas, hace que la respuesta sea que los docentes con los programas de formación, que como tendencia se han implementado, no se están preparando para asumir tan difícil tarea; incluso no se imaginan con qué se encontrarían al pisar esas aulas.

Al escuchar los términos *prisión*, *cárcel* o *docente que labora en la prisión o cárcel*, la reacción no se hace esperar; es decir: constituye un proceso traumático, caracterizado por una dureza diaria que viven las personas que derivan en problemas de índole emocional, afectivo, cognitivo y perceptivo. En el que se expresan relaciones y vínculos que se debilitan como la pérdida del sentido de pertenencia, reducción de los espacios de convivencia, deterioro de la audición por la presencia de ruidos y ecos provocado por la propia arquitectura de la instalación,

escases de movimiento, ansiedad, miedo ante el peligro, alteraciones de identidad, desconfianza, distanciamiento emocional, alteraciones en el plano sexual, entre muchas otras (Rodríguez, 2019).

Estos aspectos, al no ser tratados desde los ámbitos de desarrollo de la personalidad, cognitivo y socioafectivo, pueden recrudecer las formas de afrontar los conflictos internos a los que está sometida la PPL; teniendo en cuenta las diversas situaciones que enfrenta, no solo interna, también desde la influencia externa, así como la inadaptación de las PPL a la vida en reclusión; lo que podría aumentar los hechos de violencia hacia los demás y consigo mismo.

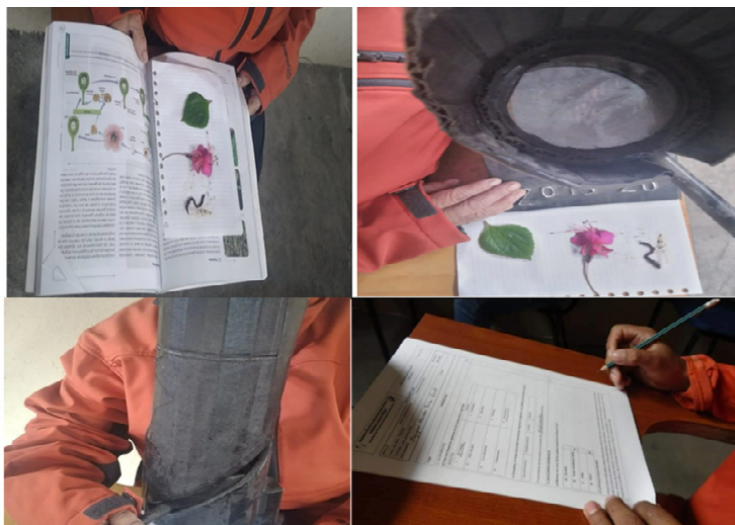
La cárcel constituye una instancia que debe promover —en las PPL— una transformación de la percepción que tienen de la vida, de darles las herramientas necesarias que les permita avanzar hacia su integridad personal, a la posibilidad de participar en diálogos permanentes, de reconocerse y valorarse a sí mismo y a los demás. Además, dar la oportunidad que descubra sus potencialidades generando espacios que promueva el empleo y la reinserción laboral. Cuando un docente comprende el escenario al que se enfrentará, la respuesta es que no está formado para ello, aunque asume ese reto, en el que hay experiencias significativas que promueven el deseo por experimentar, en el que han enfrentado una nueva identidad no estigmatizada. Las consecuencias referidas también implican afectaciones emocionales en el docente.

Retomando la idea planteada sobre cómo construir espacios de reflexión, no solo desde los círculos restaurativos, también desde la propia clase, lleva a la autora a recordar la experiencia de la docente E. V. que compartió sus experiencias en el Centro de Rehabilitación Social Turi (CRS) de la ciudad de Cuenca hasta septiembre del 2020 como docente de las asignaturas de Ciencias Naturales, Química y Biología. Explica a partir de las limitaciones que tenía con los recursos didácticos para desarrollar sus clases:

Todo comenzó en el momento que observé muchos elementos del medio (animales, plantas, alimentos, sus vivencias, experiencia laboral, cartones, botellas, hojas, sal, azúcar) dentro del centro, lo

que utilicé y transformé para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos fueron la pieza fundamental para utilizar técnicas de observación, exploración, experimentación y trabajo cooperativo. El objetivo de esta estrategia fue incentivar a los estudiantes a trasportar los elementos de su alrededor del CPL como medio de aprendizaje, realizando actividades que desarrollen la creatividad, solución de problemas, desafíos ante una situación problema y lo más importante la atención. Al momento de realizar las actividades se formaron grupos de trabajo, fomentando la unión, el compañerismo y el diálogo entre los integrantes. En el caso personal, como docente, me ha ayudado a utilizar otros procedimientos, crear un ambiente de laboratorio al momento de conocer y manipular recursos, que me sirvió como medio de enseñanza. Esto me ayudó a comprender la heterogeneidad de los estudiantes, al realizar actividades de participación, al organizar un currículo basado en conocimientos y destrezas esenciales, enlazando la teoría con la práctica. Se utilizó el tiempo de manera flexible para animar al privado de la libertad a la participación, optimizando todos los recursos con los que cuenta. Al ver esta necesidad, elaboré un microscopio manual con recursos del medio del CPL de Turi. Al contar con recursos (cartón, pegamento y lupas), tuve la iniciativa para proponer a los estudiantes la elaboración de este elemento importante. Se trabajó con la estrategia, donde se transformó ciertos recursos del medio en un microscopio. Los estudiantes del segundo de Bachillerato fueron los protagonistas de la elaboración de este recurso, donde se utilizó la creatividad, interés, cooperación, solución de un problema ante la falta de un recurso de aprendizaje. (E. V., comunicación personal, 11 de julio de 2022)

Figura 1. Recolección, observación, descripción y registro de características de las especies: construcción de un microscopio con recursos reciclables



Nota. Imágenes tomadas por la docente durante el desarrollo de su actividad práctica con sus estudiantes y presentado como parte de la convocatoria de buenas prácticas realizada por la DVV International denominada “Experiencia innovadora en el Centro de Privación de Libertad Turi de la ciudad de Cuenca en el período junio 2016 a septiembre 2020”.

Fuente: E. V. (comunicación personal, 11 de julio de 2022)

Hay un aspecto importante que se debe considerar en el proceso de formación del docente que labora en los CPL. Este es la necesidad del desarrollo de competencias vinculadas a la comunicación, pensamiento crítico, implicación personal, sensibilidad por los problemas sociales que enfrentan las PPL, saber enfrentar la reformulación de los proyectos de vida, tener un conocimiento exhaustivo del contexto de la cárcel y cómo inciden sus factores en esta población. Todo ello es significativo dado que conlleva a interpretar lo que ocurre desde una mirada retrospectiva e histórica del estudiante.

Además, es importante tener un amplio dominio de estrategias o alternativas pedagógicas y didácticas que promuevan el diálogo y la

reflexión de manera permanente, privilegiando la creatividad sobre la base de las potencialidades que tienen los estudiantes en contextos de encierro para construir recursos, aportar experiencias y vivencias, promoviendo sus competencias para que asuman un rol activo en el desarrollo de los procesos educativos.

Promover en los estudiantes la participación desde las experiencias que se han visualizado implica la necesidad de “estimular la comunicación, fortalecer la autoestima, la autonomía y las competencias de liderazgo de los participantes y favorecer la resolución de conflictos” (Gutiérrez, 2007, p. 15). En ella resultan importante los puentes entre los procesos educativos que se implementan en las aulas, y las organizaciones y grupos sociales que tienen una incidencia significativa en la implementación de programas no formales.

La creatividad del docente juega un papel importante, puesto que ayuda a enriquecer conocimientos para lograr un aprendizaje significativo que les sirva para toda la vida. Es por ello que no hay barreras para quien ama esta profesión:

En mi caso, utilicé estas barreras como fortalezas, y usando recursos del medio, para transformarlos en un puente hacia el aprendizaje. Cada actividad se volvió una experiencia inolvidable y lo será para las docentes que utilicen esta estrategia para sus estudiantes. Cada vez que ingresaba al centro a trabajar, siempre estaba atenta a lo que tenía a mi alrededor y cómo aportaría en los contenidos de mi asignatura. [...] Me volví más curiosa, investigadora y empática con los estudiantes para alcanzar ciertas metas y objetivos a cumplirse. Los privados de libertad se vuelven más curioso, buscadores de soluciones, innovadores y comunicativos al momento de realizar actividades que implican hacerlas en grupo, puesto que demuestran compromiso, son equitativos y empáticos con los demás compañeros. (E. V., comunicación personal, 11 de julio de 2022)

Reflexión de las experiencias

Para los docentes que laboran en los CPL podría resultar que sus testimonios no tienen una repercusión en los procesos de formación que se necesitan para asumir esta tarea. Sin embargo, estas dos experiencias significativas conllevan a pensar en ejes fundamentales a atender, los cuales se describirán a continuación:

- **Primero:** la formación profesional del docente que labora en los CPL implica una mirada a un perfil que refleje un equilibrio entre razón y emoción a través de la resignificación de una pedagogía emancipatoria/crítica desde el paradigma de la complejidad (Hennig, 2023).
- **Segundo:** reconocer que la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo constituye la necesidad de la pluralidad epistémica, la cual trasciende los límites de la educación formal hacia lo no formal e informal, sustentada en la “educación popular de raíz freiriana” (Osorio, 2012, s.n.). En consecuencia, es imprescindible establecer los puentes de articulación entre el saber científico y el saber popular, entre la educación formal, no formal e informal —esta última centrada en el rol que tiene la familia—, las instituciones educativas y las organizaciones y movimientos que asumen, entre sus objetivos, procesos educativos con PPL.
- **Tercero:** la formación de los actores que intervienen en la educación para jóvenes y adultos (EPJA), en especial los que desarrollan procesos educativos en los CPL, quienes requieren establecer sistemas territoriales de formación docente, que implica el rediseño de los perfiles de formación para docentes, líderes pedagógicos, líderes gestores, líderes técnicos, educadoras y educadores líderes de aula, educadores comunitarios, educadores sociales y otros (Picón, 2023).

Las experiencias descritas revelan que la educación formal que se implementa en los CPL necesita de un movimiento emancipador que deberá ser integrado por varios colectivos sociales, los cuales establezcan nuevas relaciones y que generen interpretaciones de la realidad en la que

viven las PPL en condiciones de encierro. Todo ello conlleva, asimismo, a la búsqueda de alternativas innovadoras que, desde un espacio de debate, tracen rutas para la implementación de un nuevo modelo educativo, el mismo que constituye un desafío que posibilita repensar la educación en este contexto para que los estudiantes PPL desarrollen capacidades para desenvolverse con éxito dentro del sistema carcelario.

Referencias bibliográficas

- Español Sierra, W. (2017). El docente y la educación en contextos de encierro. *Revista Oratores*, (5), 125-142. <https://doi.org/10.37594/oratores.n5.114>
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina*. Editorial Paz e Terra.
- Hennig, B. (2023). La pedagogía de la cárcel y las posibilidades de la educación emancipatoria en contexto de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 66-83. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/220871>
- Martí, J. (1999). *Cartas a María Mantilla*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/cartas-a-maria-mantilla--0/>
- Mendoza, P. y Correa, A. (2019). *Círculo restaurativo: una construcción de cultura de paz* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/22844>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018). *Módulo I. Círculos restaurativos en ámbitos educativos*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/I-Modulo_Circulos-Restaurativos-en-ambitos-educativos.pdf
- Picón, C. (2023). *Investigación y desarrollo de la educación con personas jóvenes y adultas*. Editorial UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/investigacion-desarrollo-de-la-educacion-para-jovenes-y-adultos>
- Rodríguez, M. (2019). *Efectos de la estancia en prisión. Revisión de las principales consecuencias que conlleva el paso por prisión en los internos* [Tesis

- de licenciatura, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de la Universidad Pontificia Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/30846>
- Sánchez Miranda, M., Alcalde-Diosdado Gómez, A. y Muñoz Crespi, A. (2020). *Educación en valores en el tratamiento penitenciario: la danza del vientre como herramienta social*. I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia. De la creatividad al vínculo social. Universidad de Murcia, España. <http://hdl.handle.net/10201/89984>
- Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica [VVOB]. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2020_ecuador_eftp_manual_practicas_restaurativas.pdf
- Wacquant, L., Slater, T. y Pereira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista INVI*, 29(82), 219-240. <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62651>
- Gutiérrez J.M. (2007). Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo? *Revista Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS Competencias del educador de adultos*. N. 16 enero - abril. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=123

Educar para la libertad: la labor docente en contextos carcelarios

 **Tania Soledad Villacís Marín**

tania.villacis@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Leer o escuchar la palabra *prisión* puede evocar imágenes de desesperanza, miedo, indiferencia, juzgamiento, vacío, apatía, dolor o malestar. Esto se debe, en parte, a los relatos que encontramos en la prensa, los noticieros y las redes sociales, donde predominan noticias de violencia y masacres en las cárceles del Ecuador. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿quiénes están privados de su libertad?, ¿cómo es la convivencia en las cárceles?, ¿las personas en prisión cuentan con oportunidades de rehabilitación social y pueden ejercer sus derechos?, ¿el vínculo con la familia y los amigos se mantiene o se rompe al ingresar a un centro de privación de libertad (CPL)?, ¿las personas privadas de su libertad tienen un proyecto de vida?

Aunque la privación de la libertad limita la movilidad de las personas, no debería implicar la pérdida del ejercicio de sus derechos, especialmente el derecho a la educación. Este derecho permite experimentar la libertad del ser humano sentipensante y su desarrollo integral, a través de la alfabetización, el arte, el diálogo, el reconocimiento mutuo y una ética vital. Quizás te has preguntado: ¿las cárceles cuentan

con programas educativos? y ¿quiénes desearían ser maestros de las personas privadas de libertad (PPL)?

Para reflexionar sobre los planteamientos formulados, este capítulo se organiza en dos partes. La primera nos permite comprender la labor de los docentes de los CPL a través de los testimonios de directivos y maestros que conocen de cerca los contextos áulicos carcelarios, gracias a su gran trayectoria en las extensiones de programas de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EJA) en centros de privación de libertad ubicados en Cuenca, Manabí, Guayaquil y el Centro de Adolescentes Infractores (CAI) de Riobamba.

En la segunda parte, comparto mi experiencia en la Fundación Somos Familia de la ciudad de Cuenca, que ofrece programas psicoeducativos a los hijos e hijas y familias de las PPL, porque tras una condena de la persona en prisión, también inician a sufrir perjuicios sociales sus miembros más cercanos y son invisibilizados.

Para este análisis nos hemos sustentado en las concepciones teóricas de Freire, específicamente en sus reflexiones sobre el hombre-sujeto, la solidaridad, la dialógica y la pedagogía emancipadora.

Educación liberadora para la transformación

En 2014, ante el hacinamiento en las cárceles, el Gobierno ecuatoriano modificó el sistema penitenciario mediante la construcción de cárceles regionales. Además, se creó un *software* denominado Sistema de Gestión Penitenciaria para unificar los datos de las personas privadas de libertad (PPL) y registrar las actividades que se realizan en el centro de rehabilitación social, las visitas de familiares, la atención médica, el plan de vida ocupacional-educativo y otro tipo de información relevante. Este sistema busca generar evidencia sobre la llamada “progresión o sanción” de las PPL en el proceso de rehabilitación.

El Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social establece que quienes efectúan una sentencia en régimen cerrado deben cumplir los ejes de tratamiento social: laboral, educativo, cultural, deportivo, de

salud, de vinculación social y familiar. Estos ejes tienen como objetivo el desarrollo de destrezas y conocimientos en cada individuo (Núñez *et al.*, 2021).

De acuerdo con los resultados publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) en 2023, en Ecuador existen 31321 PPL. En cuanto al eje de educación, se indica que han cursado el nivel de educación básica el 51.8 % de los hombres y el 47.2 % de las mujeres. El bachillerato lo han finalizado el 37.9 % de los hombres y el 37.1 % de las mujeres. Sin embargo, la información del INEC no precisa el año de escolaridad dentro de la Educación Básica que alcanzaron. Estas cifras evidencian un porcentaje significativo de PPL que no han concluido su bachillerato y que, por ende, aspiran a cursar estudios de educación superior.

Con el propósito de aproximarnos al sistema educativo en cárceles, desarrollamos una investigación cualitativa fundamentada teóricamente en el pensamiento freiriano, que marcó la educación de jóvenes y adultos en contextos desfavorecidos. Se realizó un estudio de casos de alcance descriptivo, con la participación de tres rectores y cinco docentes de programas de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA) en centros de privación de libertad ubicados en Cuenca, Manabí, Guayaquil y el Centro de Adolescentes Infractores (CAI) de Riobamba. Mediante entrevistas y grupos focales se recopiló información sobre temas como el hombre-sujeto, la solidaridad, la dialógica y la pedagogía emancipadora.

¿Cómo se ha instaurado la educación en contextos carcelarios? Los ocho participantes en el caso señalaron que la coordinación de los programas EBJA en contextos carcelarios está a cargo de instituciones fiscomisionales que, mediante convenios con el Ministerio de Educación, brindan Educación Básica Superior y Bachillerato a las PPL con escolaridad inconclusa. En el Centro de Adolescentes Infractores (CAI) de Riobamba la modalidad de estudio es ordinaria; es decir, con asistencia regular presencial en los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato Técnico.

Los espacios educativos en los Centros de Privación de Libertad (CPL) han sido producto de la gestión de directivos y docentes. Por

ejemplo, en la extensión EBJA del CPL de Manabí, en muchas ocasiones, las clases se imparten al aire libre, en patios o bajo la sombra de un árbol debido a la falta de aulas. En el caso del CPL de Guayaquil, al inicio del programa, los docentes gestionan mesas, sillas, materiales didácticos y arreglan aulas. Además, promocionan el programa visitando los pabellones para explicar en qué consistía los programas de educación acelerada.

Los recursos didácticos, como fotocopias, cartulinas, lápices y marcadores son adquiridos por los docentes; algunos centros EBJA los apoyan en la adquisición, porque la educación en cárceles es gratuita. El Ministerio de Educación proporciona libros, pero requieren de ajustes, ya que la mayoría de los estudiantes desertaron del sistema escolar hace años y necesitan refuerzo académico. Por ello, los docentes diseñan cartillas de trabajo personalizadas.

En el CPL de Cuenca, tanto en el pabellón de hombres como en el de mujeres, cuentan con un espacio para educación y una biblioteca. En el CAI de Riobamba también disponen de espacios educativos, ludoteca, cancha y talleres, además de áreas para agricultura, cría de aves, taller de panadería y huerto; lo que prepara a los adolescentes para continuar estas actividades al salir y fortalece su desarrollo personal.

Para el proceso educativo, se requiere una planta docente contratada por el Ministerio de Educación, que es responsable de cubrir sus salarios. Sin embargo, algunos de ellos, al enterarse de que trabajarán en una cárcel y que sus estudiantes son PPL, rechazan el puesto o lo abandonan tras las primeras inducciones debido al temor que les generan estos espacios. Se acota que no siempre los docentes tienen formación inicial en pedagogía; algunos son profesionales en áreas como ingeniería química, administración o derecho, y adquieren habilidades didácticas mediante formación continua y durante su práctica.

Todos los participantes tienen entre tres y seis años de experiencia en centros penitenciarios. Coinciden en que trabajar con PPL les ha permitido encontrar una misión de vida y realizar una labor que requiere compromiso. Sus estudiantes esperan con ansias las clases, ya que representan una oportunidad para salir de las celdas y, además,

otorgan puntos para rebajas de pena o solicitudes de medidas sustitutivas. Aunque estas son las primeras motivaciones para estudiar, con el tiempo, los estudiantes sienten orgullo por sus logros académicos. Para los docentes, trabajar en este contexto “es un servicio al prójimo, un acto de fe que integra la educación y la evangelización” (Docentes del CPL de Guayaquil, comunicación personal).

Lo expuesto por los participantes sobre las condiciones de infraestructura para la educación coincide con lo señalado por organismos de derechos humanos. En un informe de la Federación Internacional de los Derechos Humanos (FIDH), en el 2000, se denuncian carencias en talleres, equipamiento educativo, infraestructura sanitaria, tratamientos médicos y psicosociales, así como alimentación inadecuada. Según Núñez *et al.* (2021), durante la pandemia de COVID-19, la participación de las PPL en actividades deportivas disminuyó del 50 % al 30 %, en actividades culturales al 25 % y en educación escolarizada al 20 %.

De acuerdo con Freire (2006), “la alfabetización en una zona de miseria solo cobra sentido en la dimensión humana si con ella se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social cuyo resultado es la extrospección de la culpa indebida” (p. 106). En este acercamiento a la educación en cárceles se destaca la dimensión humana y la mirada de los docentes y rectores sobre el acto de educar, que rescata al hombre-sujeto. A través de la educación se les permite a las PPL imaginar y prepararse para un mundo exterior que los espera. Sin embargo, esta realidad también evidencia una “culpa indebida”: la negación de un derecho fundamental como la educación, que no se ejerce en condiciones adecuadas.

¿Cómo es la convivencia y el proceso educativo en las aulas del sistema penitenciario?

Educar en un contexto de prisión no es comparable con hacerlo en una escuela, colegio u otro espacio educativo, ya que los estudiantes suelen estar desvalorizados por los juicios sociales y enfrentan diversas

dificultades académicas. En la mayoría de los casos, se evidencia una carencia de hábitos de estudio, problemas de aprendizaje, desmotivación hacia lo académico y, especialmente, conflictos interpersonales propios del encierro. Estos factores pueden llevar a que las PPL abandonen el programa educativo. Por ello, los docentes consideran esencial, en primer lugar, lograr que las PPL asistan a clases y, en segundo lugar, darle sentido a lo que aprenden. Así mismo es fundamental escucharlos y motivarlos para que continúen su proceso educativo.

Los profesionales de las extensiones de EBJA señalan que en las cárceles se encuentran con muchas historias de vida de las PPL. Aunque los docentes no indagan en cuestiones personales, es inevitable que algunos estudiantes lleguen decaídos a las clases y compartan sus motivos, usualmente relacionados con problemas familiares, de pareja, la negación de rebaja en sus sentencias o la ausencia de algún compañero debido a sanciones disciplinarias. Cuando los estudiantes están anímicamente afectados, es necesario hacer una pausa en las clases, escucharlos y demostrar empatía. Ante estos hechos, es crucial que los docentes cuenten con preparación específica en cada una de sus áreas de desempeño, trabajo colaborativo, empatía y habilidades blandas.

Las docentes enfatizan que la relación maestra-estudiante se basa siempre en el respeto. La maestra del CAI de Riobamba y la de la extensión EBJA del CPL de Guayaquil narran que han tenido estudiantes que las llaman madres, debido al trato cercano que se desarrolla durante la convivencia. Las maestras los aconsejan, los buscan en los pabellones cuando no asisten, los animan a continuar con sus estudios y generan interés en ellos. Por otro lado, los maestros varones suelen mostrar mayor predisposición para escuchar, pero no establecen un vínculo afectivo.

En cuanto a la enseñanza de materias complejas como Matemáticas, Física o Química, los maestros consideran que la paciencia es clave para que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias. El ritmo de aprendizaje suele ser más lento, lo que requiere avanzar de manera pausada, con repeticiones y explicaciones detalladas. Uno de los docentes señaló que prepara fichas de trabajo adicionales a los ejercicios propuestos por

los libros del Ministerio de Educación para reforzar los conocimientos. Además, adapta los contenidos curriculares del nivel para responder a las necesidades de jóvenes y adultos que están retomando sus estudios después de años de abandono escolar.

Durante la pandemia de COVID-19 y los conflictos en las cárceles, los docentes y rectores prepararon semanalmente guías de estudio y cartillas de trabajo para garantizar la continuidad del proceso educativo. En algunos centros, el docente recorre los pabellones para entregar y recoger las actividades realizadas. En otros, la figura del líder educativo, asignado por el Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores (SNAI), desempeña un rol clave al coordinar las actividades educativas y realizar el seguimiento de los estudiantes.

Los docentes y rectores participantes en este estudio coinciden en que, ante las características de vulnerabilidad de los jóvenes y adultos en prisión, sería invaluable contar con equipos multidisciplinarios, especialmente con psicólogos educativos que orienten sobre cómo responder a las necesidades de las PPL. Además, muchos estudiantes, tras años de deserción escolar, manifiestan desmotivación, problemas de aprendizaje y dificultades para relacionarse con sus compañeros. Frente a estas realidades, los docentes —con diálogo y estrategias metodológicas— trabajan para superar estas barreras y atender las particularidades de sus estudiantes.

Para Freire (1975), la educación debe ser un acto de amor y coraje, una práctica de la libertad que busca transformar la realidad con solidaridad y espíritu fraternal. Según el autor, alfabetizar equivale a concienciar, y este proceso requiere del diálogo, ya que la palabra verdadera es una unidad inseparable de reflexión y acción. De este modo, el acto de decir la palabra transforma la realidad y se convierte en un derecho fundamental y básico. Estas ideas se reflejan en la relación dialógica que mantienen las PPL con sus docentes, quienes promueven espacios educativos integrales y los reconocen como seres sentipensantes.

¿Qué transformaciones ha generado la educación en la vida de los jóvenes y adultos en contextos carcelarios?

Para los docentes y rectores, ser parte de la culminación de los estudios de una persona en prisión es motivo de orgullo y satisfacción. En la extensión de EBJA del CPL de Guayaquil, los docentes expresan alegría al saber que sus estudiantes pueden continuar su formación superior mediante becas ofrecidas por universidades privadas con modalidad a distancia, lo cual representa un logro significativo dada la precariedad de los entornos educativos carcelarios.

En el CAI de Riobamba, donde se oferta Bachillerato Técnico, los estudiantes han sostenido proyectos como el mantenimiento de un huerto, una granja y talleres productivos que les permiten comercializar sus productos. Además, los espacios recreativos, como juegos tradicionales y fútbol, han fortalecido la convivencia y el trabajo colaborativo.

La labor docente en cárceles transforma vidas, tanto de los estudiantes como de los maestros. La educación es una herramienta de rehabilitación y reintegración social, y el docente cumple un rol crucial al acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje con propuestas enfocadas en una educación para la vida. Los entrevistados consideran que sería oportuno implementar programas de tercer o cuarto nivel de grado dirigidos a la formación de docentes en contextos carcelarios, ya que muchos no cuentan con formación en pedagogía ni en educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, han incursionado en el ámbito educativo por vocación de servicio.

Un elemento importante para considerar en el diseño del microcurrículo para contextos penitenciarios es el proceso de contextualización, en el que deben participar directivos, docentes y otros actores, ya que no se dispone de una malla curricular adaptada a las modalidades de estudio y necesidades educativas de esta población.

Las experiencias compartidas por los profesionales reflejan lo que Freire sostenía: la educación contribuye a los procesos de liberación, permitiendo que los oprimidos no solo se liberen a sí mismos,

sino también a sus opresores. En este sentido, la libertad, la justicia y la igualdad son pilares de una transformación auténtica y global del ser humano y de la sociedad.

La experiencia, el punto de partida: Fundación Somos Familia, una educación humanizadora

En este apartado narraré mi experiencia laboral durante cuatro años con hijos, hijas y familias de las PPL, a quienes conocí mientras me desempeñaba como educadora y psicoterapeuta sistémica en la Fundación Somos Familia.

Somos Familia nació y creció como fundación en el marco de un proceso socioeducativo en las cárceles de la ciudad de Cuenca, inicialmente desde un acercamiento para la alfabetización, liderado por Piedad Vásquez y Javier Izco. En febrero de 2007, se constituyó legalmente con el objetivo de llevar a cabo acciones adecuadas a la realidad carcelaria de manera firme, formal y sostenida, enfocándose en la atención a los hijos e hijas de las PPL y sus familias, ya que son los menores quienes sufren la ausencia de sus padres y/o madres, quedando en situación de orfandad.

El programa de refuerzo escolar y crecimiento humano que la fundación desarrolló para los hijos e hijas de las PPL fue posible gracias al financiamiento de la Asociación de Solidaridad con el Tercer Mundo de Luxemburgo (ASTM), entidad social. Anualmente, la fundación presentaba un proyecto en el que se detallaban las áreas de intervención, los objetivos y las actividades a desarrollarse, así como el impacto social previsto. El financiamiento permitía cubrir los gastos de movilización, alimentación, material didáctico y el salario de los educadores.

El espacio donde se llevaron a cabo las actividades psicosocioeducativas se denominaba Mi Otra Casa. Estaba ubicado en la ciudad de Cuenca y contaba con áreas de recreación, un salón para actividades académicas, una oficina para psicoterapia, una sala de computación, el comedor, la cocina y el huerto (Figura 2).

Figura 2. Mi Otra Casa



Fuente: Google Maps y elaboración propia

Entre una de las actividades que desempeñaba era el contacto con las familias. Visitar la cárcel tenía como fin conocer el contexto y acercarme a los padres y madres que se encontraban estudiando en la extensión de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA) en el CPL Turi. Ellos —a través de los docentes— conocían el programa “Refuerzo escolar y crecimiento humano” que Somos Familia brindaba a niños y adolescentes. El o la estudiante en encierro facilitaba el contacto del familiar a cargo de sus hijos o cuando ellos visitaban la cárcel se proporcionaba información sobre la fundación para que la buscaran.

Figura 3. Centro de Rehabilitación Social Turi



Fuente: fotograma de documental Somos Familia y Pastoral Social (The Wild Routine, 2024)

En especial, las mujeres que eran madres solteras o que también sus parejas estaban en prisión eran quienes solicitaban apoyo, porque no conocían si sus hijos estaban en buenas condiciones. En otros casos, sus familiares que quedaban a cargo empezaban a cansarse de tenerlos y los repartían con otros familiares. Así iniciaban las quejas de que no podían seguir manteniéndolos.

Lamentablemente, al estar privados de libertad por las restricciones de visita los factores económicos, seguridad o traslado rompen la comunicación, el vínculo afectivo, y posterior a su salida es complejo su reintegración familiar. En otros casos, los progenitores sienten rechazo, vergüenza o culpa y caen en cuadros de depresión, ansiedad o estrés al estar incomunicados de sus familias y dejan de asistir a talleres o clases. Por último, abandonan estos espacios.

Por ello, desde Somos Familia generábamos programas psicosocioeducativos en los que se trabajaba con el privado de libertad, sus hijos y familia, con el fin de visibilizar que para una rehabilitación social los procesos debían ser integrales, y que tras las sentencias emitidas se dejaba en desprotección a menores; por lo tanto, el Estado debía garantizar su protección. Sin embargo, esto no se daba.

La fundación —durante mis cuatro años de trabajo— acogió cerca de cincuenta niños, niñas y adolescentes de quince familias, que fue la capacidad que logró atender y dar seguimiento en los programas. Cuando llegaban las familias y abrían sus fichas, se identificaban cuadros de niños desnutridos —bajos en talla y peso— y con problemas de caries. Esto era certificado por los médicos del centro de salud cercano a Mi Otra Casa. Entre los cuadros hallados se encontraban niños con carnet de discapacidad intelectual, niñas abusadas sexualmente por miembros de su familia, adolescentes que empezaban a formar parte de pandillas y que se proyectaban —en algún momento— estar en la cárcel (repetición de patrones transgeneracionales por normalización de actos delictivos), conductas violentas entre hermanos y en las escuelas, niños que robaban en sus escuelas, porque no tenían para comer, rendimiento académico bajo, deserción escolar y otros similares.

Figura 4. Condiciones de vida de las familias de las PPL



Nota. Registro tomado en una visita a la familia participante del proyecto Refuerzo Escolar y Crecimiento Humanos de la Fundación Somos Familia.

Fuente: elaboración propia

En las visitas a las familias beneficiarias del proyecto Refuerzo Escolar y Crecimiento Humano encontramos que vivían en hacinamiento y condiciones de extrema pobreza, como se observa en la Figura 4. La familia de María se estructuraba por sus hijas de once, nueve y seis años y su hijo de cuatro. Ella era la cabeza de hogar. Tuvo su último hijo mientras su esposo cumplía una sentencia de veinticuatro años. A la fecha de la visita, María inició un nuevo compromiso y se encontraba embarazada.

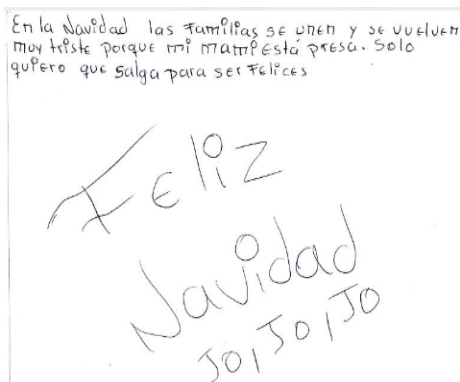
Un factor recurrente en los cuidadores de hijos e hijas de las PPL es la educación inconclusa que limita el acceso a una mejor fuente de trabajo. A su vez, esto se convierte en un potencial de riesgo más alto no solo de quien ya se encuentra privado de su libertad, sino a su familia. Por lo tanto, observamos que el patrón de riesgo para cometer hechos delictivos es más probable en estos contextos.

Con este antecedente, en el protocolo de la fundación se estableció el acompañamiento a la persona en prisión —quién asistía al programa educativo y se motivaba a que mantenga la comunicación con su grupo familiar, usualmente mediante cartas o en los días de visita—, la familia y los hijos. En este último caso, se contactaba con el cuidador de los infantes para que participe de los programas de la fundación. En ocasiones, los cuidadores o madres señalaban romper contacto, porque

desconocían sobre las fechas de visita. Entonces se enseñaba cómo consultarlas. Si el menor no tenía la cedula de identidad se apoyaba con el trámite para que retomen el contacto.

La comunicación con el progenitor privado de la libertad continuaba mediante los compañeros docentes que laboraban en la cárcel de Turi y que, además, colaboraban en la fundación. Por lo tanto, se podía dar continuidad en la relación entre padres e hijos mediante cartas o dibujos.

Figura 5. Deseo de Navidad



Nota. Fotografía de tarjeta de Navidad con mensajes de niña de once años que pide que su madre salga de la cárcel para ser feliz.

Fuente: elaboración propia

El caso más significativo que recuerdo es la desaparición de Dunia de cinco años. Su hermana de diecisiete cuidaba de ella, cuatro hermanos más y su hijo recién nacido. Su madre estaba en la cárcel, sin conocimiento de nada. Hasta que Dunia fue institucionalizada en una casa de acogida, pero a los pocos días debió ser retornada a su familia, por el cuadro conductual de rabietas, llantos y gritos que presentó. Nadie logró calmarla. El juez, para garantizar su bienestar, la regresó a su núcleo familiar.

Ese era el miedo más grande de los progenitores y de los niños y niñas: ser llevados a las casas de acogida. Pese a que no tenían estabilidad con la familia extendida, preferían estar ahí.

Fueron muchas historias y acompañamientos psicosocioeducativos que cimentaron en nuestros niños y niñas esa concepción de que son sujetos de derechos, de que los volvieron solidarios y se apoyaban. Cada Navidad elaboraban tarjetas con mensajes de sus deseos unidos a la lealtad familiar, al vínculo de apego que iban forjando en la comunicación con sus madres, que estaban cada vez más presentes en sus vidas.

Tuvimos casos de madres y padres que cumplieron con sus sentencias o que aplicaban a rebajas al cumplir con los ejes (laboral, educativo, cultural, deporte, salud, vinculación social y familiar, establecidos en el Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social) y, posterior a su salida, continuaban participando en el proceso de escolarización en el colegio los sábados. De hecho, la finalidad era educar hasta que concluyan el plan de estudios una vez que estén fuera de las cárceles. Y al tener hijos e hijas participando en el programa de Refuerzo Escolar y Crecimiento Humano, uno de los compromisos era la participación en el huerto, actividad que permitía mantener la alimentación de los niños y, a su vez, formarlos con conocimientos básicos en agricultura (Figura 6).

Figura 6. Huerto de Mi Otra Casa



Fuente: elaboración propia

El recurso humano es esencial para el desarrollo de los procesos educativos. La transformación inició con la sensibilización de jóvenes que quisieron alfabetizar y devolverles la voz a quienes la perdieron. Continuar con la formación de voluntarios comprometidos —que pertenecían a carreras de educación de universidades de Cuenca y que venían de otros países, como Alemania y Austria, a realizar su voluntariado— apoyó la ejecución de los programas de la fundación y a la sensibilización para visibilizar a las personas en prisión y sus familias.

Estas y otras acciones que el equipo de la fundación Somos Familia —liderado por Piedad Vásquez y Javier Izco— realizaron en cada uno de los programas, por más de diez años de trabajo y sustentados desde los derechos humanos y la práctica de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, propiciaron una vida con dignidad en el marco de una reflexión/acción ético-crítica. Todo esto nos llevó a la investigación, exigibilidad de política pública, presentación de proyectos al Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Municipal de Cuenca y Prefectura del Azuay y elaboración de propuestas educativas.

Las propuestas educativas de un microcurrículo propio para trabajarse en las cárceles surgió del proyecto de investigación del equipo de Somos Familia y gracias al financiamiento de la DVV International en 2016. Para ello se consideró la experiencia del trabajo de la fundación con sectores vulnerables en el campo educativo y la fundamentación teórica sobre la importancia de prácticas de educación liberadora popular, teniendo en cuenta las fuentes de la teoría ético-crítica latinoamericana.

El elemento innovador de la propuesta curricular está conformado por el conjunto de contenidos interrelacionados con la pedagogía emancipatoria, ética vital, derechos y comunicación humana, que constituyen el eje articulador de la transversalidad denominado troncal, porque configura un perfil de sujeto con capacidad crítica, sentido ético y posicionamientos políticos orientados a generar y fortalecer relaciones de respeto, solidaridad y convivencia humana en las prisiones. Fundamentalmente, esta propuesta centra su acción en apoyar la humanización del sujeto —maestro/estudiante y demás actores del proceso

educativo en la prisión— que se vuelve actor de su proceso de liberación y lo reafirma en el respeto a su dignidad.

Otra de las perspectivas clave en esta malla curricular, propuesta por el equipo de investigación de Somos Familia, es la utopía freiriana (1990), la construcción de lo inédito viable, lo no existente, pero factible. Es decir: el valor que tiene soñar y la esperanza como concepción dinámica de la historia. Por lo tanto, la teoría debe estar formulada en clave de una utopía movilizadora, crítica y realista. Tomamos —entre otros planteamientos teóricos— la ética vital y la dialógica para el proceso metodológico del bucle de acción/reflexión/acción.

Entre los objetivos de la malla curricular está dotar de elementos teórico-metodológicos y estratégicos que permitan identificar a la ética vital como práctica de justicia, respeto y solidaridad, y reconocer a los actores educativos como sujetos a través del diálogo. Además, poseer los derechos humanos como procesos históricos, sociales, económicos, políticos que abran y consolidan espacios de lucha y trabajo por su defensa desde la complejidad de los contextos. Asimismo, contribuir en la formación del sujeto con sentido crítico y capacidad para el diálogo, convivencia con el otro como yo y el otro diverso y abierto al cuidado de lo otro, la naturaleza.

En lo que respecta a los indicadores de evaluación, se prioriza lo cualitativo, porque permite visibilizar los vacíos que deja el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión de contenidos y el comportamiento ético de los actores, que serán indicadores para cuantificar algunos aspectos del proceso ético/crítico/político del desarrollo formativo. Todo ello se adhiere a la propuesta de actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica del Ecuador 2010, vigente en aquel momento.

En el marco de esta investigación, al finalizar la construcción de la propuesta, se realizó un pilotaje durante el 2017, mediante capacitaciones a docentes de la extensión EBJA del Centro de Rehabilitación Social Turi y Centro de Adolescentes Infractores de Cuenca en los temas de ética vital, pedagogía emancipadora, derechos humanos y comunicación. El abordaje de los temas mencionados también supuso su

aplicación para conocer las apreciaciones de los estudiantes privados de libertad que cursaban el período de formación intensiva de Educación Básica Superior durante los seis primeros meses del 2017. Para ello se aplicaron encuestas, a través de los docentes, para conocer sobre la comprensión de los temas, metodología y aplicabilidad en el contexto carcelario de los contenidos revisados.

Los comentarios fueron interesantes, porque eran temas nuevos sobre ética. En este sentido, como parte de una de las experiencias, una estudiante comentó a su docente que había experimentado la capacidad de indignarse al no ser tratada de manera justa, ya que se había dado cuenta que la estaban cosificando al manipularla. En su lenguaje aparecía la palabra *sujeto*, pero ya desde una conciencia.

La información recopilada, la propuesta de los módulos de la malla curricular, archivo fotográfico, registros de firmas de reuniones e informes de todo el proceso de la investigación narrada para la construcción de esta propuesta reposan en los archivos de la Fundación Somos Familia. Se han realizado publicaciones en artículos científicos de la metodología de los programas llevados a cabo por la fundación, especialmente por parte de la doctora Piedad Vásquez, quién tiene experiencia en derechos humanos y en la teoría de Paulo Freire.

Reflexión de la experiencia

En concordancia con el legado de Freire (1975), la enseñanza jamás puede ser producto de un adoctrinamiento por parte de otros, puesto que es el sujeto quien debe encontrar su camino en la vida. A la par, se indica que el aprendizaje no solamente proporciona conocimiento a los educandos, sino constituye una de las herramientas de empoderamiento.

He intentado recoger una descripción de los jóvenes y adultos que, al estar en condición de encierro, optan por ejercer el derecho a la educación como parte de su proceso de rehabilitación. En especial, en la primera parte, mediante un estudio de caso, podemos contar con las experiencias de cinco maestros y tres rectores de extensiones de

programas de Educación Básica de Jóvenes y Adultos en CPL que, desde su labor docente, crean aulas de libertad para educar desde la comprensión, la escucha, el abrazo y un espacio seguro; porque su enseñanza traspasa las celdas e involucra conexiones con todo el sistema penitenciario, social y familiar.

Quizás para muchas PPL sus hijos e hijas son la razón para regresar a casa; por ello, el devolverles su dignidad y reconocimiento como sujetos hará un efecto rebote, teniendo así niños y niñas resilientes, que se comuniquen con sus progenitores y los miren como un referente positivo de superación.

Desde mi experiencia durante cuatro años laborando en la fundación Somos Familia en programas con hijos e hijas de padres y madres privados de su libertad, y con proyectos para contextos carcelarios, comparto propuestas psicossocioeducativas que podemos generar desde la investigación y en búsqueda de sociedades más humanizadoras.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la enseñanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Norton & Company.
- Federación Internacional de los Derechos Humanos [FIDH]. (2000). *Informe. Las cárceles en Ecuador*. Federación Internacional de los Derechos Humanos. <https://www.fidh.org/IMG/pdf/equaes.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). *Censo Penitenciario. Levantamiento de información a Personas Privadas de la Libertad*. Ecuador. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Censo_penitenciario%20/2023/Principales_Resultados_CP2022.pdf
- Núñez, J., Suárez, M., Flores, M., Carpio, S. y Gutiérrez, P. (2021). *Diagnóstico del Sistema Penitenciario del Ecuador*. Kaleidos. https://www.ethnodata.org/media/filer_public/6b/b1/6bb1b51c-e435-4edd-9508-

Capítulo 2. Apertura a un nuevo horizonte desde el diagnóstico de los sujetos que se involucran en el proceso educativo que implementa la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro



Rasgos de personalidad y funcionamiento familiar en personas reincidentes privadas de la libertad en el Centro de Rehabilitación Social Turi

 **Claudia Fuentes Rodríguez***

fuentesrodriguezclaudia@yahoo.com

 **Viviana Faviola Narvárez Pillco***

vivianafaviola@hotmail.com

 **Sofía Fernanda Villavicencio***

zofer8899@gmail.com

**Universidad Católica de Cuenca, Ecuador*

Introducción

La reincidencia penitenciaria se ha convertido, en los últimos años, en un fenómeno social alarmante y en un referente de importancia, tanto para los profesionales del ámbito de la justicia como para aquellos involucrados en las esferas de la salud mental y lo social. Consecuentemente, comprender tal problemática exige el análisis de los factores que influyen en el riesgo de su prevalencia; tomando en consideración que, pese a la realidad de un aumento de la reincidencia delincencial a nivel mundial, Ecuador se encuentra entre los países de Latinoamérica en el cual existen escasas fuentes bibliográficas referentes a esta problemática (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2015).

Dentro de un marco histórico y socioeconómico, la delincuencia es entendida como todo acto castigado por el sistema judicial, capaz de vulnerar los valores sociales de una comunidad. Ahora, desde un punto de vista epistemológico, la persona reincidente se convertiría en aquella que mantiene un comportamiento delictivo de manera reiterada (Pueyo e Illescas, 2007).

A simple vista, el análisis de tales variables parece sencillo; sin embargo, desde una visión empírica, su naturaleza jurídica le dota de dificultades evidentes. Es así que, como desafío en el proceso de comprensión de la reincidencia delictiva, la misma se clasifica en diferentes tipos, de acuerdo con teorías defendidas, en este caso por autores como Pueyo *et al.* (2007); entre las que se distinguen la reincidencia por autoinculpación, la policial, la reincidencia penal y la judicial, así como la reincidencia penitenciaria y la jurídica; todas establecidas con la finalidad de comprender a fondo las tasas de reincidencias y su etiología diversa.

Algunas investigaciones en este campo, siendo cada vez más frecuentes a pesar de la insuficiencia de las mismas en la región latinoamericana, proponen también la importancia de discernir entre la reincidencia delictiva violenta y la no violenta. Para ello, de acuerdo con los criterios de Bovasso *et al.* (2002) y Pueyo *et al.* (2007), estas variables pueden presentarse indistintamente con base en razones jurídicas y penitenciarias y, de manera particular, con factores de riesgo propios para ambos casos.

En última instancia, para la comprensión de estos procesos, es sustancial tomar en consideración que la reincidencia penitenciaria es el resultado de no solo conductas individuales y aisladas, sino que contiene en sí una naturaleza integral, como resultado de un cúmulo de factores biopsicosociales. La falta de acceso a una educación inclusiva y de calidad que promueva espacios de aprendizaje —desde las particularidades de cada individuo, la exclusión social y las limitaciones en las oportunidades laborales— son algunos de los aspectos que profundizan la problemática.

Por lo tanto, abordar la reincidencia requiere de una perspectiva integral que incluya dentro de su análisis estrategias de prevención, de

intervención y reinserción social, desde un enfoque direccionado al fortalecimiento de redes de apoyo que se conviertan en tejidos comunitarios sólidos y que faciliten procesos de transformación visibles y perdurables en el tiempo.

Reincidencia penitenciaria, personalidad y familia

Diferentes estudios proponen que factores como la personalidad y el funcionamiento familiar influyen en la reincidencia penitenciaria (Andrews y Bonta, 1994; Bertone *et al.*, 2013; Gómez *et al.*, 2010; Perrone, 2015). Para comprender tal fenómeno, se plantean variables como las cogniciones o vínculos antisociales, la historia individual de conducta antisocial y el patrón de personalidad antisocial. Asimismo, se contempla el desarrollo dentro del ámbito familiar, la historia escolar o laboral, la calidad del tiempo de ocio y la incursión en el consumo de sustancias psicotrópicas (Arbach *et al.*, 2012; Bertone *et al.*, 2013; Castillo *et al.*, 2018; Međedović *et al.*, 2012; Soria y Sáiz, 2006).

A tales supuestos se vinculan los denominados factores de riesgo estáticos y dinámicos (Mann *et al.*, 2010; Singh y Fazel, 2010). Entre ellos encontramos la presencia de psicopatías, el historial criminal de conducta antisocial, la disfuncionalidad familiar, la presencia de compañeros delincuentes y la existencia de conflictos interpersonales. Asimismo, se consideran factores como las creencias, esquemas de pensamiento, conductas antisociales y el abuso de sustancias, emergiendo como algunos de los elementos responsables de la posible elevación de la reincidencia en un momento determinado de la vida del individuo (Bertone *et al.*, 2013; Bello, 2018; Castillo *et al.*, 2018).

Bajo la teoría de que la personalidad constituye una entidad dinámica que caracteriza a un individuo determinando en gran medida su conducta y pensamiento (Allport, 1974; Domínguez y Fernández, 1999; Goldberg, 1990; Eysenck, 1970), se hace referencia a la influencia de rasgos personológicos respecto a la reincidencia delincencial. Y, aun cuando algunos autores exponen que tales variables no constituyen una

causa única para la presencia de este fenómeno delictivo (Álvarez *et al.*, 2015; Ullrich y Marneros, 2004), se afirma que la delincuencia ha estado durante mucho tiempo relacionada con disposiciones de personalidad, presentando la reincidencia criminal un patrón estable de comportamiento acorde a las disposiciones personales del sujeto (Caspi *et al.*, 1994; Krueger *et al.*, 1994; Van Dam *et al.*, 2005; Ge *et al.*, 2005).

Por último, debe considerarse el papel de la familia en el contexto de la reincidencia penitenciaria. Los lazos afectivos dentro de la dinámica familiar actúan como un pilar fundamental para el proceso de reintegración de las personas privadas de la libertad. Investigaciones como las de Abaunza *et al.* (2016) y Bello (2018) resaltan que el apoyo emocional, la comunicación asertiva y la existencia de un entorno familiar cohesionado son factores protectores claves. Por el contrario, la ausencia de estas variables —sumadas a experiencias de abuso, negligencia o disfuncionalidad— pueden agravar las conductas delictivas. Esto resalta la necesidad de implementar programas de rehabilitación que incluyan a las familias, desde un acompañamiento integral que facilite el desarrollo de herramientas que sirvan para apoyar a sus seres queridos en procesos de cambio y reintegración.

La experiencia, el punto de partida: realidad del privado de libertad

Con base en lo expuesto, en este estudio se analizó la relación existente entre rasgos de personalidad, tipos de funcionamiento familiar y datos sociodemográficos en personas privadas de libertad (PPL) del Centro de Rehabilitación Social (CRS) Turi, a través de la descripción y clasificación de tales variables. Consecuentemente, acorde con la literatura, se esperaría que exista una relación significativa entre estos factores, corroborando las teorías —hasta el momento propuestas— referentes a la relación significativa entre las características personalológicas y el contexto de un individuo ante el fenómeno de la reincidencia penitenciaria.

La investigación implementa un enfoque descriptivo correlacional, de corte transversal y de tipo cuantitativo. Tiene una población o universo constituido por 619 personas adultas privadas de la libertad pertenecientes a los pabellones de mínima seguridad; contexto en donde se registraron los mayores índices de reincidencia dentro del CRS Turi, donde 238 forman parte de este estudio. La muestra se seleccionó a través del método no probabilístico, mediante la utilización de un registro interno de reincidentes manejado por la propia institución. Manteniendo como criterios de exclusión a todos aquellos que no hayan firmado el consentimiento informado y que hayan sido diagnosticados con trastornos psiquiátricos que puedan distorsionar la correcta evaluación o la validez de los cuestionarios a emplear, se obtiene —como muestra final de este estudio— un total de 140 personas reincidentes privadas de la libertad.

Para evaluar dicha población, se elaboró una ficha sociodemográfica con la finalidad de recabar información de acuerdo con las variables como la edad y el estado civil; datos necesarios para una comprensión más profunda de la reincidencia delincriminal en la población estudiada.

Como instrumento utilizado para la recolección de datos estadísticos, y para cumplir con el primer objetivo de la presente investigación, se aplicó el cuestionario Salamanca para el *screening* de trastornos de la personalidad, creado por Pérez Urdániz, Larrosa y Gómez Gazol en 2004. Con un alfa Cronbach de 0.89, constituyó un instrumento de evaluación o cribado fiable, a través del cual se evaluó la presencia de rasgos y trastornos de personalidad. Empleado con frecuencia en el ámbito forense, este instrumento permitió la aproximación diagnóstica al individuo, a través de veintidós ítems con tres posibilidades de respuesta que incluyen: siempre, con frecuencia y a veces (Alonso, 2014).

De igual forma, se aplicó el cuestionario de funcionamiento familiar (FF-SIL), creado por González, De la Cuesta, Bernal y Bayarre en 1997, con el objetivo de evaluar los estilos de funcionamiento familiar a través de distintas categorías como la comunicación, las capacidades de adaptabilidad, la afectividad, entre otras. Ahora, se emplearon catorce ítems

que, calificados por la escala de Likert de 1 (casi nunca) a 5 puntos (casi siempre), consideran cuatro tipos fundamentales de familia entre las que figuran la funcional, la moderadamente funcional, la disfuncional y la severamente disfuncional. Con un alfa Cronbach de 0.91, este reactivo presentó la confiabilidad requerida para el estudio, encontrándose validado en la población ecuatoriana. Además, mantuvo los valores aceptables para la medición de los estilos o tipos de funcionamiento familiar (Fuentes y Merino, 2016; Pérez *et al.*, 1997; Salazar y Karina, 2017).

El procedimiento de análisis de datos se ejecutó con el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a través del cual se realizaron cálculos de frecuencia absoluta y relativa para determinar la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre variables con la prueba chi-cuadrado.

Los instrumentos de medida fueron administrados de manera individual, una vez aprobado y firmado el consentimiento informado, con la finalidad de justificar debidamente la participación de cada individuo en el estudio y garantizando el anonimato y confidencialidad de los datos que serán utilizados con fines investigativos.

Durante la investigación, la población estuvo constituida por un número de 140 PPL pertenecientes al sexo masculino, ubicadas en los pabellones de mínima seguridad del CRS Turi. En relación con el estado civil, el denominado *soltero* fue el de mayor frecuencia, representando más de la mitad de los resultados (51.4 %); el estado civil casado y el de unión libre prosiguieron los valores. Asimismo, de acuerdo con la información anterior, se determinó que existe mayor frecuencia entre las personas a partir de los veinticinco años hasta los cuarenta, aproximadamente; obteniendo una predominancia en treinta años. De esta manera, fue posible hipotetizar, con base en los datos, que a partir de los cincuenta años disminuye la presencia de personas reincidentes en instancias penitenciarias.

Tabla 1. Datos sociodemográficos: edad y estado civil

Edad					
	Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	< = 18	2	1.4	1.4	1.4
	19 - 38	101	72.1	72.1	3.6
	39 - 58	36	25.7	25.7	99.3
	59 +	1	0.7	0.7	100.0
	Total	140	100.0	100.0	
Estado civil					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero	78	55.7	53.7	53.7
	Casado	29	20.7	21.6	75.4
	Viudo	1	0.7	0.7	76.1
	Unión libre	26	18.6	19.4	95.5
	Divorciado	6	4.3	4.5	100.0
Total		140	100.0		

Fuente: elaboración propia

A partir de la información expuesta en relación con los rasgos de personalidad prevalentes en la población encuestada, se estableció que el denominado *antisocial* emerge como predominante con un 32.9 % del total; prosiguiendo con un valor de 20.7 % la personalidad de tipo esquizoide; siendo estos los más representativos. Con los valores más bajos se encontraron los rasgos de personalidad dependiente y esquizotípico, ubicándose el de tipo ansioso entre los de mediana frecuencia:

Tabla 2. Rasgos de personalidad

	Frecuencia	Porcentaje
Anancástico	12	8.6
Esquizoide	29	20.7
Narcisista	9	6.4
Inestabilidad emocional -impulsivo	7	5.0
Inestabilidad emocional-límite	9	6.4
Paranoide	11	7.9
Ansioso	3	2.1
Antisocial	46	32.9
Histriónico	10	7.1
Dependiente	2	1.4
Esquizotípico	2	1.4
Total	140	100.0

Fuente: elaboración propia

Partiendo del estudio de los tipos de funcionamiento familiar y con base en los datos, se observó un predominio —en la población entrevistada— de un funcionamiento familiar de tipo moderado con un 35 % y disfuncional con un 33.6 % del total. Cabe mencionar que el valor más bajo fue el tipo de funcionamiento familiar *severamente disfuncional* con apenas el 7.1 % del total:

Tabla 3. Tipos de funcionamiento familiar

	Frecuencia	Porcentaje
Funcional	34	24.3
Moderadamente funcional	49	35.0
Disfuncional	47	33.6
Severamente disfuncional	10	7.1
Total	140	100.0

Fuente: elaboración propia

A partir del estudio individual de cada parámetro valorado, se realizó el análisis conjunto con la información obtenida a través del chi-cuadrado, evidenciándose resultados significativos en cuanto a la relación existente entre las variables *estado civil* y *tipos de funcionamiento familiar*, con un valor menor al 0.05 como criterio establecido. Se determinó, en consecuencia, un predominio del estado civil soltero, con más de un 50 % del total, frente a un estilo de funcionamiento familiar disfuncional o moderadamente funcional:

Tabla 4. Chi-cuadrado: estado civil y funcionamiento familiar

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	f	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.517 ^a	1 2	.002
Razón de verosimilitud	30.376	12	.002
Asociación lineal por lineal	1.900	1	.168
N. de casos válidos	134		

Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, el tipo de personalidad con mayor propensión al crimen se caracterizó por un pobre control de impulsos, agresión y escaso manejo de las tendencias para experimentar hostilidad y otras emociones angustiantes. Se determinó como principales factores relacionados los rasgos de personalidad antisocial y límite, vinculado al abuso de sustancias y conductas autolesivas (Bovasso *et al.*, 2002; Caspi *et al.*, 1994; Fazel, 2002; Savage, 2009; Sorlie *et al.*, 2008).

Referente a la relación entre funcionamiento familiar y la posibilidad de reincidencia delictiva, algunas investigaciones perciben como determinante la presencia de vínculos familiares y afectivos estables como componentes protectores frente a este fenómeno (Linden y Hackler, 1973). Esta conjetura es afín a estudios multigeneracionales a través de los cuales se dedujo como factores significativos relacionados la privación económica durante el ciclo de vida, la convivencia en el núcleo

de una familia disfuncional y la escasa atención parental (Bello, 2018; Fuentes *et al.*, 2016).

Finalmente, se analizó la relación que existe entre el funcionamiento familiar respecto a los rasgos de personalidad que presentaron las personas reincidentes privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Turi. Se determinó que los rasgos de personalidad predominantes son el antisocial y el esquizoide, frente a los tipos de familia moderadamente funcionales y disfuncionales.

La presente investigación se desarrolló bajo la hipótesis de la existencia de una relación significativa entre rasgos de personalidad y tipos de funcionamiento familiar respecto a variables sociodemográficas en personas reincidentes privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Turi. Así, este tema fue relevante tanto por la necesidad de abordar, desde un punto de vista holístico, problemáticas sociales como las tratadas en este capítulo, como por la ausencia de investigaciones en el territorio que ahonden en las variables que influyen directa o indirectamente en la reincidencia penitenciaria.

En este sentido, durante el proceso de investigación se describieron las variables sociodemográficas, se identificaron los rasgos de personalidad prevalentes en la muestra seleccionada y se clasificó el funcionamiento familiar de la misma para facilitar, por último, el establecimiento de la correlación existente entre las variables sopesadas.

Respecto a la prevalencia de rasgos de personalidad en la muestra seleccionada, los resultados demostraron la presencia de la tipología antisocial como dominante dentro de la población reincidente; dato que corrobora la teoría de que un patrón de personalidad antisocial constituye un factor predisponente para la reincidencia penitenciaria, aumentando el riesgo de la misma y, por ende, siendo un eje facilitador para la anticipación de actividades delictivas futuras (Álvarez *et al.*, 2015; Mededović *et al.*, 2012; Nguyen *et al.*, 2011).

Esta evidencia a favor de la relación existente entre los rasgos de personalidad antisocial y el fenómeno de la reincidencia corroboró las hipótesis establecidas en estudios realizados a nivel internacional (Born, 2005; Caspi *et al.*, 1994; Fazel y Danesh, 2002; Savage, 2009; Sorlie *et al.*,

2008). Sin embargo, llamó la atención la prevalencia de rasgos de personalidad esquizoide presentes en la población analizada, aun cuando no existen datos de estudios que corroboren tal teoría.

En tal caso, sería recomendable analizar tales resultados desde la intervención con una población mayor a la actualmente seleccionada, tomando en consideración que las características personalológicas pueden estar asociadas tanto al tipo de delito cometido como a las etapas vitales a las que se enfrenta un individuo a lo largo de su vida (Caspi *et al.*, 1994; Ge *et al.*, 2003; Pueyo, 2007; Van Dam *et al.*, 2005). Asimismo, es válido mencionar la posibilidad de alteración de los resultados como consecuencia de la subjetividad de los encuestados al momento de dar respuesta a las interrogantes planteadas en los reactivos psicológicos, teniendo en cuenta también las características del espacio en donde fue desarrollado este estudio.

En correspondencia a estudios multigeneracionales —a través de los cuales se deducen como factores significativos para la reincidencia la convivencia en el núcleo de una familia disfuncional y la escasa atención parental (Bello, 2018; Abaunza *et al.*, 2016)—, la presente investigación arrojó resultados similares. A partir de los valores encontrados, en la población seleccionada predominó un funcionamiento familiar de tipo moderado y disfuncional, respectivamente. Esto sugirió que, aun cuando la dinámica de funcionamiento en el grupo familiar era un eje fundamental para la posible reincidencia, no fue apremiante estar dentro de un estilo de funcionamiento caracterizado como severamente disfuncional para verse vulnerable frente a este tipo de conductas consideradas desadaptativas (Abaunza *et al.*, 2016; Ge *et al.*, 2003; Linden y Hackler, 1973; Trujillo, 2014).

Partiendo de los valores de la correlación encontrada y tomando en consideración su intervalo de confianza, fue posible afirmar que los rasgos de personalidad y el funcionamiento familiar mostraron una relación significativa frente a la reincidencia penitenciaria. También se encontraron variables asociadas a las características propias de la población como el estado civil (Secretaría General de Instituciones

Penitenciarias, 2017). Esto confirmó, una vez más, que los fenómenos sociales que nacen desde el accionar de cada individuo están íntimamente relacionados a las características propias del mismo, a su interacción con el ambiente y a la capacidad que este tiene para convertir tales elementos en la realidad social en la cual se desenvuelve.

A partir de la investigación y de los resultados, se puede afirmar que, efectivamente existe una relación significativa entre los rasgos de personalidad, los tipos de funcionamiento familiar y las características sociodemográficas en personas reincidentes privadas de la libertad. Es necesario señalar, además, que en cuanto a los datos sociodemográficos en relación con el resto de las variables, se demuestra que en las personas reincidentes solteras prevalecen los rasgos de personalidad antisocial; mientras que el de tipo esquizoide es el predominante para unión libre. Asimismo, este estudio evidencia el predominio de un rango de edad entre los veinticinco y cuarenta años, sugiriendo que a partir de los cincuenta disminuye la reincidencia penitenciaria de manera significativa.

Los datos sugieren, asimismo, que frente a la prevalencia de rasgos de personalidad antisocial y esquizoides también se imponen los tipos de funcionamiento familiar moderado y disfuncional; datos que demuestran que no es necesariamente indispensable pertenecer a un grupo familiar de tipo severamente disfuncional para incurrir en la reincidencia penitenciaria.

Una singularidad que se plantea ante los resultados de la investigación en el Centro de Rehabilitación Social Turi es la predominancia de los rasgos de personalidad esquizoide aun cuando la bibliografía consultada no sugiere este tipo de antecedentes; siendo los rasgos límites de personalidad los que preponderan en los diferentes estudios. En este sentido, sería recomendable ampliar el análisis de la influencia de este tipo de personalidad respecto a otros fenómenos que usualmente se suscitan en el ámbito penitenciario.

Reflexión de la experiencia

No cabe duda de que el estudio de fenómenos como la reincidencia penitenciaria es imprescindible para la comprensión de las dinámicas sociales, sobre todo en países como el Ecuador, en donde son precarias las investigaciones respecto a este particular. La realidad es que, aun en un país en vías de desarrollo como el mencionado, con un sinnúmero de limitaciones que ello acarrea, es posible convertir la crisis en una oportunidad para la verdadera transformación social. La comprensión de la reincidencia delincinencial dentro del sistema penitenciario, entonces, se convierte en solo una de las copiosas aristas a investigar para, desde la transdisciplinariedad, prevenir, actuar y generar el cambio que se requiere en las sociedades actuales.

En el marco de los procesos de rehabilitación, que mantienen una relación estrecha con los índices de reincidencia, la calidad de la educación y la participación activa de la familia serán elementos claves para el abordaje integral de las PPL. Desde la pedagogía, el acceso a la educación influirá no solo en el fomento de nuevas oportunidades laborales, sino que también ejercerá un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima y la capacidad de toma de decisiones por parte de los individuos.

En paralelo, la familia —como red primaria de apoyo— mantendrá un rol indispensable en estos procesos. Linden y Hackler (1973) sustenta la teoría de que los programas que involucran tanto a las personas privadas de libertad como a sus familiares presentan mayores tasas de éxito en la prevención de la reincidencia como resultado final. La calidad de estas relaciones y de la educación será clave, entonces, en la estabilidad emocional y social de quienes buscan reinsertarse en la comunidad, y ejercerá, ineludiblemente, una influencia positiva en el tejido social, desde la transformación de las sociedades en espacios/contextos de convivencia más seguros, justos y cohesionados.

Referencias bibliográficas

- Abaunza, C., Paredes, G., Bustos, P. y Mendoza, M. (2016). *Familia y privación de la libertad en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- Allport, G. (1974). *Personality. A psychological interpretation*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Alonso, A. (2014). *Estudio de los rasgos de la personalidad en la población normal con el Cuestionario Salamanca* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio de la Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/127314>
- Álvarez, M., Arévalo, N. y Godoy, E. (2015). *Características de personalidad en internos reincidentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio de la Universidad Católica de Colombia. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a20474ea-caac-40db-a167-12121fe1d7b9/content>
- Andrews, D. y Bonta, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. LexisNexis Group.
- Arbach, K., García, M. y Andrés-Pueyo, A. (2012). Risk factors for violent behavior in prison inmates: A cross-cultural contribution. *Criminal Justice and Behavior*, 39(9), 1219-1239. <https://doi.org/10.1177/0093854812445875>
- Bello, I. (2018). *Adaptación psicométrica del Cuestionario de Riesgo de Reincidencia "SAQ" en población penitenciaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://es.scribd.com/document/485375594/cuestionario-de-riesgo-de-reincidencia-pdf>
- Bertone, M., Domínguez, M., Vallejos, M., Muniello, J. y López, P. (2013). Variables asociadas a la reincidencia delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 13(1), 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6380084>
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Climepsi Editores.
- Bovasso, G., Alterman, A., Cacciola, J. y Rutherford, M. (2002). The prediction of violent and nonviolent criminal behavior in a methadone maintenance population. *J Pers Disord*, 16(4), 36-73. doi:10.1521/pedi.16.4.360.24124

- Caspi, A., Moffitt, T., Silva, P., Stouthamer-Loeber, M., Krueger, R. y Schmutte, P. (1994). Are Some People Crime-Prone? Replications of the Personality-Crime Relationship Across Countries, Genders, Races, and Methods. *Criminology*, 32(2), 163-195. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-9125.1994.tb01151.x>.
- Castillo, R., Gómez, A., Jaimes, C. y Rivero, A. (2018). Aspectos criminogénicos de la reincidencia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 50(2), 158-169. <https://doi.org/10.18273/revsal.v50n2-2018007>
- Domínguez, L. y Fernández, L. (1999). Individuo, sociedad y personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 16(1), 48-52. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n1/06.pdf>
- Eysenck, H. (1970). *The Structure of Human Personality (Psychology Revivals)*. Routledge Editorial.
- Fazel, S. y Danesh, J. (2002). Serious mental disorder in 23000 prisoners: a systematic review of 62 surveys. *Lancet*, 16(9306), 545-550. doi: 10.1016/S0140-6736(02)07740-1.
- Fuentes, A. y Merino, J. (2016). Validación de un instrumento de funcionalidad familiar. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 14(2), 247-283. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612016000200003&lng=es&tlng=es.
- Ge, X., Brent, M. y Wenk, E. (2003). Differences in personality and patterns of recidivism between early starters and other serious male offenders. *J Am Acad Psychiatry Law*, 31(1), 68-77. <https://jaapl.org/content/jaapl/31/1/68.full.pdf>
- Goldberg, L. (1990). An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Gómez, F., Crespo, G., Barragán, V. y Rueda, A. (2010). Escala de valoración de la conducta violenta y riesgo de reincidencia (EVCV-RR): primeros resultados. *RIDEP*, 30(2), 87-104. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645442006.pdf>
- Krueger, R., Caspi, P., Moffitt, T., Campbell, K. y Silva, P. (1994). Personality traits are linked to crime among men and women: evidence from a birth cohort. *J Abnorm Psychol*, 103(2), 328-38. doi: 10.1037//0021-843x.103.2.328

- Linden, E. y Hackler, J. (1973). Affective Ties and Delinquency. *The Pacific Sociological Review*, 16(1), 27-46. <https://doi.org/10.2307/1388652>
- Mann, R., Hanson, R. y Thornton, D. (2010). Assessing risk for sexual recidivism: some proposals on the nature of psychologically meaningful risk factors. *Sex Abuse*, 22(2), 191-217. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20363981/>
- Mededović, J., Kujačić, D. y Knezevic, G. (2012). Personality-related determinants of criminal recidivism. *Psihologija*, (3), 277-294. <https://doiserbia.nb.rs/Article.aspx?id=0048-57051203277M>
- Nguyen, T., Arbach-Lucioni, K. y Andrés-Pueyo, A. (2011). Factores de riesgo de la reincidencia violenta en población penitenciaria. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, (6), 273-294. <https://revistas.uned.es/index.php/RDPC/article/view/24608>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2015). *Abordando la crisis penitenciaria a nivel global. Estrategia 2015-2017*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Pérez, E., Cuesta, D., Louro, I. y Bayarre, H. (1997). Funcionamiento familiar. Construcción y validación de un instrumento. *CIENCIA ergo-sum*, 4(1), 63-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128785>
- Perrone, M. (2015). *Factores de riesgo asociados a la reincidencia delictiva en la última etapa de la ejecución de la pena* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio de la Universidad Nacional de Córdoba. [https://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/perrone-m-cecilia\(2015\).pdf](https://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/perrone-m-cecilia(2015).pdf)
- Pueyo, A. e Illescas, S. (2007). Predicción de la violencia: Entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 157-173. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1500.pdf>
- Salazar, M. y Karina, W. (2017). *Validación del cuestionario de percepción del funcionamiento familiar FF-SIL en la ciudad de Cayambe* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Américas]. Repositorio de la Universidad de las Américas. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/8126>
- Savage, J. (2009). Understanding persistent offending: Linking developmental psychology with research on the criminal career. En J. Savage (Ed.), *The development of persistent criminality* (pp. 3-36). Oxford University Press.

- Singh, J. y Fazel, S. (2010). Forensic risk assessment: A meta-review. *Criminal Justice and Behavior*, 37(9), 965-988. <https://doi.org/10.1177/0093854810374274>
- Soria, M. y Sáiz, D. (2006). *Psicología criminal*. Pearson Educación.
- Sorlie, M., Hagen, K. y Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. [10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x).
- Ullrich, S. y Marneros, A. (2004). Dimensions of personality disorders in offenders. *Crim Behav Ment Health*, 14(3), 202-213. doi: 10.1002/cbm.587.
- Van Dam, C., Janssens, J. y De Bruyn, E. (2005). PEN, Big Five, juvenile delinquency and criminal recidivism. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 7-19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.016>

Capítulo 3. Una mirada a la educación en contextos de encierro



Tensiones curriculares contemporáneas en contextos de encierro

 **Itala María Paredes Chacín**

Itala.paredes@unea.edu.ec

Italmary76@gmail.com

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

Introducción

La Constitución de la República del Ecuador (2008) contempla normativa referente al ámbito educativo con el objeto de garantizar el acceso a la educación con eje fundamental de los procesos de transformación social del país. El artículo 26 del referido documento establece:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social. (p.17)

Hablar del derecho a la educación y la garantía de igualdad e inclusión social implica una mirada amplia de la educación, en correspondencia con la diversidad de realidades presentes en el sistema educativo ecuatoriano, entre las que se encuentra la educación en contexto de encierro, la cual ofrece un servicio educativo a las personas que se hallan

en centros de privación de libertad en condición de procesados o sentenciados por haber infringido la ley.

El Acuerdo Interministerial N.º1 entre el Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos y el Ministerio de Educación (2017), tiene por objeto “garantizar el derecho a la educación de las personas que acusan un estado doble de vulnerabilidad por estar privados de libertad y no haber accedido o concluido el proceso educativo” (p. 3). Este acuerdo, en su artículo 5 referente a las responsabilidades conjuntas, establece: “es responsabilidad de las dos instituciones diseñar y ejecutar el modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contextos de encierro en Ecuador” (p. 5).

Lo anterior permitió contar con el *Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador* (2018), producto del trabajo entre la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y de la Dirección de Tratamiento y Plan de Vida para Adultos de la Subsecretaría de Rehabilitación Social, Reinserción y Medidas Cautelares para Adultos. Este modelo se constituye en un mecanismo que apoya la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad (PPL) a través de la educación, además de potenciar la competencia para superar las situaciones adversas que se presentan en la vida y dar continuidad al proceso educativo. En efecto, el modelo parte de concebir a la educación como “el punto de partida para lograr cambios significativos en los procesos de rehabilitación social de las personas privadas de libertad que forjarán nuevos caminos de esperanza de una vida digna a través de la educación” (p. 9).

No obstante, los esfuerzos en materia de política educativa han logrado plasmar la problemática en contextos de encierro del Ecuador, al tiempo que han generado mecanismo de acción, los cuales —hoy en día— resultan insuficientes, dada la ola de violencia de los centros de privación de libertad y la ausencia de una propuesta curricular pertinente y acorde con las características de esta población. Sin duda, todos

los esfuerzos se perfilan a romper los círculos de exclusión de las PPL, las cuales tiene el derecho de continuar con su proceso formativo, dando un nuevo sentido a su vida dentro del centro de privación, y al salir de este para insertarse en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el servicio educativo que se ofrece tiene el propósito de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales para garantizar la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad, canalizando el uso del tiempo en contexto de encierro, lo cual ayuda a mitigar los efectos del castigo que agudiza la exclusión-violencia-pobreza-delito en los recintos penitenciarios. Dentro de este orden de ideas, se destaca lo planteado por Paredes *et al.* (2018), en tanto la educación desempeña un papel clave para el desarrollo del ser humano; por ello, esta debe apuntar a la generación de saberes integradores que impulsen el crecimiento del bienestar de la ciudadanía. Se trata de una formación integral entendida como un proceso continuo y permanente que atienda de manera armónica y coherente todas las dimensiones del ser humano.

En consecuencia, alcanzar la formación integral implica contar con una propuesta curricular específica para las personas en contextos de encierro, que permita vencer las tensiones curriculares que se viven en los ambientes intramuros con los privados de libertad. En la actualidad, los documentos normativos a nivel curricular con los que se trabajan son los siguientes: *Currículo integrado de alfabetización de la educación* (2018) y *Adaptaciones curriculares para el subnivel Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato Unificado* (2017), documentos del Ministerio de Educación en el marco de la Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa. A pesar de los esfuerzos hasta ahora hechos, el actual currículo no responde a las necesidades de las PPL, por cuanto sus fundamentos, enfoque, logicidad, cronología y metodologías —que orientan la consolidación del perfil de bachiller ecuatoriano— desconocen la realidad al interior de los recintos penitenciarios.

La experiencia, el punto de partida: análisis curricular en el marco de la Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa

En las siguientes líneas se presenta un análisis curricular de los elementos estructurantes de los documentos mencionados con el objeto de estudiar —en profundidad— su pertinencia y proponer lineamientos para una posible resignificación del currículo de cara a la realidad de las personas en contextos de encierro. Para ello se parte de concebir el currículo como un “espacio complejo, proyecto social, pedagógico y flexible consustanciado con la realidad de los actores curriculares para ofrecer oportunidades que trasformen vidas” (Paredes, 2011, p. 64).

En primer lugar, se presenta el análisis curricular del enfoque, fundamentos epistemológicos, axiológicos, cuadro lógico y cronológico; para lo que se empleó la matriz de análisis de contenido A:

Tabla 5. Matriz de análisis de contenido A. Fundamentos del currículo, logicidad y cronología curricular

Documento curricular	Currículo Integrado de Alfabetización de la Educación (2018)	Currículo para el subnivel Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato Unificado Adaptaciones EPJA (2017)
Enfoque del currículo	<p>En el marco de la educación para jóvenes y adultos (EPJA), se asume un enfoque interdisciplinar.</p> <p>Desde la visión interdisciplinar se declara la articulación de los aprendizajes con las actividades laborales: artesanales, agrícolas, productivas o profesionales, por medio de una concepción de trabajo.</p> <p>El conocimiento permite relacionar el saber con el saber hacer.</p>	Asume un enfoque constructivista y cognoscitivista

Fundamentos epistemológicos	<p>El conocimiento se organiza en bloques integradores de saberes:</p> <p>Bloque de recuperación de saberes</p> <p>Bloque educación y trabajo</p> <p>Bloque convivencia y ciudadanía</p> <p>Se evidencia un enfoque de organización del conocimiento por destrezas con criterio de desempeños: básicas imprescindibles, tomadas del currículo de educación ordinaria de 2016.</p>	<p>El conocimiento se organiza en áreas:</p> <p>Lengua y Literatura</p> <p>Matemática</p> <p>Ciencias Naturales</p> <p>Ciencias Sociales</p> <p>Lengua Extranjera</p> <p>Educación Física</p> <p>Educación Cultural y Artística</p> <p>Emprendimiento y Gestión</p>
Fundamentos axiológicos	<p>Los valores explícitos en el currículo son los siguientes: tolerancia, respeto, justicia, solidaridad, participación, responsabilidad, interculturalidad, respeto, género y sustentabilidad.</p> <p>Los valores se trabajan reflexivamente en los procesos de formación.</p>	<p>Se definen los valores fundamentales de justicia, innovación y solidaridad, organizando el perfil de salida en torno a ellos.</p>
Cuadro lógico	<p>El currículo se desarrolla en las modalidades presencial o semipresencial.</p> <p>Comprende seis módulos de Alfabetización.</p>	<p>Responde a los estándares educativos: subnivel 4 al término del décimo grado de E. G. B.</p> <p>Subnivel 5 al término del tercer curso de Bachillerato.</p>
Cuadro cronológico	<p>Cada módulo cuenta con 288 horas pedagógicas de 40 minutos</p> <p>Modalidad semipresencial: 160 horas para trabajo presencial, 80 horas para trabajo autónomo y 48 horas adicionales para tutorías.</p> <p>Modalidad presencial: 240 horas de trabajo presencial y 48 horas adicionales para tutorías.</p>	<p>Básica Superior</p> <p>Presencial: 800 horas</p> <p>Autónomas: 400 horas</p> <p>Total: 1200 horas por cada año Bachillerato</p> <p>Presencial: 1200 horas</p> <p>Autónomas: 600 horas</p> <p>Total: 1800 horas por cada año</p>

Fuente: Paredes (2023)

La matriz de análisis A —referente a los fundamentos del currículo, logicidad y cronología curricular— permitió evidenciar un enfoque interdisciplinario con énfasis en el trabajo (*Currículo integrado de alfabetización de la educación*, 2018); de igual forma, se observa un enfoque

constructivista y cognoscitivista que orienta la construcción del conocimiento (*Currículo para el subnivel Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato Unificado*, 2017).

Para Inciarte (2005), la interdisciplinaridad en el currículo implica una reciprocidad en los intercambios del saber y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos entre disciplinas. No obstante, en contextos de encierro lo anterior se transforma en una utopía, pues el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, declaradas en el currículo en la realidad de los ambientes intramuros, requiere un enfoque curricular con mayor alcance que lo interdisciplinar para dar lugar a la lógica del currículo integral, con el propósito de brindar una educación para el desarrollo y comprensión fundamental de las habilidades, conocimientos esenciales y destrezas que permita ofrecer una esperanza para rencausar la vida de los privados de libertad a nivel personal y social por medio de una formación integral.

Un enfoque curricular integral considera al ser humano en su totalidad. En efecto, el currículo integral trasciende los modelos racionalistas, culturales, sociocríticos y constructivistas. En los racionalistas, el ser humano no construye conocimientos, más bien los recibe por medio de contenidos preestablecidos. Además, no existen propuestas ni consensos, el énfasis se encuentra en la objetividad y la precisión con rigurosos procesos evaluativos. En los modelos culturales, el ser humano es producto de su experiencia social y cultural; donde el currículo propicia un espacio de reflexión e investigación. Los modelos sociocríticos generan un proceso dialéctico y actividad crítica. Por su parte, los modelos constructivistas se orientan a la construcción permanente, reflexión y sistematización coherente del conocimiento.

A favor, el currículo integral no es lineal, pues responde —para Peñaloza (2005)— a la concepción de la verdadera educación; vale decir: una educación que realmente humanice, socialice y culturice a los estudiantes. Esto determina que el currículo integral esté constituido por las dimensiones que integran a los seres humanos, incorporando las bondades de otros enfoques curriculares. Para Inciarte y Canquiz (2008), un currículo integral ha de considerar la formación en

los saberes fundamentales, además de trabajar en lo biológico, psicológico, estético y espiritual.

Los últimos cuatro aspectos mencionados otorgan al enfoque del currículo integral un carácter innovador, pero sobre todo reivindica el sentido humano de la formación en la realidad de los contextos de encierro. En consecuencia, el modelo interdisciplinar, constructivista y cognoscitivista cuarta la mirada hacia un proceso de formación humanizador que incluya, en la lógica curricular, las dimensiones como las planteadas por Paredes (2011):

- **Dimensión intelectual:** fomenta el pensamiento lógico, crítico y creativo; fundamentales para la construcción del conocimiento y la generación del mismo.
- **Dimensión humana:** componente principal de la formación integral que se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano. La formación integral debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal, logrando con ello el bienestar y la felicidad.
- **Dimensión social:** dirigida al desarrollo de actitudes y valores para vivir en sociedad. Por lo que actúa sobre el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que enseñan a los seres humanos a convivir en un mundo donde la libertad del pensamiento da cabida a diversas posturas que han de ser respetadas (p. 172).

Desde esta perspectiva, la educación para las PPL requiere del fortalecimiento en el currículo de los elementos que atienden las dimensiones mencionadas, a fin de ofrecer una formación integral que considere los aspectos epistémicos, al tiempo que los elementos característicos del currículo integral —los cuales se orientan a una educación en valores— que permitan el desarrollo de saberes integradores para la vida en la sociedad.

Para dar continuidad al análisis, se abordan los fundamentos epistemológicos y axiológicos del currículo. Los fundamentos epistemológicos se refieren a la forma de organización del conocimiento; estos determinan la naturaleza y vigencia de los saberes. Al efectuar el análisis

curricular se encontró que la educación para PPL es producto de una organización del conocimiento por destrezas con criterio de desempeños básicas imprescindibles y deseables, tomadas del currículo de educación ordinaria de 2016, lo que agudiza la crisis de los procesos formativos en los centros de privación de libertad al no contar con las actualizaciones curriculares del Ministerio de Educación; en particular con el currículo vigente denominado Currículo Priorizado con énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales (2021).

Esta realidad atenta contra lo establecido en el Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social (2020), en su artículo 201, referido a las responsabilidades entre las que destaca “garantizar el proceso de educación en todos los centros de privación de libertad del país, de acuerdo con las ofertas educativas existentes y a las necesidades de las personas privadas de libertad” (p. 56). Lo anterior permite evidenciar la ausencia de actualización del currículo y del modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador. Esta situación pone al descubierto el olvido de la educación para las PPL, que requieren una oportunidad para reintersertarse a la sociedad de manera productiva y en sana convivencia.

En efecto, la educación desempeña un papel determinante que brinda la posibilidad de nuevas oportunidades a los privados de libertad; los fundamentos axiológicos del currículo son los encargados del desarrollo de valores y comportamientos éticos de los seres humanos. En la actualidad, los centros de privación de libertad se encuentran sumergidos en una de las peores crisis de la historia y la humanidad y el Ecuador reclaman por una educación en valores sólidos que coadyuve a la recuperar la vida de los privados de libertad y, con ello, seguridad del país. En el análisis sobre los documentos curriculares se encontraron los valores de tolerancia, respeto, justicia, solidaridad, participación, responsabilidad, interculturalidad, género y sustentabilidad. Todos ellos, sin duda, se constituyen en valores trascendentales que deben ser vividos en el currículo y en la acción de los seres humanos.

Los fundamentos axiológicos del currículo permiten delinear el tipo de ciudadano ecuatoriano que se quiere; en este sentido, la educación

en los ambientes intramuros ha de ofrecer herramientas para mejorar las condiciones de vida y romper con la herencia de la progenie de los privados de libertad, estigmatizada —en su mayoría— por la pobreza, ausencia de educación y oportunidades para el desarrollo de una vida digna. Se trata de formar en las tendencias curriculares axioepistémicas, psicológicas y sociales que reivindican el carácter humanista de la educación para promover una filosofía de vida esperanzadora para las PPL.

En lo que respecta al cuadro lógico y cronológico del currículo, se encontró que el documento del *Currículo integrado de alfabetización de la educación* (2018), en lo concerniente a su organización lógica, se desarrolla en seis módulos distribuidos en alfabetización 1 (módulos 1, 2, 3) y alfabetización 2 (módulos 4, 5, 6); los cuales están ejecutados cronológicamente con una carga horaria de 288 horas pedagógicas de 40 minutos por cada módulo. Respecto a las modalidades, para el caso de la educación en contextos de encierro únicamente aplica la presencialidad; modalidad que establece 240 horas de trabajo presencial y 48 horas adicionales para tutorías.

En lo referente a las adaptaciones del *Currículo para el subnivel Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato Unificado* (2017), fue posible identificar que este responde a los siguientes estándares educativos: subnivel 4 hasta el término de décimo grado (Educación General Básica Superior) y subnivel 5 hasta culminar tercer curso de Bachillerato. Esta descripción corresponde al cuadro lógico del currículo.

En el cuadro cronológico, se evidencia, para el subnivel 4, una carga horaria de 800 horas presenciales y 400 horas autónomas; mientras que, para el subnivel 5, se cuenta con 1200 horas presenciales y 600 horas autónomas por cada año en los que transcurre los procesos de formación que se desarrollan para consolidar el perfil del bachiller ecuatoriano.

El cuadro lógico y cronológico del currículo provee información explícita del mapa curricular que responde al desarrollo del perfil del bachiller ecuatoriano desagregado conforme con lo establecido en los currículos vigentes del Mineduc (2017) de la educación extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa:

en cada subnivel, los aprendizajes contenidos en los bloques curriculares de las distintas áreas se ordenan en torno a los objetivos que refieren la concatenación de las destrezas a desarrollar. Estos objetivos están expresados en términos de las capacidades que se pretenden alcanzar al finalizar el Bachillerato General Unificado y sobre los cuales se articulan todos los elementos del currículo. Esta organización del currículo permite mayor flexibilidad y responde a la finalidad de acercar la propuesta a los intereses y necesidades particulares de la población de estudiantes jóvenes y adultos, a la vez que permite una mejor adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje (p. 19)

Como se observa, el currículo se corresponde a los intereses y necesidades de la educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. No obstante, surge la interrogante: ¿responde el actual currículo a las características, necesidades e intereses de la educación en los centros de privación de libertad? La realidad es que existe —a nivel curricular— una marcada urgencia de contar con una propuesta adaptada a las particularidades de esta población vulnerable y, en ocasiones, olvidada en el marco de las actualizaciones curriculares.

Hoy más que nunca el currículo para la atención de las PPL ha de partir, en primer lugar, de un estudio de los fundamentos filosóficos (conocimientos y valores), investigación social acerca de la realidad de vida de esta población y el estudio profundo de los fundamentos biosicopedagógicos que den lugar a perfiles y procesos de formación integrales, que fundamenten la selección (cuadro lógico) y la organización (cuadro cronológico) para el desarrollo de las destrezas declaradas en el currículo, a través de metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan de generar una oportunidad a los privados de libertad para obtener el título de Bachiller.

En segundo lugar, en las matrices de análisis de contenido B y C se presenta el desmontaje curricular del modelo pedagógico y las orientaciones metodológicas explícitas en los currículos del Mineduc (2017,

2018) —objetos de esta investigación— y, específicamente, en lo establecido en el *Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contextos de encierro* (2018); así como también las características de la población estudiantil de la educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa y las características de los privados de libertad que acceden al proceso educativo:

Tabla 6. Matriz de análisis de contenido B: modelo pedagógico y orientaciones metodológicas para el desarrollo de los procesos de formación

Documento curricular
Currículo Integrado de Alfabetización de la Educación (2018)
Modelo pedagógico
Las bases pedagógicas de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) están dadas a partir de la consideración de los sujetos de aprendizaje, sus características y contextos
Orientaciones metodológicas
<p>Planificación en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipación • Construcción del conocimiento • Consolidación <p>Uso de metodologías dialógicas, participativas y activas</p> <p style="padding-left: 20px;">Metodología ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación) que permite al docente facilitar los procesos de aprendizaje en la EPJA</p> <p style="padding-left: 20px;">Conexión de los aprendizajes con las actividades cotidianas y/o laborales de los estudiantes</p> <p style="padding-left: 20px;">Proceso de alfabetización que sigue la ruta fonológica; para enseñar a leer y a escribir, se parte de los sonidos que forman las palabras, y no de sus grafías</p> <p style="padding-left: 20px;">Método de enseñanza de alfabetización con tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera fase: estudiar el contexto. Identificar el contexto en que vive la población con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas • Segunda fase: seleccionar palabras del vocabulario descubierto. Escoger aquellas palabras que están más cargadas de sentido existencial y son relevantes para la gente • Tercera fase: el proceso real de alfabetización. Incluir sesiones de motivación, desarrollo de materiales de enseñanza-aprendizaje y la alfabetización propiamente dicha (decodificación) <p style="padding-left: 20px;">Código de alfabetización con énfasis en el significado y no en el aprendizaje mecánico</p> <p style="padding-left: 20px;">Rol del docente mediador que acompaña al participante en la construcción de su conocimiento</p>

Documento curricular
<p>Currículo para el subnivel Superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato Unificado adaptaciones EPJA (2017)</p>
Modelo pedagógico
<p>Las bases pedagógicas de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) están dadas a partir de la consideración de los sujetos de aprendizaje, sus características y contextos</p>
Orientaciones metodológicas
<p>Planificación en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipación • Construcción del conocimiento • Consolidación <p>Proceso metodológico orientado a promover la autonomía en el aprendizaje de los jóvenes y adultos y su desarrollo puede facilitarse a través del uso de estrategias didácticas específicas</p> <p>Estrategias empleadas</p> <p>Experiencia concreta: contextualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral, Foros, Visitas de campo, Investigación exploratoria, Preguntas y respuestas <p>Reflexión: estructuración del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas generadoras, Trabajos individuales y grupales, Mesas redondas, Debates <p>Conceptualización: estructuración del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizadores gráficos, Resúmenes, Exposiciones, Investigaciones bibliográficas <p>Aplicación: desarrollo de la destreza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de casos prácticos, Ensayos, Dramatizaciones, Proyectos científicos o sociales, Mesas redondas, Foros, Debates
Documento curricular
<p>Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador (2018)</p>
Modelo pedagógico
<p>Modelo pedagógico donde el estudiante es el centro del aprendizaje, orientado por teorías de la educación de jóvenes y adultos con énfasis humanistas y en valores</p> <p>Enfoque en el desarrollo integral del ser humano</p> <p>Considera los principios de las teorías pedagógicas críticas, cognitivistas y constructivistas</p>

Orientaciones metodológicas
Propuesta didáctica: ciclo de aprendizaje como estrategia didáctica que incluye cuatro momentos 1) experiencia, 2) reflexión, 3) conceptualización y 4) aplicación práctica
Trabajo autónomo: los internos-estudiantes cuenta con una guía académica, cronograma de actividades donde constan los objetivos, tareas, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, a fin de que los estudiantes conozcan ¿qué tareas deben realizar?, ¿para qué las desarrollan?, ¿cómo las desarrollan? y el tiempo límite de entrega de trabajo
Actividades para el trabajo autónomo: trabajo individual, investigación sobre las áreas de estudio, trabajo colaborativo, trabajo en material impreso y elaboración de portafolios. El estudiante cuenta con 40 minutos por día para el desarrollo de las actividades
Actividades adicionales: las personas privadas de libertad reciben temas relacionados con la convivencia y los valores ciudadanos. Se desarrollan a través de talleres, trabajos colaborativos, foros de discusión, charlas y vivencias de los estudiantes.
Rol de docente facilitador para promover aprendizaje significativo

Fuente: Paredes (2023)

El análisis respecto a la propuesta del modelo pedagógico permitió identificar que el proceso educativo asume al estudiante como centro del aprendizaje, considerando el contexto y sus características. Se evidenció de manera explícita en el *Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador* (2018) un enfoque de desarrollo humano integral, así como también la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme con los modelos cognoscitivo, constructivista y crítico. No obstante, hablar de la educación en contextos de encierro conduce necesariamente a considerar la andragogía como una pedagogía para la resignificación de los jóvenes y adultos de los centros privados de libertad.

Caraballo (2007) define el concepto *andragogía* como:

una disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan, a su vez, el desarrollo de habilidades y actitudes y la construcción y transferencia de conocimientos al contexto donde este se

desenvuelve. La andragogía se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto, y en la ayuda y orientación eficaz que este debe recibir de parte del docente para el logro de los aprendizajes. (pp. 192-193)

Tamayo y Benavides (2021), por su lado, presentan un estudio acerca de la pedagogía en la educación de jóvenes y adultos, destacando los principios de la andragogía: participación (capacidad de interacción e intercambios de experiencias), horizontalidad (docentes y estudiantes tienen la misma adultez) y flexibilidad; esta última orientada a comprender que “los adultos, al poseer una carga educativa-formativa, llena de experiencias previas y responsabilidades familiares o económicas, necesitan lapsos de aprendizaje acordes con sus aptitudes y destrezas” (p. 50).

Desde esta perspectiva, se requiere metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan satisfacer las expectativas e intereses de los internos-estudiantes, aprovechando las experiencias educativas por medio de propuestas flexibles y adaptadas a las necesidades actuales de los privados de libertad para el desarrollo de los procesos formativos de alfabetización, postalfabetización, Bachillerato General Unificado y Bachillerato Técnico.

Cabe destacar que esta oferta educativa resulta atractiva para las PPL, por cuanto el Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social (2020) contempla el eje de tratamiento educativo, establecido en el capítulo III referente a la evaluación de la ejecución del plan individualizado de cumplimiento de la pena, el cual en su artículo 232 refiere el objetivo de la evaluación:

La participación y disciplina de las personas privadas de libertad en los ejes de tratamiento respecto al cumplimiento del plan individualizado de la pena serán evaluadas y calificadas para acceder al sistema progresivo y regresivo según el nivel de seguridad y cambio de régimen. Se evaluará el desarrollo de las capacidades, conocimientos, resultados del aprendizaje y disciplina de la persona privada de libertad, considerando las observaciones y/o

recomendaciones de los servidores públicos responsables de desarrollar y ejecutar los ejes de tratamiento en el ámbito de sus competencias. La evaluación y calificación es el resultado final de la suma de puntos obtenidos por la persona privada de libertad en los ejes de tratamiento, sobre las valoraciones semestrales. La calificación inicial de cero (0) puntos, hasta diez (10) puntos, la misma se realizará al cumplimiento del veinte por ciento (20 %), cuarenta por ciento (40 %) y sesenta por ciento (60 %) de la pena impuesta. (p. 64)

Para el eje de tratamiento educativo se contempla la participación de las PPL en planes, programas, proyectos y/o actividades de carácter permanentes y temporales; siendo las permanentes las destinadas a la educación escolarizada por la que se otorga hasta cinco puntos. La educación para estas personas ha de partir de un modelo pedagógico andragógico, que permita el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la competencia para aplicar lo aprendido. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) la educación para adultos tiene como meta:

dotar a las personas de las competencias necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, y hacerse cargo de su propio destino. Promueve el desarrollo personal y profesional, propiciando así una participación más activa de los adultos en sus sociedades, comunidades y entornos. Igualmente, fomenta el crecimiento económico inclusivo y sostenible y la creación de perspectivas de trabajo decente para las personas. Es por lo tanto una herramienta esencial para atenuar la pobreza, mejorar la salud y el bienestar y contribuir a edificar sociedades del aprendizaje sostenibles. (p. 8)

En cuanto a las orientaciones metodológicas, el análisis develó el uso de la metodología ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación) y el ciclo de aprendizaje como estrategia didáctica. Adicionalmente, fue posible apreciar estrategias esencialmente tradicionales como los organizadores gráficos, resúmenes, exposiciones y otras

que se muestran en la matriz de análisis de contenido B, la cual se refiere al modelo pedagógico y a las orientaciones metodológicas para el desarrollo de los procesos de formación.

Las orientaciones metodológicas forman parte de la complejidad del sistema instruccional que promueve el desarrollo de las destrezas del currículo y, consecuentemente, la consolidación del perfil de bachiller ecuatoriano; por lo que este sistema es el punto donde confluyen el currículo con la didáctica, ciencia y arte de aprender y enseñar. Esto lleva a reflexionar acerca de la pertinencia e impacto de las estrategias presentes en las secuencias didácticas planificadas por los docentes para la educación en contextos de encierro.

A pesar del interés de los privados de libertad por acceder a la educación para dar continuidad a su formación, resulta esencial considerar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas forman parte fundamental para alcanzar la consolidación de las destrezas del currículo. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas han de responder al tipo de estudiante que se encuentran en los centros de privación de libertad, los cuales tienen una historia de vida, experiencias educativas previas y una motivación para aprender que responde a diversos intereses.

Miranda (2019), propone cuatro estrategias que contemplan un enfoque integrador, humano y sensible aplicables a la educación en los centros de privación de libertad. Estas son:

- **Comunidades de aprendizaje:** los adultos pueden compartir opiniones, experiencias y conocimientos previos
- **Aprendizaje integral acelerado:** método que permite seleccionar las mejores alternativas para construir un ambiente óptimo de aprendizaje, enfocado en las necesidades particulares de los privados de libertad, en especial en el manejo del tiempo con el que cuentan para el trabajo autónomo
- **Método de casos:** consiste en abordar situaciones específicas de enseñanza aprendizaje vinculadas a la experiencia previas del estudiante, con el fin de contextualizar el conocimiento. Es similar

al método del aprendizaje basado en problemas (ABP), aunque con experiencias más específicas e individuales

- **Aprendizaje por autoconcepto:** se fundamenta en la autodirección, mediante el uso de la voluntad individual y la disposición de aprender; parte de la experiencia como recurso de formación para relacionar y dar significado al conocimiento construido (p. 1).

La elección de las metodologías y estrategias didáctica en el marco de la educación en contextos de encierro ha de partir de un diagnóstico de la realidad de los estudiantes, conocimientos previos y sus historias de vida. El diseño de secuencias didácticas debe incluir metodologías/estrategias que permitan la construcción del conocimiento y la permanente atención y motivación hacia el desarrollo de las destrezas del currículo por medio del fortalecimiento de la autonomía, la metacognición, el equilibrio y control emocional de los estudiantes para crear ambientes de aprendizajes seguros, enriquecedores y proactivos. El elemento emocional que caracteriza a los estudiantes en contextos de encierro es clave para el proceso educativo, por lo que se constituyó en un interés de estudio curricular presentado en la matriz de análisis de contenido C:

Tabla 7. Matriz de análisis de contenido C características de los estudiantes de la educación para jóvenes y adultos y de los estudiantes en contextos de encierro

Estudiantes	Alfabetización Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa (2017-2018)	Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador (2018)
Experiencia	Los estudiantes cuentan con experiencia y autonomía en los diferentes ámbitos de su vida	Creatividad: las circunstancias propias en que se encuentran las personas privadas de libertad permiten que desarrollen su capacidad de creatividad para la resolución de las diferentes circunstancias que se viven al interior de los centros de privación de libertad y en el proceso educativo al que decidieron insertarse

Tolerancia	Experiencias de vida que los han capacitado para proyectar sus acciones en forma racional, proactiva, al margen de actitudes irreflexivas e intolerantes, que atenten contra los derechos fundamentales del ser humano Predominio de la razón y equilibrio emocional que guían su desempeño personal	Receptividad: las personas privadas de libertad demuestran su capacidad receptiva y comprensiva de los conocimientos impartidos por los docentes
Responsabilidad	Necesidad de sentirse útiles, por lo que aceptan el ejercicio de tareas y compromisos con madurez y responsabilidad	Voluntad de superación: las personas privadas de libertad, que toman la decisión de insertarse en el proceso educativo, demuestran su voluntad de superación personal, a fin de convertirse en ciudadanos proactivos una vez que se reinserten a la vida en sociedad
Motivación	Necesidad de continuar con su preparación, su motivación e intereses se encuentran relacionados con mejoras salariales o logros personales	Perseverancia buscan su desarrollo formativo, emocional y espiritual, cualidades que convierten a las personas privadas de libertad en seres positivos para el eficaz desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje
Actitudes desfavorables	Resistencia al cambio y el temor a lo desconocido Sobrevaloración de sí mismos o baja autoestima Excesivas tareas y responsabilidades familiares, sociales y laborales Escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual Limitadas habilidades de comunicación Falta de destrezas en el manejo de las tecnologías de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Baja tolerancia a la frustración • Impulsividad • Egocentrismo • Tensión • Miedo • Agresividad • Desconfianza • Baja autoestima

Fuente: Paredes (2023)

El análisis realizado a los documentos curriculares respecto a las características de los estudiantes de la educación para jóvenes y adultos de escolaridad inconclusa, así como de los estudiantes de los centros

privados de libertad, muestra las actitudes favorables y desfavorables para enfrentar el nuevo reto educativo. La realidad que se viven en los recintos penitenciarios del Ecuador resulta intimidante, pues cada día la violencia se incrementa en los ambientes intramuros y los comportamientos adversos de parte de los internos-estudiantes afecta la seguridad y el desarrollo continuo de los procesos de formación.

Razón por la que, pese a la voluntad y a las características positivas relacionadas con la experiencia, tolerancia, responsabilidad y motivación descritas en la matriz de análisis de contenido C, prevalece en los privados de libertad rasgos como poca tolerancia a la frustración, impulsividad, egocentrismo, tensión, miedo, agresividad, desconfianza y baja autoestima.

Esta realidad reclama dar respuesta a las particularidades de la educación para personas en contextos de encierro, las cuales han sido atendidas sin contar con una propuesta curricular pertinente, aplicando —en la actualidad— los parámetros de la educación regular, educación para personas con escolaridad inconclusa a los contextos carcelarios, sin tomar en consideración a quiénes va dirigido y más aún lo que se espera de los docentes y de los estudiantes.

Estas últimas personas cargan con condenas, profecías de exclusión y fracaso que resultan asistidos en el marco de un currículo que desconoce su realidad, por lo que se requiere un modelo educativo de calidad que promueva el desarrollo de destrezas y valores para la consolidación del perfil de bachiller ecuatoriano, por medio de una configuración curricular cuyo diseño, ejecución y evaluación se ajuste a los centros de privación de libertad.

En tercer y último lugar se presenta un análisis del enfoque de las destrezas con criterios de desempeños y el procedimiento de adaptación de las destrezas de cara al perfil de salida del bachiller ecuatoriano. En este análisis se trabajó con el *Currículo para la educación extraordinaria de persona en situación de escolaridad inconclusa* (2017).

En el ámbito curricular, los perfiles son el norte del proceso educativo, ya que estos responden a un proyecto de país. Para Canquiz (2004), los perfiles constituyen la variable rectora de todo el desarrollo

curricular, pues a través de ellos se expresa la concepción ideal del ser humano a formar y se concreta la intencionalidad del proceso formativo. Los perfiles son considerados también como un elemento dinamizador del currículo, debido a los acelerados cambios que, a nivel del conocimiento, tecnología, sociedad y sistema educativo se desarrollan. De esta forma, los perfiles son objetos de procesos de evaluación a partir de estudios longitudinales que permitan determinar su actualidad, pertinencia y trascendencia en la formación del bachiller ecuatoriano.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) ha establecido un perfil de bachiller ecuatoriano para el país, por lo que, indistintamente de las realidades educativas y modalidades, los ciudadanos ecuatorianos deben desarrollar el mismo perfil. En el marco de la educación para jóvenes y adultos (EPJA), al igual que la educación en contextos de encierro, para alcanzar la consolidación del perfil de bachiller ecuatoriano los estudiantes han de transitar su formación en una estructura epistémica que contempla ocho áreas de conocimiento siendo estas Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Cultural y Artística y la asignatura de Emprendimiento y Gestión. Cada área cuenta con objetivos, destrezas con criterio de desempeño básico-imprescindibles y básico-deseables, así como criterios de evaluación.

Al revisar el documento del currículo de la Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa del Ministerio de Educación (2017) se encontró que las destrezas con criterios de desempeño son definidas como:

aprendizajes básicos que se aspira promover en los estudiantes en un área y subnivel o nivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido. (p. 13)

El documento mencionado de manera explícita muestra el procedimiento para la adaptación de las destrezas con criterios de desempeño del currículo de la educación ordinaria (2016), para el currículo de la educación extraordinaria (2017). El proceso de adaptación curricular de las destrezas se refiere a la consideración de:

la relación entre las destrezas con criterios de desempeño dentro de un mismo bloque curricular o entre los bloques curriculares, el nivel de complejidad de los conocimientos asociados a las destrezas y las necesidades de aprendizaje propias de los jóvenes y adultos, lo que dio como resultado una destreza con criterios de desempeño abarcadora, de tal forma que, estas destrezas adaptadas, recogen lo esencial de las destrezas con criterios de desempeño (p.13)

En este punto, el diseño de una destreza con criterios de desempeño abarcadora no garantiza que se trabajen todos los conocimientos que hacen posible la consolidación del perfil de bachiller ecuatoriano. Desde la lógica curricular es posible desprender de este análisis que esta medida solo permite mitigar el impacto de la frondosidad curricular al contar con un documento normativo que refiere destrezas básico-imprescindibles y básico-deseables, dado lugar a un currículo de gran extensión.

Este procedimiento para delinear las destrezas con criterios de desempeño abarcadoras deja a discrecionalidad de los actores curriculares la estructura de la misma; situación que pone en riesgo el perfil de bachiller ecuatoriano. Si bien es cierto existe un porcentaje de flexibilidad del currículo para adaptar al contexto y los sujetos educativos, traspasar el porcentaje de flexibilidad no permite garantizar el perfil. En efecto, la elección o no elección de los saberes esenciales daría lugar a una desconstrucción curricular del perfil que responde a tantos criterios como docentes existan.

La selección de los contenidos del currículo obedece a una lógica que permite una elección sustantiva de los saberes esenciales que dan lugar al perfil, independientemente de las prescripciones que demanda el contexto y de las características de los estudiantes. La selección

garantiza el perfil y su correspondiente articulación con el sistema de objetivos del currículo. Por su parte, la integración de los contenidos expresa la sincronía de las áreas del conocimiento del currículo que se cursan simultáneamente y la diacronía de las áreas del conocimiento que se reiteran y trazan secuencias en el transcurrir de la escolaridad hasta alcanzar el perfil de bachiller ecuatoriano que, en este caso, resultan ser las mismas con criterios de complejidad ascendente.

Es evidente que el procedimiento para la adaptación de las destrezas con criterios de desempeño del currículo de la educación ordinaria (2016), al currículo de educación extraordinaria (2017), no responde al significado de la integración en el currículo; por lo que, en la praxis pedagógica docente, se corre con el riesgo del incumplimiento con lo establecido en el documento curricular acerca de la obligatoriedad de desarrollar todas las destrezas con criterios de desempeño correspondientes al subnivel de Educación General Básica y nivel de Bachillerato.

Una vez más, el análisis curricular permitió evidenciar que no existe un currículo para la educación en contextos de encierro. Hoy más que nunca se manifiesta su ausencia, haciendo que la labor de los docentes y el esfuerzo de los privados de libertad no obtengan los resultados educativos previstos y la transcendencia social deseada para resignificar vidas, y con ello construir una sociedad ecuatoriana más segura, equitativa y diversa con igualdad de oportunidades para todos.

Reflexión de la experiencia

Sobre la base del análisis desarrollado se proponen lineamientos curriculares de cara a la educación de las personas en contextos de encierro como elementos necesarios para una propuesta que permita la construcción de un currículo acorde con esta realidad. Seguidamente se detallan:

1. Contar con un currículo que responda a las características de la educación para las PPL, haciendo explícito el sentido y la función social del currículo, expresada en los documentos normativos del

- Ministerio de Educación, donde lo imperativo es considerar la identidad de las personas para quien se construyen el currículo.
2. Favorecer el desarrollo integral de las PPL, haciendo posible su rehabilitación e incorporación a la sociedad, lo cual implica la configuración de ambientes de aprendizajes motivadores al tiempo de desafiantes, logrando que los estudiantes se comprometan con su proceso educativo y nuevas perspectivas de vida.
 3. Exhibir claridad y coherencia con respecto al modelo de currículo integral y la formación de valores, proporcionando orientaciones metodológicas que permitan abandonar el currículo tradicional y ofrecer a los privados de libertad una atención educativa conforme a las características que los diferencian de los estudiantes de la educación regular y extraordinaria, garantizando un trato justo y adaptado a su realidad.
 4. Comprender la realidad socioeconómica, cultural, familiar, emocional y psicológicas de los privados de libertad para la construcción de las orientaciones metodológicas del currículo.
 5. Definir una formación que incluya los valores propuestos en el currículo vigente, pero que profundice en aquellos valores necesarios para apoyar los procesos de rehabilitación social.
 6. Fortalecer en los procesos formativos las dimensiones intelectual, humana y social con la lógica del currículo integral.
 7. Considerar el tiempo curricular y esencializar el currículo, para privilegiar la profundidad antes que la extensión, evitando la frondosidad curricular.
 8. Comprender la importancia de formar para la vida, lo que involucra un diseño curricular y un abordaje de las áreas del conocimiento del currículo con contenidos que reflejen los cambios sociales, ofreciendo la posibilidad de desarrollar todas las potencialidades y capacidades para aprender a lo largo de la vida.
 9. Fortalecer la articulación de la teoría y la práctica, confiriendo a los conocimientos un valor de utilidad para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas que les permitan aprender oficios a través de la formación en los bachilleratos técnicos

10. Formar al docente, ejercer la docencia propugna actualización permanente para que el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo asumiendo nuevos puntos de vista en el marco de una realidad que demanda enfrentar escenarios de incertidumbres y desafíos para un impacto positivo en la vida de las personas en contextos de encierro.
11. Garantizar una infraestructura segura para el desarrollo de los procesos formativos. La educación en contextos de encierro demanda medidas de alta de seguridad para contar con las condiciones ambientales y físicas para su óptimo funcionamiento.
12. Incrementar las acciones y el compromiso del Estado ecuatoriano para emprender medidas que garanticen el derecho a la educación de todos sus ciudadanos.

Los resultados derivados del análisis curricular develan que existe aún un largo camino por recorrer en la búsqueda de una propuesta curricular que ofrezca la oportunidad para la formación integral y la esperanza de rehabilitación de las PPL, por medio de una formación con sentido social, crítico y esencialmente humano.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Constituyente.
- Canquiz, L. (2004). *Propuesta teórico-metodológica para diseñar y evaluar perfiles académico-profesionales* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Zulia.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf>
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2008). *Formación profesional integral desde el enfoque por competencias*. Universidad del Zulia.
- Inciarte, I. (2005). Interdisciplinariedad y formación de postgrado. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 36-51. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990104.pdf>

- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Básica Obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Adaptaciones curriculares Subnivel Superior de Educación General Básica y Nivel de Bachillerato unificado. Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/Adaptaciones-Curriculares_EGBS_BGU.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc] y Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. (2018). *Modelo de implementación y ejecución de ofertas educativas para personas en contexto de encierro en el Ecuador*. Ministerio de Educación [Mineduc] y Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/e2NhcBldGE6J2VzY3JpdG8nLCB1dWlkOic4MGRhZmE1Mi04OT-c3LTQxM2QtOTc5ZC1lZGU0YThhMGVkmZgucGRmJ30=
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2018). *Currículo Integrado de alfabetización. Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/curriculo-integrado-de-alfabetizacion.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021). *Currículo Priorizado con énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Media.pdf
- Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos y Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Acuerdo Interministerial N.º 1*. Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos y Ministerio de Educación.
- Miranda, D. (13 de agosto de 2019). *El reto de enseñar a los adultos: particularidades de las estrategias docentes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/el-reto-de-ensenar-a-los-adultos-particularidades-de-las-estrategias-docentes/>
- Paredes, I. (2011). *Formación profesional integral desde el enfoque por competencias* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Zulia.

- Paredes, I., Casanova, I. y Naranjo, M. (2018). *Formación profesional integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular en la educación superior*. Editorial UTN.
- Peñalosa, W. (1995). *El currículo integral*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y A Adolescentes Infractores [SNAI]. (2020). *Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social*. Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y A Adolescentes Infractores. https://www.atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/Reglamento-del-Sistema-de-Rehabilitacio%CC%81n-Social-SNAI-2020_compressed.pdf
- Tamayo, J. y Benavides, P. (2021). Fundamentos pedagógicos-andragógicos y de Epistemologías Emergentes en la EPJA: la pedagogía en Educación de Jóvenes y Adultos. En *Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 55-73). Editorial UNAE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa

Pedagogía situada para nuevas formas de vida en contextos de encierro

 Ormary Egleé Barberi Ruiz*

ormary.barberi@unae.edu.ec

 Jesús Armando Quintero Barberi*

jaquintero@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador*

Introducción

En la búsqueda permanente para garantizar el derecho de la educación de los sectores más vulnerables de la sociedad, es posible afirmar que han sido significativos los esfuerzos y las acciones por parte de las agencias, organizaciones, naciones y de sus actores protagónicos que disponen de la toma de decisiones para concretar este derecho, particularmente al referirse a las personas privadas de la libertad (PPL); uno de los sectores de la población más vulnerable.

Particularmente se evidenció —en la región— las estrategias de contingencia para contrarrestar las condiciones abruptas antes, durante y después de la pandemia para continuar el avance hacia la concreción de este derecho. Antes del COVID-19 ya era evidente el déficit socioeconómico en la mayoría de los países de Latinoamérica para los sectores de la sociedad de los más excluidos en cuanto a los servicios de salud, educación y alimentación.

Así, es necesario compartir el sentido y significado de las frases más vigentes de Nelson Mandela y Paulo Freire para afirmar que la educación es indispensable para la transformación de la sociedad y para alcanzar condiciones educativas inclusivas para las actuales y futuras generaciones humanas en consideración con sus particularidades —convicciones sociocomunitarias, formas y maneras de aprender y vivir la cotidianidad—. La educación es “el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Mandela, 2003, párr. 1). Esta afirmación se complementa con la de Freire (1992) “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán al mundo” (p. 23).

Por tanto, es un enorme desafío emprender la construcción de una mirada pedagógica en relación con las situaciones y contextos de encierro de las PPL, no sin antes considerar los principales rasgos que caracterizan a la población en los centros de privación de libertad en América Latina. Particularmente en Ecuador, según los datos del Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores (SNAI, 2023), había un total de 31 375 PPL, distribuidas en el territorio nacional en 53 centros penitenciarios, específicamente 29 550 hombres y 1825 mujeres; entre los cuales 30 628 personas han sido sentenciadas y con un porcentaje de hacinamiento del 12.96 %. El *ranking* de población penitenciaria muestra un escenario similar en relación con las condiciones de violencia y delito en la región.

En el panorama descrito, la pedagogía situada representa una opción pertinente para concebir, diseñar e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las particularidades del contexto y ante un mundo cada vez más complejo y cambiante; lo que representa una respuesta eficaz para formar seres humanos capaces de enfrentar desafíos, mediante la promoción de habilidades fundamentales para la era digital y la situación actual del siglo XXI como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la reflexión crítica. No obstante, antes de abordar esta mirada pedagógica es necesario describir brevemente esta población. Así, es importante revelar parte del ser y sentir de las personas que viven en estos contextos.

Es insoslayable considerar que el camino hacia la igualdad e inclusión educativa de los sectores más vulnerables de la sociedad, para minimizar las brechas educativas, sigue representando una deuda en ascenso que, lejos de disminuir, crece ante las complejidades socioeconómicas y políticas actuales; mismas que se entretajan para hacer aún más intrincado y lejano el camino hacia la calidad educativa de la población más vulnerable.

En esta oportunidad nos referimos a las PPL, quienes integran uno de los contextos más vulnerables de la sociedad, ya que no es secreto las complejas y críticas situaciones en las que viven; a veces situaciones tan difíciles y extremas que atentan contra la dignidad humana y los elementales derechos universales.

A propósito, en 1940, el escritor uruguayo Eduardo Galeano escribió el poema “Los nadies”, refiriéndose a las personas más vulnerables de la sociedad. Su contenido permite retratar con precisión la situación en la que viven las personas más marginadas de la sociedad que —por su condición social, económica, étnica o, en este caso, que por haber cometido un delito— se encuentran privadas de libertad y relegadas a los espacios perdidos o asentamientos humanos en el olvido. Es suficiente leer atentamente cada palabra y línea de este poema para comprender e identificarnos con la realidad de estas personas:

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que mágico día
llueva de pronto la suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
Mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o el año que se ha desmañado.

Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
rejodidos:
Que no hijo, aunque sed.
Que no habla idiomas, sino dialectos.
Que no profesanías,
sino supersticiones.
Que no hacer arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folclore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tiene cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figura en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata. (Galeano, 1993, p. 1)

El verso que escribió Galeano para referirse explícitamente a las PPL es revelador, ya que desplaza el sentido humano y humanizador de la esencia de la persona por los elementos de la identidad carcelaria al expresar:

Que no tiene cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figura en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local. (Galeano, 1993, p. 1)

Con base en esta breve introducción sobre el ser de la persona privada de libertad, es posible deducir las condiciones en las que viven para que el docente pueda emprender las posibilidades de construcción

conceptual y metodológica sobre los procesos pedagógicos que caracterizan su práctica docente en relación con el constructivismo sociocultural y del conocimiento situado; según Díaz (2003):

es parte y producto de la actividad del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza, desde esta perspectiva, el aprender y el hacer son acciones inseparables, por lo que la educación que se imparte en las escuelas debiera permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura. De este modo, se plantea reubicar el foco de la enseñanza y el aprendizaje en la propia experiencia participativa del mundo real. (p. 2)

El conocimiento situado y la pedagogía situada —es decir: el cómo construir— conciben el proceso educativo como la educación en su sentido amplio y estrecho permeada por los significados y las cargas socioculturales del contexto y los actores educativos. Esto revela —como principio— la unidad dialéctica entre el aprender y el hacer desde y para la vida en consonancia con la cultura de sus actores, el aprender haciendo planteado por Dewey (1859-1952), como dispositivo dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de procesos metacognitivos y experiencias del aprendiz y del mediador del aprendizaje (docente), también con roles de aprendiz en este proceso. En consecuencia, el *learning by doing* consiste en la “defensa constante de una educación práctica y ligada a la experiencia. Dewey entendía que el aprendizaje estaba ligado a la acción, a la práctica de los estudiantes” (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2020, p. 4).

Es relevante destacar que, según Díaz (2003), algunos de los representantes emblemáticos y de indispensable consulta de la pedagogía situada que se deben referenciar es John Dewey en cuanto al aprendizaje experiencial y reflexivo; se debe destacar las teorías psicológicas para comprender el proceso de aprendizaje; los principios morales básicos de las actividades cooperativas; las necesidades e intereses de

los estudiantes; la aplicación del método del problema (lógico, ético y empírico); la experiencia centrada en los ambientes físico y social y el establecimiento del vínculo entre saber y saber hacer; así como también destacar los aportes de Shön (1992) que condicionan y dinamizan la formación docente, mediante la práctica reflexiva y el constructivismo sociocultural.

En síntesis, la referida mirada pedagógica asume el aprendizaje como un proceso social y resultado de su construcción, mediada por diversos actores educativos; proceso que promueve la conformación natural de comunidades de aprendizaje/colectivos para el aprendizaje conforme con las culturas prácticas predominantes o emergentes, según los rasgos distintivos de los grupos de aprendices; condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje que revelan el protagonismo que tiene el contexto para propiciar o limitar dicho proceso sobre la base del diálogo, lo que supone un sistema de reflexión, acción y transformación. Este escenario educativo pedagógico orienta las bases para la emancipación del aprendiz a partir de una cognición situada; es decir: el conocimiento está conectado con el contexto en el que se construyó.

En consecuencia, es una prioridad considerar las particularidades de los contextos de encierro para el desarrollo de procesos educativos de calidad, pertinentes y en correspondencia con las características/particulares de los aprendices y de sus contextos. De esta manera, será posible transitar por los principios educativos relacionados con la pedagogía situada, sus métodos y estrategias de enseñanza basada en las bondades del trabajo colaborativo y en el aprendizaje y servicio como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos; así como también el uso de recursos didácticos diversos y emergentes.

A continuación abordaremos algunos aspectos de la pedagogía situada en los contextos de encierro de las PPL para brindar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo se puede concebir una pedagogía situada para nuevas formas de vida en contextos de encierro?, ¿cuáles son los fundamentos educativos y pedagógicos de la educación en los centros privados de libertad a la población en reclusión? y ¿de qué

manera el docente asume los desafíos de la pedagogía situada en los contextos de encierro para llevar a cabo su labor?

La pedagogía situada para nuevas formas de vida en contextos de encierro

Las posibilidades reales de una educación en los contextos de encierro/penitenciarios representa uno de los grandes retos del sistema educativo y del docente que labora en estos centros, dado que promueven la transformación personal y social de las PPL, sobre la base de un proceso de aprendizaje que deriva en la construcción de nuevas formas de vida. Para ello es importante tomar en cuenta las particularidades del contexto en el que se desarrollan las PPL, sus necesidades y potencialidades.

En este orden de ideas, la pedagogía situada es una corriente educativa que se centra en el aprendizaje social y contextualizado; es decir: el proceso de aprendizaje se condiciona y se construye en situaciones auténticas y significativas para la persona que aprende. Dista de los métodos tradicionales y potencia la participación del aprendiz, su reflexión y la colaboración entre los estudiantes. De igual manera, busca que los aprendizajes faciliten la solución de problemas y sean aplicables en situaciones reales (Lave y Wenger, 1991).

La intervención educativa en los contextos de encierro referidos —independiente de su forma— representa un arduo desafío para los actores educativos y sus protagonistas. Así, es necesario comprender que es una situación compleja, entendiendo que en las personas que cometen delitos influyen 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 definitivo y definitorio (Añaños *et al.*, 2016). Este escenario de la dimensión humana y personal del sujeto que aprende es prioridad para el docente al momento de concebir el proceso pedagógico y didáctico, ya que sus elementos condicionan y determinan el aprendizaje y su calidad.

Los aportes de Lave y Wenger (1991), en el marco de la pedagogía situada, sostienen que el aprendizaje es un proceso social y que se produce a través de la participación en actividades significativas. En su obra presentan cuatro escenarios fundamentales de la enseñanza situada:

- **El aprendizaje es situado:** se produce en el contexto de la actividad laboral o social
- **El aprendizaje es una práctica:** implica la participación en actividades significativas
- **El aprendizaje es social:** es un proceso que ocurre a través de la interacción con otros
- **El aprendizaje es un proceso de participación:** implica la construcción de identidades y roles sociales

En este sentido, Lave y Wenger (1991) afirman que los principios de la enseñanza situada tienen implicaciones importantes para la educación. Sostienen que la educación debe centrarse en la participación en actividades significativas y que debe promover la interacción social y la construcción de identidades. A partir de que se asume la construcción del proceso de aprendizaje en el marco de la teoría sociocultural vigotskiana, se considera dicho proceso sobre la base de la interacción social y concibe a este como un proceso de interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje, los valores, creencias y costumbres). En este proceso, el “otro” tiene un papel significativo en los procesos de aprendizaje situado.

En el panorama descrito, son visibles las posibilidades reales de las condiciones para propiciar una educación que sitúe la construcción del conocimiento de los aprendices a favor de su transformación liberadora, mediada por una pedagogía emancipatoria en los contextos de encierro, sobre la base de la superación de los desafíos y desigualdades de las relaciones entre oprimidos y opresores; escenario que Freire (2005) denominó educación bancaria como un espacio donde el “educador va llenando a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, y en la educación problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo” (p. 96).

De esta manera, ha sido posible exponer las relaciones estrechas entre una pedagogía situada y las condiciones de conciencia de las actuaciones de oprimidos y opresores en el marco del pensamiento freiriano para alcanzar transformaciones genuinas por parte de los aprendices. Así, es posible arribar al siguiente epígrafe para revelar los principales fundamentos teóricos y conceptuales que se deben considerar en la materialización o procura de una pedagogía situada en los centros privados de libertad.

¿Cuáles son los fundamentos educativos y pedagógicos para la formación de la población en reclusión?

La educación en contextos de encierro es un reto complejo, como fue señalado, pero también es una oportunidad para transformar la vida de las PPL y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En el caso específico del Ecuador, la educación en los centros privados de libertad está regulada por la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021), el Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social (2020) y el Reglamento General de Educación para Personas Privadas de Libertad (2018).

La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de toda la vida. Asimismo, las PPL tienen derecho a acceder a una educación de calidad que les permita desarrollar sus capacidades y habilidades y que los prepare para su reinserción social. A tal efecto, en la “Sección Quinta. Educación” se establece:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen

vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Artículo 26)

En desarrollo de la norma constitucional, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) establece que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, sin discriminación; por tanto, las PPL tienen derecho a acceder a una educación de calidad, conforme a lo siguiente:

Principios. - La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo: a. Universalidad. - La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos. (Artículo 2)

Por su parte, el Reglamento del Sistema Nacional de Rehabilitación Social (2020), con fundamento en la Constitución de la República del Ecuador (2008), menciona:

El sistema de rehabilitación social tendrá como finalidad la rehabilitación integral de las personas sentenciadas penalmente para reinsertarlas en la sociedad, así como la protección de las personas privadas de libertad y la garantía de sus derechos. El sistema tendrá como prioridad el desarrollo de las capacidades de las personas sentenciadas penalmente para ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades al recuperar la libertad. (Artículo 201)

Al mismo tiempo, las PPL que reciben educación tienen menos probabilidades de reincidir en el delito, por lo que la educación es un mecanismo de prevención. Por otro lado, el Servicio Nacional de Atención

Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores (SNAI, 2022) establece las normas y procedimientos para la prestación del servicio educativo en los centros de privación de libertad. El Ministerio de Educación es el responsable de la planificación, ejecución y evaluación del servicio educativo en estos centros.

En el marco del referido articulado de la normativa en el contexto ecuatoriano, la revisión de la literatura también ha revelado una serie de principios de la pedagogía situada, desde los aportes de diferentes autores que se complementan significativamente entre sí, tales como Darling-Hammond (2017) y Lave y Wenger (1991), los cuales plantean: a) la contextualización de los contenidos en un escenario relevante para el aprendiz, situación que facilitan una mejor comprensión y aplicación de los conocimientos; b) participación activa de los estudiantes en la construcción del aprendizaje mediante la solución de problemas que se conciben en los proyectos colaborativos y c) aprendizaje social sobre la base de la interacción entre los estudiantes y sentido de colaboración para la construcción de los aprendizajes.

La pedagogía situada en los centros de encierro se orienta de acuerdo con los siguientes principios:

- **La centralidad de las PPL:** la educación debe centrarse en este grupo, sus necesidades, sus intereses y sus potencialidades.
- **La contextualización:** la educación debe estar contextualizada en el entorno particular del encierro. Esto implica tener en cuenta las condiciones materiales y sociales del entorno, así como las normas y valores que rigen la institución.
- **La participación:** la educación debe ser participativa, implicando a las PPL en el proceso de aprendizaje.
- **La construcción de sentido:** la educación debe tener un sentido para las PPL y debe estar vinculada a sus proyectos de vida y a sus aspiraciones.

Los principios referenciados guardan relación entre sí y se orientan a desarrollar una educación que sea significativa y efectiva para las PPL. Es una educación que les permita desarrollar su potencial, reconstruir su vida y reinsertarse en la sociedad. Por ello, se considera esencial

concebir el proceso de aprendizaje de los alumnos, según lo planteado por Barriga (2006) desde una mirada contextualista o situacional:

el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. (p. 19)

Sin embargo, resulta significativamente contradictorio la relación entre las concepciones, aspiraciones y criterios contenidos en la normativa educativa, algunos aspectos conceptuales asumidos y las condiciones de los contextos reales donde se realizan los programas y planes de estudio en cuanto al derecho a la educación y a una calidad educativa estable. En este escenario, Fregoso y Rojas (2021) afirman que:

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. (p. 9)

Es posible acceder a fuentes de información y testimonios que revelan y dejan en entredicho la pertinencia de la política educativa y la gestión institucional penitenciaria en los países de Latinoamérica para garantizar el derecho a la educación a las PPL, específicamente en aquellos escenarios con condiciones adversas que limitan la implementación

de estrategias, metodologías, recursos y técnicas pertinentes por parte de los docentes en la realización de las actividades educativas, conscientes de la trascendencia transformadora de la educación en la vida de las personas. Al respecto, los autores citados (Fregoso y Rojas, 2021), enfatizan sobre la importancia de la educación en la población privada de libertad cuando afirman:

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. (p. 12)

En el panorama educativo reseñado, es indudable que el poder transformador de la educación dependerá en gran medida de la pertinencia y efectividad de la actuación del docente en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las condiciones pedagógicas existentes para favorecer o no el proceso educativo. Es por ello que la pedagogía en contextos de encierro demanda flexibilidad, creatividad y una comprensión profunda de las complejidades psicológicas y emocionales que enfrentan los estudiantes. En este escenario más particular surge la necesidad de responder a la siguiente interrogante: ¿de qué manera el docente asume metodológicamente los desafíos de la pedagogía situada en los contextos de encierro para llevar a cabo su labor?

La metodología del docente en la pedagogía situada en contextos de encierro

En consideración con el marco conceptual reseñado y la naturaleza sociocrítica de la pedagogía situada, es indiscutible que el docente requiere de la capacidad para adaptar el currículo a las realidades de la vida en prisión, reconociendo las limitaciones y las oportunidades únicas que

este entorno presenta para ser un arquitecto de la transformación y construir puentes entre rejas tras rejas, los muros de concreto y las mentes de los presos; estas últimas muchas veces repletas de desesperanza, dado que la escuela escasamente logra el cometido.

La labor del docente representa un desafío permanente que exige valentía y perseverancia de su parte para superar las dificultades cotidianas y mantener la fe en el potencial de cada individuo, incluso cuando el entorno es desalentador y la escuela —lejos de motivar al estudiante— representa dinámicas que replican sus desigualdades. Al respecto, Freire (2005) planteó que para que la educación sea la palanca de transformación de la sociedad, la clase dominante debería renunciar a su poder.

A partir de los principios que orientan la pedagogía situada, centrada en las PPL, contextualizada en el entorno particular del espacio de encierro, participativa y vinculada a los proyectos de vida y aspiraciones de las PPL, se pueden desarrollar una serie de estrategias y actividades educativas que promuevan la construcción de nuevas formas de vida en contextos de encierro. Algunas de estas estrategias pueden ser las siguientes:

- **Educación para la ciudadanía:** esta educación tiene como objetivo promover el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan a las PPL ejercer sus derechos y deberes ciudadanos
- **Educación para la empleabilidad:** tiene como objetivo preparar a las PPL para el mercado laboral
- **Educación para la salud y el bienestar:** tiene como objetivo promover la salud física y mental de las PPL
- **Educación para la cultura y el arte:** tiene como objetivo promover el desarrollo cultural y artístico de las PPL

En este orden de ideas es posible afirmar que el rol del docente y su desempeño demanda de un agente de cambio, cuya formación en la práctica reflexiva se deriva —en buena parte— de los procesos reflexivos para estructurar acciones que revelan transformaciones de sus prácticas a partir de sus propias interacciones en medio de procesos de reinención, creación y retroalimentación.

En esta búsqueda permanente por garantizar la calidad de los procesos educativos, el docente diseña e implementa metodologías situadas desde su comprensión e interacción con las comunidades de aprendices privados de libertad —contextos complejos que demandan metodologías participativas con las PPL— según sus necesidades y particularidades. Estos aspectos caracterizan a la pedagogía situada. Asimismo, es posible especificar algunos de ellos: a) aprendizaje basado en problemas (ABP); b) aprendizaje mediados por proyectos (AMP) para el abordaje de problemas reales del contexto, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones concretas; c) aprendizaje cooperativo basado en principios de colaboración entre los actores aprendices, intercambio de ideas, la construcción colectiva del aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y d) simulaciones y *role-playing* que permiten a los estudiantes experimentar situaciones reales de manera segura y practicar habilidades específicas. A continuación, se presentan especificaciones de los principales aspectos de las metodologías de la pedagogía situada.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia pedagógica que responde a un conjunto de procesos mentales que son utilizados por los sujetos en situaciones de aprendizaje que facilitan la adquisición de conocimiento. En estos procesos se relaciona las características del aprendiz, del docente, de los materiales que facilitan el aprendizaje, las estrategias para la aplicación de tareas y su forma de implementación. (Rodríguez, 2011, citado por Hurtado-Motta, 2021, p. 31)

De acuerdo con los antecedentes publicados por Ortiz (2020), el ABP tiene sus bases desde la época socrática (470-399 a. C.) —donde se enseñaba a partir del estudio de problemas— y la educación progresista

de John Dewey. Sin embargo, sus exponentes más recientes fueron Howard Barrows, que se destacó como el principal defensor del ABP, proponiendo el uso de situaciones conflictivas como punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos. En esta misma línea se encuentran algunos docentes como Robyn Tamblyn, Steven Abrahamson, Víctor Neufeld, John Evans y el mismo Barrows, que fueron convocados por la Universidad de McMaster en Canadá para consolidar el currículo médico McMaster bajo una propuesta de proyecto denominado “Sistema de aprendizaje basado en problemas”.

Existen otros autores más recientes como Hernández-Barboza y Moreno-Cardozo (2021) y Palomino y Osorio (2023) que destacan que el ABP tiene sus fundamentos en el paradigma constructivista de perspectiva social, ya que se plantean conflictos a resolver, se entablan comunicaciones, se desarrolla trabajo colaborativo e investigativo que incrementa las habilidades cognitivas de los participantes bajo un pensamiento crítico. En tal sentido, se considera importante destacar las etapas que conlleva la aplicación de este enfoque pedagógico en la educación en contextos de encierro, ya que —debido al panorama en el que se encuentra el alumno, rodeado de muchos problemas— surge la opción de usar estos factores a su favor y obtener un aprendizaje significativo por medio de estos.

Sin embargo, como se mencionó, la participación del instructor es clave para direccionar y obtener el mayor potencial de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, consolidando los intereses, expectativas, experiencias y actitudes que presentan cada uno (López, 2020). De esta manera, logramos activar procesos sensoriales valiosos para alcanzar la indagación, apropiación y el éxito durante la resolución del problema. Cabe señalar que la importancia de la innovación es crucial en estos contextos, debido a que nos encontramos con grupos etarios muy diversos donde los participantes se preguntan “¿y esto para qué me sirve?” (Hernández-Barbosa y Moreno-Cardozo, 2021).

Es por ello que se desglosan, a continuación, cinco etapas consideradas por Luy-Montejo (2019) para la aplicación del ABP.

Reconocer una interrogante

Como primera fase, es importante identificar una interrogante o pregunta que genere interés y motivación a los estudiantes por aprender. De esta manera, se busca construir un reto que fomente la indagación y la curiosidad en el tema planteado por el grupo.

Formular hipótesis

Surgen como posibles respuestas a la interrogante planteada, las cuales demandan información para ser verificadas por el grupo participante. La puesta en marcha de una o varias hipótesis promueve la activación del conocimiento previo e incita a la búsqueda sistematizada de nueva información.

Organización de la información

La esquematización y presentación de la información por medio de esquemas o gráficos es clave en esta fase, ya que se promueve el proceso de metacognición una vez los participantes planteen las estrategias necesarias para ordenar la información que se ha desarrollado durante la investigación.

Evaluación de las hipótesis

De acuerdo con las bases teóricas recabadas por el estudiante, en esta fase emprende su evaluación de las hipótesis planteadas. En estos casos pueden existir contradicciones, ambigüedades o reafirmaciones de lo expuesto donde el participante se nutre de experiencias y conclusiones tentativas según los resultados, consiguiendo un mejor desarrollo del pensamiento crítico.

Generalizaciones

Para esta última fase, los participantes generalizan y discuten los resultados con base en la fundamentación en la información recabada. Con esto los estudiantes logran desarrollar una tolerancia a la complejidad de los problemas y reflexionar sobre el proceso del ABP y cómo transportarlo a otros contextos educativos y de la cotidianidad.

Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos

El aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC) es una estrategia de aprendizaje situado que, según Barros (2021), destaca el uso de una situación real o simulada —denominada caso—. En este escenario, los estudiantes deben centrar sus esfuerzos para investigar, analizar y discutir las características, elementos y particularidades propias de dicha situación, aspectos especificados por Marcelo-Veliz (2022). Asimismo, Sánchez (2022) destaca las cualidades de este enfoque que lo diferencian de otras estrategias situadas como el instructor propone a sus alumnos un caso que deben resolver y son los mismos estudiantes quienes tienen el rol de expresar y compartir sus ideas con los demás compañeros y el docente en una discusión generalizada donde cada participante se nutre para formar un conocimiento integral. De esta forma se logra una comprensión profunda de la situación abordada.

La práctica del ABAC —como método de enseñanza— surgió a inicios de 1914 durante la utilización de casos de estudio en el campo del derecho en la Universidad de Harvard, como menciona Contreras (2015). De acuerdo con su investigación, la intención de esta estrategia recaía en que los estudiantes de derecho buscaran resolver y defender posibles soluciones para situaciones concretas. Con el transcurrir del tiempo, este método fue tomando forma y consolidándose como una metodología educativa para diferentes disciplinas. Por su parte, Jácome-Hurtua *et al.* (2022) señalan que las raíces del ABAC se encuentran en los postulados de Bruner con la teoría del descubrimiento y en el enfoque constructivista.

Sin embargo, los autores coinciden que el enfoque del ABAC implica la presentación en forma de narrativa de un caso o problemática por parte del maestro para promover la necesidad cognitiva en los estudiantes de intervenir y conseguir una serie de soluciones a través de una recolección de datos; los cuales puedan ser expuestos en grupos pequeños y discutidos a toda la clase por medio de técnicas dialógicas argumentativas profundas (Granja, 2019). Con ello, se logran desarrollar habilidades comunicativas, pensamiento crítico-reflexivo, toma de decisiones, razonamiento y análisis de las situaciones que se investiguen.

A continuación se expone una adaptación realizada de acuerdo con el trabajo presentado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), para lo cual se describe una serie de pasos a seguir para aplicar el ABAC en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Comprender por medio de la lectura el caso que ha sido planteado.
2. De acuerdo con la narrativa del caso, analizar las variables que intervienen en él.
3. Detectar si es necesario —o no— obtener más información para comprender a profundidad el caso.
4. A través de una esquematización, identificar, describir y organizar los problemas en función de su prioridad, así como también los pros y contras del contexto, los protagonistas que participan, las relaciones que aparecen en el caso y los basamentos teóricos y legales que intervienen.
5. Analizar las posibles rutas de solución que podrían llevarse a cabo para cada problemática encontrada.
6. Estudiar los beneficios y debilidades que presenta cada posible solución a fin de escoger la mejor.
7. Aplicar la solución escogida trazando un plan de acción con estrategias, recursos y orientaciones oportunas.
8. Generar un entorno de reflexión sobre los conocimientos teórico-prácticos abordados durante el estudio del caso.

Aprendizaje mediante proyectos

El aprendizaje mediante proyectos —abreviado como AMP con el fin de diferenciarlo del aprendizaje basado en problemas (ABP)— surge como una metodología activa que centra su protagonismo en el alumno bajo los ideales constructivistas para la generación del conocimiento, según lo expuesto por Botella y Ramos (2019). Su punto de partida se ancla en la creación de un proyecto interdisciplinario bajo el enfoque de una pregunta, problemática o situación del entorno académico, comunitario, social o laboral que atrae al estudiante (Martínez, 2021).

De esta manera, se puede generalizar que los estudiantes participan en la planificación de un proyecto y emplean estrategias de investigación, trabajo colaborativo y motivación, lo que rompe la dinámica tradicional teoría-examen. Para una mayor comprensión, se muestra —en la Figura 7— cómo pueden interactuar los diferentes contextos que se relacionan durante la aplicación del AMP:

Figura 7. Componentes interrelacionados en el AMP



Fuente: Zúñiga et al. (2021)

De acuerdo con los estudios de Zúñiga *et al.* (2021), el AMP tiene sus fundamentos en la combinación y adaptación de los ideales de grandes pensadores como Vigostky —con su aprendizaje sociocultural—, Bruner como propulsor de su teoría por descubrimiento y Piaget por sus aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la infancia. Estos pedagogos, a su vez, trazaron el camino para que, en 1918, William Kilpatrick estableciera las bases teórico-prácticas del AMP bajo los pensamientos (aprender haciendo) de su profesor John Dewey.

Por su parte, Urrea-Polo (2022) complementa que el AMP mantiene una relación con el enfoque constructivista, puesto que los estudiantes permanecen integrados durante el proceso en la interacción con los saberes fundamentales: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir; lo que conlleva al desarrollo y aprehensión no solo del conocimiento teórico, sino práctico con el trabajo colaborativo y autónomo.

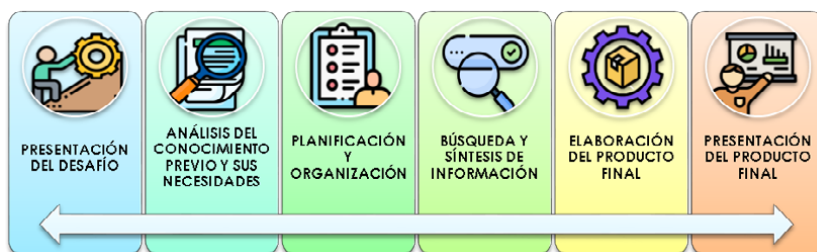
También es importante mencionar las características descolantes que engloban el AMP (Feeney *et al.*, 2022):

- Logra interrelacionar las distintas disciplinas que conforman el conocimiento educativo
- Permite contextualizar cada proyecto
- Conlleva al estudiante a una comprensión profunda y desarrollo de habilidades metacognitivas
- Permite una alta producción investigativa tanto del alumno como del grupo
- Demanda una dedicación constante a lo largo del tiempo
- Se asumen retos desafiantes, pero que logran ser alcanzables por los participantes

A partir de lo anterior, Barquero (2020) manifiesta que el impacto del AMP radica en la generación de nuevas prácticas educativas que permiten a los estudiantes enlazar los conocimientos que construyen durante su formación académica con las realidades que viven; incentivando en ellos la curiosidad, indagación, planificación, implementación y evaluación de los proyectos vinculados con su entorno.

Por otra parte, es conveniente como educador tener una guía que permita comprender cómo realizar, orientar y evaluar la aplicación del AMP. Sin embargo, existe una gran variedad de autores que describen de diferentes maneras los pasos a seguir. Aunque se ha seleccionado una esquematización que aborda de forma práctica y sencilla el AMP (Figura 8). Cabe acotar que no necesariamente existe una aplicación sucesiva de las fases a continuación presentadas, ya que, por ejemplo, el producto se puede ir elaborando en paralelo a la investigación:

Figura 8. Fases del AMP



Fuente: adaptado del proyecto PLaNEA (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2020)

En el proyecto PLaNEA se especifican cuatro fases importantes para ejecutar el AMP, las cuales se abordan a continuación.

Presentación del desafío

En esta primera fase se inicia con la presentación del proyecto a los estudiantes. En líneas generales, esta propuesta puede ser manifestada tanto por el docente como por los alumnos. La idea de la presentación es que sea atractiva y motivante para que los discentes estimulen sus intereses. Esta propuesta necesariamente debe estar vinculada a una problemática de la institución, otro entorno educativo, la comunidad cercana o la ciudad; de esta manera se logra contextualizar lo más real posible el proyecto.

Análisis del conocimiento previo y sus necesidades

Para esta fase, el educando contemplará los conocimientos que posee sobre la temática a abordar y los posibles vacíos cognitivos que presenta y que debe aprender o reforzar para alcanzar la finalización del proyecto. Es importante que en esta etapa se consideren actividades vinculantes al análisis con la finalidad de establecer las metas a alcanzar.

Planificación y organización

En este punto se deben preparar todas las tareas y acciones a poner en marcha para la realización del trabajo, asignando roles a cada participante. Es primordial enfatizar la planificación de la revisión bibliográfica con la finalidad de que los estudiantes se empapen del tema y logren alcanzar con éxito las tareas trazadas.

Búsqueda y síntesis de información

Aquí inicia la etapa del rol de investigador que asumen los estudiantes para construir nuevos conocimientos. Para este tramo del proceso se pueden conceder diversas libertades; es decir, se puede dar el caso que el alumnado tiene autonomía para buscar y sintetizar su propia información como también pueden existir orientaciones por parte del tutor sobre qué fuentes o autores investigar. Otras opciones se basan en combinaciones de las descritas. Lo destacable es que son actividades flexibles. Lo fundamental, además, es que el docente aproveche esta fase para dar las explicaciones que considere convenientes a fin de guiar al grupo a aprender paso a paso, detectando lo que conoce y lo que le falta por aprender para ajustarse a las necesidades que le demanda el proyecto.

Elaboración del producto final

Aquí se busca la consolidación del producto final. Para esta fase, los participantes deben estar ya preparados con toda la información y

conocimientos adquiridos para materializar su proyecto. Cabe mencionar que el tiempo que toma esta etapa depende de la escala y características propias del producto final a elaborar y debe ser considerado durante la planificación del proyecto. Lo ideal sería ir construyendo el producto en cada semana de clases para optimizar el tiempo y dar valor al trabajo en equipo.

Presentación del producto final

En esta etapa, los estudiantes presentan sus trabajos a un público real del contexto que le corresponda al proyecto (compañeros, familias, autoridades locales o externas). Cada grupo o alumno tendrá la capacidad de explicar y responder todas aquellas inquietudes que surjan en los espectadores. Es importante recomendar que, cuando el trabajo no tiene como objetivo la nota de un examen final o calificación, los participantes aprenden de una manera más significativa y se esmeran por ofrecer un producto final de calidad.

Evaluación

Por último, se encuentran las autoevaluaciones y coevaluaciones que son realizadas a lo largo de todas las fases descritas. Este proceso se considera transversal, debido a que se va reflexionando y midiendo la calidad del trabajo en cada una de las tareas y acciones que se han ido realizando durante el proyecto. También, al finalizar todas las actividades, se recomienda —al docente— realizar un análisis general de todos los matices que intervinieron en la experiencia: conocimientos, debilidades, aciertos, aspectos a mejorar, decisiones cruciales, errores, logros y demás.

Reflexión de la experiencia

El abordaje conceptual y metodológico de la pedagogía situada en los contextos de encierro de las PPL ha revelado los principales postulados,

preceptos y criterios prescritos en la normativa educativa. Desde esta mirada pedagógica, escenario o enfoque que algunos autores lo consideran experiencial, reflexivo y situacional, en consideración de que, el proceso y construcción del aprendizaje de las PPL deben responder al contexto, sus sentires, saberes y haceres.

Para tal fin, el docente de la pedagogía situada debe aproximarse a los contextos, comprenderlos y potenciar con su innovación y creatividad las metodologías situadas que respondan a los objetivos de aprendizaje, pero desde y para una realidad *in situ* como el ABP, el aprendizaje cooperativo basado en principios de asistencia entre los actores aprendices y el AMP.

Referencias bibliográficas

- Abad-Jaramillo, C. y Rodríguez-Quiñonez, V. (2022). Aprendizaje basado en problemas. Estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 7(2), 400-416. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1956>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Constituyente.
- Añaños, F., Llorente, L. y Chávez, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 262-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6442632>
- Barquero, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (21), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.2>
- Barros, A. (2021). Aplicación del Método de Casos en la prevención de las adicciones en educación básica secundaria. *Revista Bio-grafía: Memorias V Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14790/9677>
- Botella, A. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles*

- educativos*, 41(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es.
- Contreras, S. (2015). *Estrategia de enseñanza-aprendizaje con base en el análisis de caso para los temas “Replicación, transcripción y traducción del DNA” del bachillerato* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000723867/3/0723867.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2017). La pedagogía situada para el aprendizaje efectivo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 6(3), 100-113. <https://www.atencionintegral.gob.ec/estadisticas/>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Feeney, S., Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunas interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA: Características, diseño, materiales e implementación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/argentina/media/7771/file>
- Fregoso, A. y Rojas, E. (2021). *Educación en contexto de encierro punitivo: los casos de El Salvador, Honduras y México: primeros apuntes para un análisis comparado Colectividad*. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376928>
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de Oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Granja, S. (2019). *Las metodologías activas orientadas a la investigación para el aprendizaje en los docentes de la Unidad Educativa 19 de Septiembre del cantón Salcedo* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].

- Repositorio de la Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/6980/1/MUTC-000681.pdf>
- Hernández-Barbosa, R. y Moreno-Cardozo, S. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*, 12(31), 36-51. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>
- Hurtado-Motta, Y. (2021). ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación. *Revista UNIMAR*, 39(2), 28-49. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art2>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprender en contextos: la enseñanza situada y sus implicaciones para la educación*. Paidós.
- López, M. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista Educa UMCH*, 14(1), 5-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202015.130>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Mandela, N. (2003). *Discurso en la Universidad de Witwatersrand en Johannesburgo*. S.e. <https://cartadelatierra.org/la-educacion-es-el-arma-mas-poderosa-para-lograr-la-sostenibilidad/>
- Marcelo-Veliz, B. (2022). Estrategias metodológicas en la educación ambiental. Estudio de caso de un docente de Ciencias Naturales de una institución educativa pública. *Educación*, 31(60), 217-234. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.010>
- Martínez, M. (2021). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093>
- Ortiz, M. (2020). Un acercamiento a la historia del aprendizaje basado en problemas en el contexto global. *Sathiri: sembrador*, 15(2), 118-152. <https://doi.org/10.32645/13906925.984>
- Palomino, J. y Osorio, V. (2023). El aprendizaje basado en problemas para el logro de competencias en educación superior. *Revista Dilemas*

- Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(6). 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3484>
- Sánchez, A. (2022). *Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC)*. Educapeques. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/aprendizaje-abac.html>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Método del Caso*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores [SNAI]. (s. f.). *Estadísticas*. Atención Integral. <https://www.atencionintegral.gob.ec/estadisticas/>
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2020). *Learning By Doing*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Urrea-Polo, K. (2022). Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza-Aprendizaje de Historia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(2), 22-28. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.310>
- Zúñiga, L., Cruz, M. y Dotres, S. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una mirada desde la pedagogía profesional. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, (21), 1-8. <https://www.uimed.net/es/revistas/rilcoDS/21-julio2021/aprendizaje-proyectos>

Capítulo 4. Perspectivas para la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en Ecuador



Los senderos tortuosos de los privados de libertad: nuevos horizontes y sentido desde la educación

 Walker Vizcarra Gaibor

walker.vizcarra@gmail.com

Dirección Nacional de Educación de Personas con Escolaridad

Inconclusa, Ecuador

Ministerio de Educación, Ecuador

Introducción

Si bien los informes internacionales que se presentan sobre los procesos educativos de jóvenes y adultos afirman un avance en cuanto al objetivo del Marco de Belém, en CONFINTEA VI, de reducir al 50 % el índice de analfabetismo a nivel mundial, en el mundo existen “758 millones de adultos, entre ellos 115 millones de entre 15 y 24 años que son incapaces de leer o escribir una frase sencilla” (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 2016, p. 4). De ahí surge la necesidad de generar una transformación en la concepción que se asume en los procesos de educación de jóvenes y adultos.

Desde este contexto, los actuales debates internacionales que analizan la educación de jóvenes y adultos mantienen entre sus principales preocupaciones el modo de abordar los enfoques y las formas de aprendizaje que tiene este grupo de estudiantes. Pese a las acciones implementadas en la última década, en beneficio de la educación para jóvenes y

adultos, en Ecuador las personas en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa son alrededor de 5.7 millones (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos [INEC], 2020).

Tabla 8. Resumen estadístico de la población con escolaridad inconclusa en Ecuador

Alfabetización Educación General Básica Elemental	Postalfabetización Educación General Básica Media	Educación General Básica Superior	Bachillerato
660 781	974 844	3 093 130	987 244
11.6 %	17.1 %	54.1 %	17.3 %
Total: 5 715 999			

Fuente: elaboración *propia* con base en ENEMDU (2022)

Conforme a las estadísticas del censo del INEC de 2010, los datos de las personas con escolaridad inconclusa evidenciaron que, en 2001, la tasa de analfabetismo era de 9.0 %, mientras que en el 2010 bajó al 6.8 %; la brecha educacional entre hombres y mujeres disminuyó de un 2.6 % en 2001 a un 1.9 % en 2010. La misma fuente señaló que la población indígena (20.4 %) y la montubia (12.9 %) presentaron las mayores tasas de analfabetismo; en cuanto a los grupos etarios, la mayor tasa (40.6 %) estaba en personas de 95 o más años y la menor tasa (1.3 %) correspondía a la población de 15 a 19 años.

Con relación a los datos de la población que cuenta con niveles educativos completos, los datos del INEC, al 2010, señalaron que la Educación Básica Superior no ha sido completada por el 9 % de la población mayor de 15 años; mientras que el 11.7 % de mayores de 15 años no han culminado el Bachillerato.

En diciembre de 2021, conforme con datos del censo estudiantil en treinta centros de privación de libertad en Ecuador levantados por la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa (DNEPEI), se determinó que existen 7081 estudiantes jóvenes y adultos en contextos de encierro:

Tabla 9. Número de estudiantes matriculados por género

Zona	Femenino	Masculino	Total general
Zona 1	104	806	910
Zona 2	5	58	63
Zona 3	532	2111	2643
Zona 4	31	409	440
Zona 5	10	150	160
Zona 6	37	314	351
Zona 7	30	109	139
Zona 8	267	1836	2103
Zona 9	20	252	272
Total general	1036	6045	7081

Fuente: equipo técnico DNEPEI (2021)

Por país de origen se cuentan diecinueve nacionalidades diferentes entre los jóvenes y adultos estudiantes privados de libertad. A continuación, se los describe:

Tabla 10. Número de estudiantes por país de origen/continente

Zona	Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Zona 7	Zona 8	Zona 9	Total
África	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Bolivia	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Colombia	123	3	224	5	2	14		70	19	460
Cuba	0	0	1	0	0	0	0	4	0	5
Ecuador	764	60	2346	432	158	331	137	1976	224	6428
España	1	0	2	0	0	0	0	4	0	7
Guatemala	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Holanda	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Honduras	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
India	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Libia	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

México	0	0	10	0	0	0	0	3	0	13
Panamá	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
Perú	3	0	4	1	0	2	2	3	0	15
Puerto Rico	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
República Dominicana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Rumania	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Rusia	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Salvador	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Venezuela	19	0	49	2	0	4	0	31	29	134
Total	910	63	2643	440	160	351	139	2103	272	7081

Fuente: Equipo Técnico DNEPEI (2021)

En el campo específico de la investigación jóvenes y adultos en contextos de encierro, se aportan los datos respecto a rangos de edad de las personas privadas de libertad, la cual aparece en la siguiente tabla, de manera más detallada:

Tabla 11. Total de jóvenes y adultos en contextos de encierro

Rangos de edad	Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Zona 7	Zona 8	Zona 9	Total
Entre 18 años a 30	382	27	746	115	78	115	33	757	152	2.405
Entre 31 años a 40	280	18	991	141	37	109	64	748	74	2.462
Entre 41 años a 50	149	10	575	91	27	74	32	401	36	1.395
Entre 51 años a 60	69	8	259	60	13	41	5	156	9	620
Entre 61 años y más	30	0	72	33	5	12	4	41	1	198
No determinado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Total	910	63	2.643	440	160	351	139	2.103	272	7.081

Fuente: equipo técnico DNEPEI (2021)

A la fecha del estudio, se observa que la población de personas privadas de libertad (PPL) que se encuentran estudiando corresponden al 68.7 % del total; mientras que son la Zona 3 (Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza) y la Zona 8 (Guayaquil) las que concentran al 67 % del total de la población privada de libertad. Con los datos del censo de 2022, específicamente de la población carcelaria, se pudo contar con nuevos elementos para analizar la problemática actual de la educación para jóvenes y adultos (EPJA) en Ecuador.

Por otra parte, la Constitución de la República del Ecuador (2008) determina que todas las personas son iguales ante la ley y gozarán de los mismos derechos y deberes, así como de su acceso a servicios educativos de acuerdo con sus necesidades. La política educativa es un componente de la protección social que reúne un conjunto de decisiones y medidas con el objetivo de garantizar un nivel básico de bienestar económico y social para las personas con vulnerabilidad social en el ciclo de vida, garantizando el acceso a servicios educativos de calidad.

El enfoque de derecho es una acción social que sitúa a las personas en su dimensión colectiva e individual en el centro de la sociedad y concibe a los derechos como el medio que garantiza el acceso a la educación, la promoción, la libertad y el bienestar individual y colectivo.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) determina, asimismo, la igualdad ante la ley para todas las personas y garantiza el goce de los mismos derechos y deberes, así como el acceso a los servicios educativos de acuerdo con las necesidades; marco que ampara a la educación de jóvenes y adultos con rezago educativo o escolaridad inconclusa, tal como consta en el siguiente cuerpo legal.

Es necesario mencionar que la Constitución de la República del Ecuador (2008), en el artículo 26, señala que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (p. 17). El artículo 27 indica que la educación se enfocará “en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez” (p. 17).

Adicionalmente, en el artículo 35 se destaca que las personas privadas de libertad (PPL) —entre otras— recibirán atención prioritaria y especial protección debido a su condición de doble vulnerabilidad. En concomitancia, en el artículo 343 se reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende, por lo que funcionará de manera flexible y dinámica; además, en este mismo artículo se establece que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (p. 168).

Por su lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, vigente desde marzo de 2021, en el artículo 19, establece que un objetivo de la autoridad educativa nacional es:

diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia [...]. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo podrá ser complementado de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación. (p. 33)

Por otro lado, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 10, indica que “los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan” (p. 116).

Las experiencias, el punto de partida: la necesidad de la contextualización curricular

De ello surge la necesidad de prestar especial atención al proceso de contextualización curricular, pues —al centrarnos en los privados de libertad— parece diluir su condición de ciudadanos, quienes tienen determinados derechos suspendidos. El de la educación, sin embargo, no es uno de ellos. En este sentido, es responsabilidad del Estado hacer cumplir y restituir ese derecho; un derecho que actualmente, y como se verá, está en una situación muy delicada como para asegurar que se está cumpliendo.

Entonces, pensar el currículo en condiciones de encierro implica reflexionar sobre los procesos de contextualización en función no solo de las condiciones en las que se desarrolla su vida, sino desde su propia historia y contextos de desarrollo personal y profesional. Así, se presentan dificultades para concretar un proceso que responda a las necesidades de las PPL, aun cuando se utilizan recursos que promueven la motivación hacia el desarrollo de las clases.

Figura 9. Recursos que favorecen el desarrollo de las clases



Fuente: Vizcarra (2020)

Otro aspecto de gran significación es que la guía metodológica para la implementación del currículo tampoco ofrece todas las orientaciones que permitan a los docentes tener procedimientos que favorezcan la concreción de la contextualización curricular.

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las tendencias educativas en la formación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa y el cambiante entorno en el cual el docente ejerce su labor generan una constante preocupación y dedicación en las autoridades educativas que tratan de determinar y reflexionar acerca del ser, saber y el qué hacer del maestro. Bauman (2008) sostiene que la educación y el aprendizaje fueron diseñados a la medida de un mundo que era duradero, esperado, continuo y apuntaba a hacerse más duradero de lo que había sido hasta entonces.

El contexto social e histórico en el que se desenvuelven las sociedades en la modernidad —las exigencias de los conglomerados educativos— requieren de la preparación de nuevas condiciones académicas, sociales, afectivas y cognitivas de los actores de la comunidad educativa. La educación en la actualidad no solo debe transmitir la peculiaridad, sino atender mínimo cuatro aspectos que hacen parte de su naturaleza: las relaciones complejas que se establecen entre los saberes, su especificidad, el momento histórico y la praxis; esto es, el uso social del conocimiento (Zemelman 2002, citado en Andrade y Muñoz, 2003).

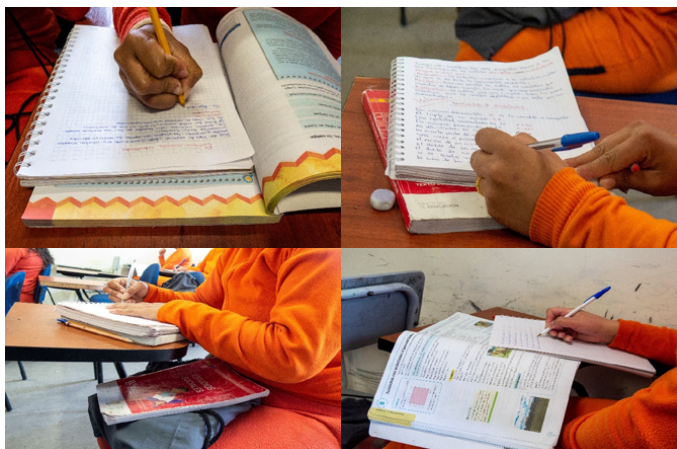
La EPJA, en un contexto dado, debe ser madurada, moldeada e imaginada desde la dimensión humanística para construir una educación significativa y crítica. Andrade (2010) señala que a partir de la complejidad del contexto:

el perfil del docente toma nuevos rasgos, indicios, señales, características que inciden en su práctica académica. Luego, el legado de los griegos con la *paideia* está, fundamentalmente, en su sentido humanista el cual debe prevalecer en el escenario educativo en el rostro del docente, instaurado de manera holística como volumen, cuerpo material, contenido y espacio; es decir: sujeto, saber, historia y contexto. (p. 214)

Además de entender, comprender y aplicar el modelo de enseñanza-aprendizaje, el docente debe considerar al estudiante dentro de una estructura de valores de pertenencia social y cultural; contexto donde el estudiante puede trascender ante la complejidad de su entorno inmediato.

Una de las problemáticas de la EPJA en condición de analfabetismo o escolaridad inconclusa se relaciona con la implementación del currículo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos. Por lo general se constata la no contextualización acorde con el territorio, aun cuando se presentan experiencias de prácticas educativas significativas que evidencian que es posible hacerlo de otro modo. Los docentes en diversos territorios, a pesar de las dificultades y limitaciones, han logrado generar prácticas que recuperan saberes y que relacionan conocimientos de los estudiantes jóvenes y adultos con la vida cotidiana, contextualizados y con un enfoque inclusivo e intercultural, haciendo posible lograr aprendizajes significativos. En este sentido, es necesario recuperar y documentar dichas experiencias significativas a fin de determinar núcleos de reflexión que puedan replicarse en distintos contextos.

Figura 10. Estudiantes de Bachillerato. Centro de Privación de Libertad Cotopaxi N.º 1



Fuente: Vizcarra (2020)

En Ecuador, la implementación de servicios educativos dirigidos a jóvenes y adultos — específicamente a PPL— requiere de un modelo pedagógico actualizado y pertinente, que recupere experiencias significativas que se están logrando en los centros de rehabilitación social. De ese modo, el eje educativo impulsado por el Ministerio de Educación podría fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje reconocedores de una diversidad de formas de aprender (Osorio, 2013), al tiempo que incida como un eje de rehabilitación que, efectivamente, aporte en la reinserción social de las PPL.

El 11 de marzo de 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS) calificó el brote del COVID-19 como una pandemia global y solicitó a los países incrementar acciones para mitigar la propagación del virus y proteger a la población. Mediante Acuerdo Ministerial Nro. 00126-2020, del 12 de marzo de 2020, la ministra de Salud Pública del Ecuador declaró el estado de emergencia sanitaria por la inminente posibilidad del efecto provocado por la pandemia para prevenir un contagio masivo en la población. El 16 de marzo de 2020 fue emitido el Decreto Ejecutivo N.º 1017, declaración de estado de excepción en todo el territorio nacional.

Mediante Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00013-A, del 12 de marzo de 2020, la ministra de Educación establece —de manera obligatoria— la suspensión de clases en todo el territorio nacional. Esta disposición aplica para las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares, así como en los centros de desarrollo integral para la primera infancia regulados por esta cartera de Estado, en todas sus jornadas y modalidades. Conforme con el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00024-A, de 19 de abril de 2020, la ministra de Educación acordó:

Artículo Único. - Postergar el inicio de clases del régimen Costa y Galápagos previsto en el artículo 2 del Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A de 03 de abril de 2020, para todas las instituciones educativas de sostenimiento público, fiscomisional y particular, en todas sus jornadas, modalidades y

ofertas, incluida la de Bachillerato Internacional. La Autoridad Educativa Nacional dispondrá el inicio de clases para el régimen Costa y Galápagos con base en las resoluciones que el Comité de Operaciones de Emergencia Nacional expida respecto de la situación de la emergencia sanitaria declarada en el país.

En el marco de las disposiciones emitidas, con el fin de garantizar y precautelar el derecho y acceso a la educación, en el marco de la declaración asociada a las medidas de emergencia sanitaria declarada por las autoridades del primer nivel del Gobierno ecuatoriano, el Ministerio de Educación —a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa— emitió el “Plan emergente COVID-19. Desarrollo de actividades en la educación extraordinaria de jóvenes y adultos durante el período de suspensión de clases, modalidad presencial (contextos de encierro) y modalidad semipresencial”, el mismo que fue aplicado por todos los actores educativos: estudiantes, docentes, técnicos territoriales y analistas zonales para personas con escolaridad inconclusa. A su vez, se lanzó el Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, mismo que determinaba directrices para los coordinadores educativos del Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes (SNAI); todo ello permitió la continuidad del servicio educativo.

Además, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 2, literal w, se “garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes” (p. 13). Desde esta perspectiva, se garantiza la concepción del estudiante como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías adaptadas a sus necesidades realidades y contextos.

Por otra parte, en la Constitución del Ecuador (2008), en lo referido a la rehabilitación social, en el artículo 201, se indica que:

el sistema de rehabilitación social tendrá como finalidad la rehabilitación integral de las personas sentenciadas penalmente para reinsertarlas en la sociedad, así como la protección de las PPL y la garantía de sus derechos. El sistema tendrá como prioridad el desarrollo de las capacidades de las personas sentenciadas penalmente para ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades al recuperar la libertad. (p. 104)

En el artículo 203, apartado 2, se señala que:

en los centros de rehabilitación social y en los de detención provisional se promoverán y ejecutarán planes educativos, de capacitación laboral, de producción agrícola, artesanal, industrial o cualquier otra forma ocupacional, de salud mental y física, y de cultura y recreación. (p. 104)

Reflexión de la experiencia

Los hechos de violencia surgidos en los centros de privación de libertad en los últimos años han visibilizado la urgencia de acciones enfocadas en abordar los problemas estructurales que aquejan al sistema nacional de rehabilitación social del Ecuador. Enfocar la crisis en el sistema penitenciario ecuatoriano —caracterizada por la violencia generada por el enfrentamiento entre bandas criminales por disputas territoriales al interior de los centros de privación de libertad— ha motivado la premura de adoptar medidas para impulsar la construcción de una política pública de rehabilitación social.

En abril y mayo de 2022 se realizaron talleres con docentes de Guayas y Esmeraldas, y se evidenció que no manejaban la estructura del Currículo Nacional del Ministerio de Educación (2017). El estudio propuesto hace efectivo el cumplimiento del derecho a la educación que tienen todas las personas a lo largo de su vida y en cualquier circunstancia; específicamente de las PPL cuya situación es de doble

vulnerabilidad. Constituye entonces un aporte para el desarrollo de la EPJA, sobre todo para la educación que se implementa al interior de los centros de privación de libertad del Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Andrade, C. y Muñoz Dagua, C. (2003). ¿Perfil o rostro para el docente? *Tabula Rasa*, (1), 213-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600110>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional del Ecuador. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. *Pedagogía Social*. Editorial Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2020). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-ENEMDU 2020. Boletín técnico N.º 01-2020-ENEMDU TELEFONICA. Mercado Laboral*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2020/ENEMDU_telefonica/Boletin%20tecnico%20de%20empleo%20enemdu%20telefonica.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2010). *El Censo informa: Educación. Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Osorio Vargas, J. (2021). Educación ciudadana en contextos de malestares, incertidumbres, riesgos y extrañezas: un proyecto de escritura-acción-reflexiva. En C. Calvo (Ed.), *Aprender para transformar(nos): miradas*

colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas (pp. 66-82). Nueva Mirada Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (2016). *3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: el impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>

Contextualizar el currículo en los centros de privación de libertad: una alternativa inter y transdisciplinar

 **Walker Vizcarra Gaibor**

walker.vizcarra@gmail.com

Dirección Nacional de Educación de Personas con Escolaridad

Inconclusa, Ecuador

Ministerio de Educación, Ecuador

 **Madelin Rodríguez Rensoli**

Madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Introducción

Algunos autores como Stenhouse (1991), Sacristán, (2010), Osorio (2017), Fonseca y Gamboa (2017) abordan rasgos significativos que definen el currículo. Para unos, como Fonseca y Gamboa (2017), está muy vinculado a la identificación de aspectos culturales que, desde el punto de vista social se necesita ser organizada para ser aprendida en las instituciones educativas. En este caso, es interesante conocer cómo lograr identificar aquellos conocimientos de la cultura que son significativos y que no evidencien formas excluyentes del conocimiento. Como plantea Sacristán (2010):

es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. (p. 12)

Es decir, constituye un campo de lucha que emerge desde la propia diversidad de públicos, movimientos sociales, instituciones (Stenhouse, 1991). Además, presenta realidades y conflictos culturales que caracterizan los contextos, lo que implica la búsqueda de qué conocimientos culturales y sociales se deben compartir. De ahí la necesidad de promover ajustes y adaptaciones sistemáticas en correspondencia y respuesta a las necesidades cambiantes no solo de los estudiantes, sino de cada contexto en el que se desarrollan los procesos educativos y, por ende, la sociedad (Sacristán, 2010). Por ello se constituye un constructo histórico, en la que la comunidad educativa lo define desde la relación con su contexto, y la propia dinámica que caracteriza su construcción (Osorio, 2017).

En consecuencia, la contextualización curricular constituye un proceso que se vuelve necesario durante la gestión curricular, ya que permite tomar conciencia, ante todo, de que el estudiante no solo debe tener una cultura desde el conocimiento global. Para ello debe comprender primero lo local; es decir: la familia, sus tradiciones, la historia, la cultura popular, el espacio físico-geográfico-comunitario que le vio nacer —y en el que se encuentre— y sus relaciones afectivas. Todo esto se convierte en una vía orientadora del proceso de formación (Triviño *et al.*, 2021). En consecuencia, la contextualización curricular se vuelve un proceso de reflexión y toma de decisiones, las cuales se sustentan en el compromiso ético y político de la educación de todo ser humano que, por ende, se convierte en un sistema complejo de concreción e implementación (Mallarino *et al.*, 2007).

Además, Mallarino *et al.* (2007) sostienen que el currículo debe ser algo que se puede situar contextualmente; es decir: entenderlo desde una práctica permanente de construcción de sentidos y principios, confrontados con el espacio de reflexión y la interpelación de imaginarios

y realidades. En ese sentido, se ve posible pensar la tarea educativa como un ejercicio de elección entre opciones conforme al contexto; opciones que involucran horizontes de sentido, horizontes operativos y epistemológicos.

Desde esta perspectiva es necesario sopesar al contexto en su dimensión real, pues el análisis del mismo —sobre todo en encierro— permite identificar debilidades en los estudiantes, en la institución educativa, en las opciones académicas e incluso puede reorientar la práctica docente. Dicho de otro modo: hace falta considerar un diseño pedagógico que haga posible aprender y enseñar a construir modelos flexibles y situados en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad; pensar no solo en el aula, sino en el espacio fuera de ella como escenario y oportunidad de aprendizaje.

Por otra parte, no se debe dejar de lado lo planteado por Maquera (2018), en torno a considerar las características específicas de cada institución y región. En este caso: Costa, Sierra o Amazonía en el Ecuador, pues cada territorio y su contexto plantea sus necesidades y potencialidades específicas para la contextualización curricular.

Retomando a Herrera y Cochancela (2020), la contextualización curricular no es posible desde un nivel macrocurricular. Más bien, es necesario profundizar las características de cada territorio, de cada centro de privación de libertad (CPL), de cada institución educativa y de cada estudiante, sus familias y contextos más cercanos a él. De hecho, hay que involucrar no solo a los docentes y autoridades locales para que se empoderen de dicha contextualización, sino también a los actores sociales que han tenido una implicación en la vida de las PPL.

En este marco, Ávila (2017) sostiene una preocupación por mejorar la calidad de la educación; aspecto que —alineado a la investigación— deberá tomar en cuenta la adecuación de los contenidos, el desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje situados en centros de privación de libertad, considerar la adaptación y contextualización del currículo, metodologías, cronograma y actividades académicas acordes con las dificultades de los contextos de encierro.

Analizar los rasgos que caracterizan este concepto resulta interesante por su perspectiva epistémica y porque da cuenta de la integración de los agentes socioeducativos; aquellos que posibilitan la descentralización curricular y la solución de las contradicciones entre prescripción y diversidad de contextos. En evidencia, la relación currículo-contexto-territorio tiene mucho que ver con la historia, las tradiciones, la cultura popular, el patrimonio y la identidad cultural. Una de las construcciones teóricas con mayor capacidad de sintetizar en una sola categoría las relaciones socioculturales currículo-escuela-contexto es la aportada por Nápoles y Córdova (2016), a la cual denominaron contexto sociocultural escolar local y la definieron de la siguiente manera:

constituye el marco físico-geográfico y sociocultural, formado en el proceso histórico que singulariza dentro del contexto nacional la actividad y el modo de vida de los grupos humanos que residen dentro de sus límites y se manifiesta, fundamentalmente, a través de la cultura popular tradicional de la localidad, espacio donde se encuentra situada la escuela en constante intercambio de influencias educativas. Lo territorial-natural se refiere al grupo de personas que comparten determinadas áreas geográficas, condiciones ambientales en la cual transcurre la vida, la familia y su historia, de donde el estudiante es miembro y se producen procesos de intercambio de influencias mutuas, que en el desarrollo de la identidad cultural es de vital importancia. Es aquí donde el estudiante inicia el proceso de socialización de las normas, costumbres, tradiciones y estilos de vida que ha aprendido en la familia y entra en contacto con el de los demás miembros de la comunidad y el resultado de esta interacción social es lo que manifiesta en el contexto escolar. (pp. 22-23)

Los elementos fundamentales que integran esta categoría son las características socioculturales del contexto local, lo territorial-natural y la actividad laboral; todos ellos están relacionados con el currículo y la institución escolar, lo cual significa que cada contexto sociocultural escolar local es portador de historia y tradiciones populares y no pueden

ser ignoradas por la escuela, aun cuando no formen parte de las orientaciones curriculares ministeriales. Sin embargo, expresan sentimientos, emociones, y se convierte en mecanismo para la reflexión. La Figura 10 refleja este planteamiento:

Figura 11. Murales en el CPL Santo Domingo N.º 1



Fuente: Vizcarra (2022)

Es sabido que tanto las pedagogías como el currículum tienen un papel destacado en hacer práctica la inclusión de los estudiantes en los sistemas educativos. La diversidad de métodos para el aprendizaje y la correspondiente flexibilidad del currículum son favorables en la diversidad que se presenta en las aulas, tanto en estudiantes como en entornos y contextos, y sea asumida en pos de la inclusión.

Un currículum inclusivo, una didáctica diversa en cuanto modos y enfoques del aprendizaje que tengan centralidad en los estudiantes, obliga a contar con contenidos diversos que favorezcan la inclusión y dejen de ser un obstáculo que potencie la discriminación o los estereotipos de la exclusión.

En primer lugar, se destaca la búsqueda de adaptación a necesidades y capacidades del privado de libertad, lo que implica pensar un currículum flexible y que atienda a las demandas que allanen el camino de la

inclusión por medio de la formación para el trabajo. En este sentido, se debe considerar al sujeto de la acción educativa y a su contexto inmediato, con las condiciones del encierro del centro de detención, las lógicas y dinámicas que en estos lugares se imponen y marcan las subjetividades; pero también se debe estimar su trayectoria educativa anterior al encarcelamiento. Todo ello hace pensar que es posible fomentar una educación inclusiva con contenidos —conceptos, valores, actitudes y destrezas sociales—, aprendizajes y metodologías pedagógicas adecuadas al contexto cotidiano de las PPL que se encuentran en situación de vulnerabilidad para que prioricen el intercambio, el diálogo, la expresión, la autopercepción, el respeto a la diversidad y la no discriminación.

Esta suerte de adaptación es un claro ejemplo de autonomía pedagógica-curricular que adapta el aprendizaje y contenidos del currículum oficial al contexto del joven y adulto privado de libertad, sin colocarlo en desventaja para continuar su trayectoria educativa cuando se encuentre en libertad.

Esta adaptabilidad, tal como expresan Scarfó y Aued (2020) en el *Reporte regional sobre educación en contextos de encierro e inclusión en América Latina y el Caribe*, supone que:

No es menor a la hora de pensar lo curricular en este contexto de privación de libertad, que existan “tensiones” entre la escuela y el centro cerrado, ya que la primera debería brindar un espacio y un tiempo diverso al del encierro y las lógicas de la seguridad, que posibiliten a la propuesta educativa subvertir la lógica totalizante del encierro punitivo, confrontando las versiones normativistas y disciplinarias de los dispositivos institucionales y reduciendo los daños que generan. (p. 26)

Tengamos presente que la educación —como derecho humano— abre posibilidades al conocimiento de otros derechos y a cómo ejercerlos. De igual forma, Scarfó y Aued (2020) plantean “garantizar el derecho a la educación enmarcado en el criterio de adaptabilidad, y así potenciar su valor transformador y de empoderamiento” (p. 27). Esta

adaptabilidad no es posible sin intervenir en lo conceptual, lo metodológico y los contenidos curriculares. Consecuentemente hay que estimular la participación de los sujetos privados de libertad desde otras iniciativas pedagógicas, asumiendo que los jóvenes y adultos son activos, informados, críticos y responsables; y asumiendo también que el aprendizaje no es algo alejado de otros aspectos y problemáticas de la vida y de la sociedad latinoamericana.

Para ello, fortalecer el poder de la palabra y no la fuerza, argumentar, confrontar ideas, problematizar su realidad y enfrentarse a situaciones y problemas de la vida personal o colectiva son indispensables desde la perspectiva de una pedagogía crítica que considera la libertad de elegir, de expresarse y tomar decisiones como un componente fundamental. Teniendo en cuenta estos posicionamientos, se valora la contextualización curricular, desde el enfoque inclusivo e intercultural.

En función del enfoque inclusivo e intercultural planteado por el Ministerio de Educación de Ecuador (2019), como órgano rector de la política pública, se señala que la inclusión no se refiere solamente a la oportunidad o posibilidad de acceso a las instituciones educativas, sino que se vincula con la posibilidad de eliminar obstáculos frente al aprendizaje y la participación.

Estos obstáculos están en relación con la gestión institucional, oferta curricular, estrategias de aprendizaje, entre otros; se parte del supuesto que modificándolos es posible incidir y evitar las desigualdades educativas para trascender hacia la igualdad social. Documentos oficiales del Ecuador expresan que, para que una escuela se defina como inclusiva, debe asegurar un nivel semejante de oportunidades para aprender y una plena y activa participación al interior de la comunidad educativa (Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, 2011).

El enfoque inclusivo e intercultural, en la perspectiva de los autores, marcará una forma de asumir la contextualización curricular alineada a los contextos en los que operan las instituciones educativas al interior de los centros de privación de libertad. En esa mirada es clave detectar —por ejemplo— que, en aquellos centros más cercanos a la frontera, el

número de privados de libertad es significativamente más alto que en aquellos puntos que tienen similar densidad poblacional, pero no están en zona de frontera. Por otra parte, estos enfoques deberán incorporarse a fin de identificar estrategias de aprendizaje más pertinentes a cada contexto.

Es importante indicar que, para Manchado (2012), educar en contextos de encierro plantea unos rasgos definidos por la permanente conjugación prisión-escuela determinadas por condiciones materiales; de igual forma inciden las características particulares del sujeto del aprendizaje en dichos entornos, la relación docente-estudiante, las estrategias didácticas que se desarrollan en los espacios educativos y las características de procesos educativo que intentan colocarse al margen de la condición de encierro.

De cara a la contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en el área de modalidad presencial en contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, es interesante retomar aquello que enuncia Manchado (2012) como un diálogo permanente entre el aula y el contexto de encierro, y entre el aula y el contexto exterior. En ese diálogo se alude a vínculos y relaciones de afecto con la familia y amistades, entrelazadas con las experiencias y los múltiples sentidos que cada actor aporta para el diálogo y la reflexión.

En concomitancia, Ramallo (2019) determina que, desde una mirada más profunda del vínculo escuela-cárcel, es importante precisar que la escuela en la cárcel se presenta como la posibilidad para acceder a oportunidades negadas o interrumpidas anteriormente, ya que permite un uso constructivo del tiempo libre y una estructura de vida que genera empoderamiento y aumento de autoestima. Asimismo, la escuela puede ser capaz de disminuir índices de reincidencia.

La revisión documental lograda —hasta el momento— aporta algunos elementos clave; sin embargo, es necesario seguir explorando otras experiencias en la región.

Las experiencias, el punto de partida: la complejidad de la contextualización curricular en ambientes carcelarios

Definir la categoría *contextualización curricular en contextos de encierro* ha implicado un procedimiento que parte desde los rasgos básicos que caracterizan los conceptos asociados, ya sean la contextualización curricular, enfoque inclusivo e intercultural y contextos de encierro. Este proceso facilitó la identificación de los rasgos que daban regularidad desde los aportes de cada uno de los autores citados. En consecuencia, desde el contexto donde se investiga se determinan los rasgos suficientes y necesarios, los cuales se declaran a continuación:

- Construcción de estrategias flexibles situadas en los contextos que rodean al estudiante privado de libertad.
- Pensar en escenarios —el aula y fuera de ella— como espacios y oportunidad de aprendizaje.
- Tener en cuenta las características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y relaciones en los diferentes ámbitos de la vida de cada estudiante.
- Eliminar los obstáculos para el aprendizaje y fortalecer el diálogo donde todos participan.
- Favorecer el respeto por uno mismo y el otro.
- Reconocimiento de procesos educativos en los que se involucran los estudiantes penitenciarios desde vías no formales e informales, que podrían ser la familia, amigos, actores de organizaciones y movimientos sociales u otros actores del personal de la cárcel con los que interactúa de manera sistemática.

Así, se define la categoría *contextualización curricular con enfoque inclusivo e intercultural en los contextos de encierro en la educación de jóvenes y adultos* como un proceso que se desarrolla en función de la construcción de estrategias flexibles situadas en los ambientes complejos que rodean al estudiante privado de libertad. Esto se da no solo pensando en el aula, sino también resignificando el espacio fuera de ella —como escenario y oportunidad de aprendizaje— en la que las características particulares de cada localidad, experiencias, vivencias y relaciones en los

diferentes ámbitos de la vida de cada estudiante eliminan los obstáculos para el aprendizaje y fortalecen el diálogo. Incluso, en este espacio es donde todos participan y se transforman ya sean docentes, familia, autoridades locales u otros actores sociales, desde el respeto por uno mismo y el otro. De ahí que los aportes deberán estar direccionados a cómo proceder en el desarrollo de cada uno de los rasgos declarados.

Horizontes que guían el aprendizaje desde el espacio de encierro

Conforme con el Reglamento del Sistema de Rehabilitación Social (2020), las PPL cumplen una pena por el cometimiento de un delito; no obstante, su reclusión debe tener principios de dignidad humana; prohibición de tratos crueles, inhumanos o degradantes; normalidad e interculturalidad; convivencia no violenta y cultura de paz; motivación, igualdad y no discriminación; interés superior del niño —en el caso de adolescentes infractores— y atención prioritaria a las PPL con doble vulnerabilidad.

En este escenario donde la convivencia está caracterizada por el contexto de encierro, el cumplimiento de un régimen disciplinario rígido —que incluye actividades y horarios específicos— se da en un espacio donde conviven jóvenes y adultos. Así, un poco más del 50 % de ellos está en calidad de estudiantes, desde sus diversas experiencias, expectativas y aspiraciones.

Es un escenario complejo y cambiante, en donde los hechos de violencia marcados por el ejercicio de poder y dominio territorial —registrado especialmente en los dos últimos años— han incrementado la complejidad, la incertidumbre y la tensión en una cotidianidad determinada por lo que sucede en los espacios educativos, en los talleres, en los patios, en el comedor, en las celdas y pabellones y en las eventuales visitas de familiares.

Las personas adultas traen consigo experiencias sobre cuya base interpretan y entienden lo nuevo. Se encuentran además en una

situación concreta de vida, en la que quieren establecer un vínculo claro entre lo que aprenden y el modo de adaptarse a su situación. Para ellos todo aprendizaje tiene una finalidad práctica, reconociendo que un factor determinante —durante el cumplimiento de su pena— es poder aprovechar al máximo su tiempo.

Con relación a este escenario, es importante que el docente reconozca que no es él solo quien participa en las transformaciones que se generan del proceso educativo de las PPL. No se puede transformar sin mirar hacia atrás, hacia un lado y hacia adentro del alma de los estudiantes privados de libertad. Los testimonios publicados en el libro *Vivir en la fractura. El castigo y las resistencias en la cárcel de mujeres*, de Aguirre (2021), dan muestra de ello. Transitar por los capítulos de la obra de Aguirre, demuestran los argumentos expresados con relación a lo que implica el contexto sociocultural en el proceso de contextualización curricular:

Ella me enseñó que la pobreza es mentira. Ella sabe cultivar la chacra para el abastecimiento de la familia optimizando el espacio y diversificando la producción; sabe criar gallinas y traer productos recogidos de la selva; multiplicar y distribuir los alimentos; cultivar y recoger plantas curativas; sabe curar, tejer cerámica, inventar negocios; sabe reírse, contar las historias de este mundo y otros vinculados; sabe confiar, reproducir una cultura generosa. [...] El empobrecimiento, en cambio, es verdad. Ella me enseñó eso con algunos hijos, hijas y una nieta muertas en sus primeros años de vida por enfermedades curables, con sus hijos e hija menores que vieron postergada su educación formal por algunos años a causa de la carestía de su vida, obligada a trabajar para producir el dinero sin el cual el individuo no es viable, relegada a trabajos temporales mal considerados y mal remunerados, con una alfabetización precaria como suele ser la de las mujeres empobrecidas con la naturaleza que la acompaña y servir y servirse de los vínculos familiares y comunitarios para hacer circular bienes necesarios para la vida. (p. 31)

Se asume que el docente está situado y reconoce su campo de acción en una institución educativa que funciona al interior de un CPL. Desde su rol tiene que plantearse crear o propiciar las condiciones que hagan posible la integración y participación del grupo de estudiantes durante todo el proceso de formación. Parte de su responsabilidad es diseñar, preparar y conducir la clase y crear puentes desde la visión de un proceso educativo participativo, vinculante con otros actores sociales, complementario con diversas maneras de intervención, de lograr acercamiento a las PPL, y, por ende, la búsqueda de otras alternativas que no solo sean el espacio de la clase.

Para ello, es necesario triangular el rol de los diferentes actores desde el diálogo, la participación, el reconocimiento y la palabra:

la palabra es una alianza vital, que va reconstruyendo la confianza en la convivencia, por eso la palabra es un abrazo, un enamoramiento, una alianza en el descubrimiento, en el aprendizaje, en la denuncia, acompañadas, en la supervivencia del poder cotidianamente expropiado. Nuestra palabra quiere ser la alianza que nombra el trabajo transformador de las posiciones sociales asignadas a cada una antes de nacer, aquí, en donde no se trata solo de plegar a la consigna de que los pobres accedan al Estado de bienestar, sino también de cooperar en el abandono de los privilegios de algunas, en un acto, aquí y ahora, de redistribución de los recursos, de reformulación del mundo. (Aguirre, 2010, p. 59)

En consecuencia, referirse al término *actores educativos*, no solo hace alusión a docentes, estudiantes y directivos; más bien asume un horizonte de sentido diferente cuando se aborda la educación en contextos de encierro. Inicia con las PPL, con su historia de vida, sus amigos, sus familias, y todos aquellos que —de alguna forma— hacen que sientan la necesidad de transformación. La visión de la relación docente-estudiante cambia; lo que conlleva a la reflexión permanente del rol que tiene como docente en el acompañamiento sistemático, en la escucha reflexiva, en el reconocimiento de las desigualdades a las que han estado sometidas, sus

historias como migrantes, empobrecidas, a la vida llena de incertidumbres, conflictos, prejuicios, sus saberes, la necesidad de la esperanza, la confianza en uno mismo y el otro.

Es un encuentro docente-estudiante en el que deben estar sensibilizados a la necesidad del diálogo, a enfrentar un proceso de tensión pedagógica, situándola en un entorno contextual complejo:

Figura 12. Encuentro educativo entre estudiantes y docentes



Fuente: Vizcarra (2022)

El líder metodológico tiene la responsabilidad de mantener el hilo conductor y la coherencia entre los diferentes pasos que se ha propuesto y planificado para la clase, lo que va detectando mientras conduce y observa la dinámica grupal, al tiempo que avanza con los contenidos y promueve el desarrollo de destrezas.

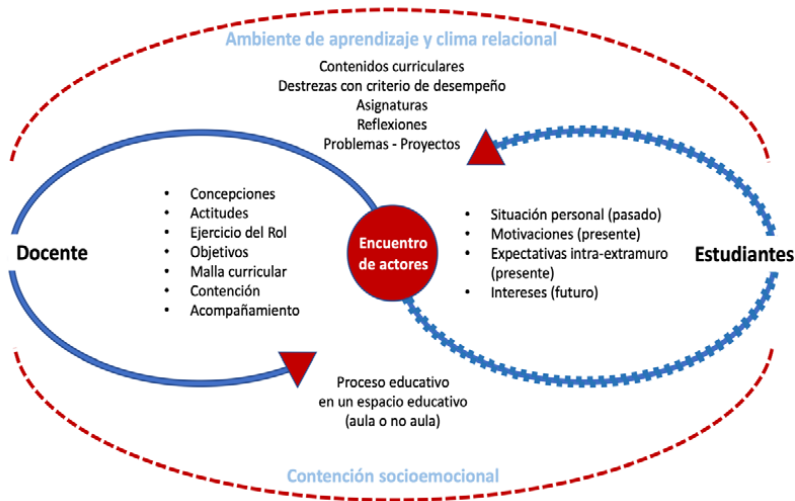
Un desafío permanente es lograr el equilibrio entre la planificación realizada para alcanzar los objetivos propuestos y la flexibilidad del proceso con base en el ritmo del grupo, sin perder de vista las individualidades. El docente tiene que considerar que lo que llamamos clase es —en realidad— un encuentro educativo de múltiples conexiones entre varios actores clave, los que están presentes, pero también los que no: los estudiantes, el docente, la familia y otros que, de alguna manera, entran

como parte de la reflexión. Lo no presente y el silencio también inciden en el proceso educativo.

En esta perspectiva se cuestiona el modelo donde el docente imparte la clase. Desde el punto de vista que se está enfocando este proceso, el estudiante joven y adulto es un sujeto activo y protagonista de su propio proceso educativo. De esta forma, no se trata de sujetos pasivos y acríticos de información a los cuales se les suministra información. De hecho, el docente dialoga con él, reflexiona, teje y genera conocimientos a partir de los saberes y experiencias de los mismos estudiantes.

Es importante que el docente conozca a sus estudiantes y tenga claridad sobre el modo en el que aprenden. De esa manera le será más fácil generar ambientes de aprendizaje en los que el sujeto joven o adulto pueda analizar situaciones, identificar alternativas y elegir aquella que más se ajuste a sus necesidades de aprendizaje:

Figura 13. Encuentro y proceso de actores



Fuente: Vizcarra (2022)

El docente no ofrece respuestas, sugiere —desde la pregunta— alternativas posibles a los problemas. Las preguntas están vinculadas

a las necesidades y expectativas de los estudiantes, la orientación para aprender se centra en la vida cotidiana. Por tanto, hay que generar condiciones para que el joven y adulto reconozca su propia experiencia de vida como insumo de aprendizaje. Es la “utilidad” del aprendizaje lo que lo hace significativo. Los grupos de estudiantes son diversos, no solo por rangos de edad, lugar de origen, sino por las particulares y heterogéneas culturas que conviven en el espacio educativo. Es necesario que el docente construya condiciones para conversaciones múltiples que permitan poner en común esa diversidad hecha de particularidades y, desde allí, hilvanar diálogos y reflexiones.

Dicho de otro modo: es generar condiciones para que el estudiante aprenda de forma significativa. Desde esta perspectiva, los autores retoman lo planteado por Ausubel (1977) en relación con que el estudiante —durante el aprendizaje significativo— relaciona y combina la nueva información con lo que ya sabía y con sus anteriores experiencias cognitivas, relaciones y motrices. Para hacerlo, el docente promoverá la incorporación de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes para procesar la información que se genera en esos encuentros educativos y aprenderla en forma significativa desde la interpretación, el análisis y el razonamiento, la comprensión y organización de conceptos para comunicarlos a otros (Gómez, 2019).

Para lograr lo anterior es indispensable trabajar bajo los principios de participación y horizontalidad, de modo que los aprendizajes sean contruidos colectivamente, en ambientes propicios a los aprendizajes significativos, los cuales movilizan sentidos de vida. Dichos sentidos tienen que dialogar con la cotidianidad de los sujetos, interpelarlos y enriquecerlos para reestructurar su modo de ordenar la cotidianidad, modificarla y construir nuevos sentidos. Esta comprensión demanda al docente desarrollar habilidades para mediar, dialogar, preguntar, interpelar, observar la realidad e indagar. Es importante reconocer que organizar el proceso educativo implica sopesar la existencia de situaciones que son difíciles de predecir y en el que deberá estar preparado para organizar ese caos en el momento.

En consecuencia, algunas de las cualidades que deben caracterizar al docente que labora en los CPL son:

- Actuar con actitud democrática y participativa.
- Apertura para aprender nuevas habilidades ante la vida.
- Capacidad de crear, innovar y establecer un ambiente de confianza entre los estudiantes.
- Confianza en los otros y en sus capacidades, sobre la base del reconocimiento permanente de sus potencialidades.
- Conocer mecanismos para animar dinámicas de grupos.
- Generar empatía y despertar la emoción de aprender.
- Facilidad para expresarse clara y abiertamente, resumir y sintetizar.
- Recuperar lo que los estudiantes aportan en el diálogo reflexivo, a partir de la complejidad de las historias de vida y las incertidumbres a las que han están sometidos.
- No estereotipar o etiquetar a las personas.
- Poseer sentido del humor y reconocer al otro desde la posibilidad y no desde la carencia o el estereotipo
- Respetar las opiniones de los demás, no imponer sus ideas.
- Despertar la curiosidad y el interés por la construcción de nuevos conocimientos.
- Saber escuchar.
- Tolerancia ante las críticas y capacidad de autovaloración desde los resultados y opiniones que se expresen.
- Organizar y tomar decisiones durante el proceso educativo teniendo en cuenta la existencia de situaciones que son difíciles de predecir y que el docente deberá estar preparado para organizar en el momento del caos.

Es importante reconocer la diversidad de perspectivas ante la vida por la que ha transitado la PPL. Esto supone promover el diálogo desde las experiencias, vivencias, percepciones de vida, la tolerancia ante los fracasos y frustraciones. Por ello, la Figura 14 refleja la necesidad de dialogar desde la cotidianidad del sujeto, la necesidad de desarrollar

el sentido del yo, del otro y del nosotros, de la confianza y el reconocimiento de la capacidad individual que poseen; lo que disminuye las consecuencias que ha producido el contexto social y carcelario por el que transita el estudiante:

Figura 14. Dialogando con la cotidianidad del sujeto



*Es necesario poner a dialogar el conocimiento, la ciencia y la investigación.
Reconocer las distintas formas de conocimiento implica la modificación de la mirada
y avanzar hacia la convergencia de narrativas, respetando y valorando las diversidades.*



Fuente: Vizcarra (2022)

También se considera importante que el docente de jóvenes y adultos en contextos de encierro adquiera y desarrolle competencias que le permitan generar experiencias de aprendizaje con sus estudiantes. Podemos entender que por ser un docente competente pueda ejecutar una actividad con un nivel de dominio suficiente en correspondencia a un criterio establecido; ese nivel de dominio incluye sus conocimientos, destrezas y habilidades en diversos campos, actitudes y valores. Recuperamos aquí algunas competencias generales —mencionadas por Cueva (2020)— que debería manejar un docente de educación en contextos de encierro con jóvenes y adultos:

- Estructurar saberes para promover experiencias de aprendizaje significativo

- Planificar procesos de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de destrezas con criterio de desempeño articuladas con las adaptaciones curriculares
- Implementar procesos de enseñanza-aprendizaje en forma efectiva y creativa acorde con el contexto de encierro
- Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la retroalimentación y con un enfoque formativo
- Generar ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Contribuir a la generación de un clima relacional que facilite el desarrollo de aprendizajes

Componentes para la contextualización curricular: un espacio de intervención multicultural

Para situar el currículo es necesario determinar un espacio de intervención multicultural —socialmente complejo—, el cual podrá dividirse en tres componentes: gestión pedagógica-didáctica, epistemológico y de convivencia.

Gestión pedagógica-didáctica

Es el proceso de planificación, organización y control que promueve vías de solución a los problemas que se enfrenta durante el proceso docente-educativo, con énfasis en el rol cada vez más protagónico de la familia y el estudiante durante el quehacer coordinado de acciones, recursos sociopsicopedagógicos y didácticos en el que se involucran todos los actores educativos internos y externos, desde un enfoque dialéctico y transformador hacia el interior de las instituciones educativas y el contexto-territorio.

Para ello es necesario:

- Realizar una lectura e interpretación profunda de los documentos y políticas que sustentan la EPJA.

- Pensar desde un enfoque inter y transdisciplinar en el que cada docente establezca vínculos y conexiones entre su asignatura, las demás del currículo y las experiencias de los estudiantes. De ahí la necesidad de que el estudiante reconozca el valor incalculable que tienen sus experiencias y vivencias.
- Conocer los proyectos de vida de los estudiantes, a partir de los diversos contextos y necesidades particulares en que han vivido.
- Identificar las particularidades de los ámbitos económico, social, político e histórico, tanto familiar como del contexto, desde un trabajo colectivo multidisciplinar que incida en la interpretación de comportamientos hacia la vida, y constituyan elementos mínimos comunes para abordar las adaptaciones curriculares establecidas por el Ministerio de Educación.
- Evaluar sistemáticamente el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes utilizando diversas alternativas para su concreción desde sus experiencias en la educación formal, no formal e informal.

Está en función de la identificación de contenidos pertinentes, estrategias didácticas, relaciones que establece el sujeto con la realidad, metodologías y procesos de conocimiento implicados. Antes de sugerir acciones para situar el currículo es necesario precisar tres condiciones que pueden determinar un ejercicio consciente de contextualización curricular en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, como el contexto de encierro.

Primera condición

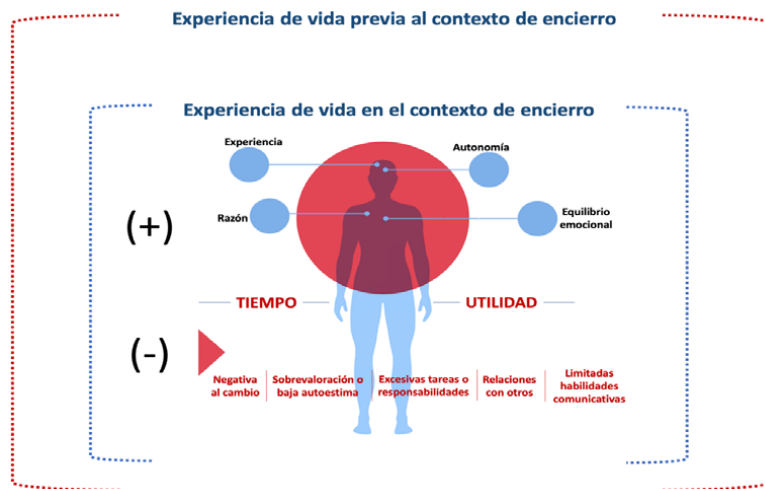
Es fundamental que los docentes descifren y se apropien del documento oficial Adaptaciones Curriculares para Subnivel Superior de Educación General Básica y Nivel de Bachillerato General Unificado (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). Esto conlleva a comprender a cabalidad la propuesta pedagógica para promover la educación con jóvenes y adultos en contextos de encierro.

Es necesario tener presente que las bases pedagógicas de la EPJA están consideradas en función del sujeto de aprendizaje (jóvenes y adultos), con sus características y contextos. Esa persona —que es el estudiante— tiene que ser abordado desde una doble mirada. Por un lado, está el contexto de encierro y, por otro, tiene una experiencia de vida previa al encierro.

Entonces, la acción educativa del docente no puede invisibilizar esa doble característica del estudiante; de hecho, las adaptaciones curriculares lo mencionan y hay que tenerlo en cuenta. Es más, el docente puede aprovechar esas dos fuentes de experiencias de los estudiantes para potenciar el tema que va a abordar en clase. Si, por ejemplo, en una clase de Lengua y Literatura de 10.º de Educación General Básica (EGB) se quiere hablar sobre la destreza de interpretar un texto literario el docente puede:

- Preguntar qué es lo que han leído en las últimas semanas en el CPL. No necesariamente debe ser un libro, puede ser un periódico, una carta, una información en una cartelera, etc.
- Preguntar qué fue lo último que leyeron antes de ingresar a ese lugar.
- Se puede preguntar en qué situación personal lo leyeron. Si fue en un momento que estaban solos o si estaban acompañados.
- Preguntar si recuerdan cómo se sentían en el momento en que ocurrió la lectura; si había algo que les preocupaba, algo que querían olvidar o si había alguna motivación en la lectura que hacían.
- Preguntar si esa lectura tuvo alguna utilidad para ellos en ese momento.
- ¿Preguntar si aquello que leyeron les puede servir en la actualidad?
- Preguntar si aquello que leen hoy les hubiera servido antes.

Figura 15. El estudiante de contextos de encierro y sus contextos



Fuente: Vizcarra (2022)

Otro punto clave es que existen dos variables siempre presentes en el horizonte del estudiante: tiempo y utilidad. El docente debe tomarlas en cuenta en el abordaje al estudiante y en la promoción del diálogo reflexivo entre y con ellos.

Segunda condición

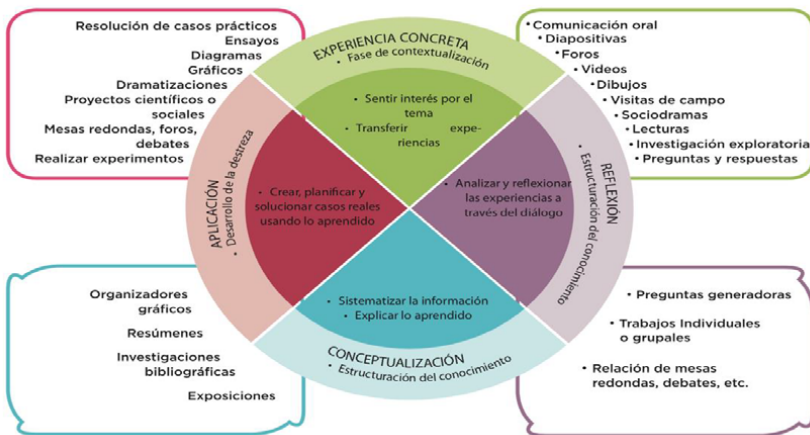
Se debe pensar inter y transdisciplinariamente. Es fundamental que cada docente establezca vínculos y conexiones entre las asignaturas y las otras asignaturas del subnivel, y con los saberes propios del contexto, recuperando la experiencia de los estudiantes jóvenes y adultos y reestructurando los esquemas de aquello que daban por conocido y que se confronta con los nuevos conocimientos asimilados. De ese modo, el estudiante joven y adulto puede valorar, relacionar y seleccionar aquello que le es útil para aplicar en nuevas situaciones o desafíos.

Concebir esta condición, desde el microcurrículo, implica el desarrollo de un proceso de diagnóstico que favorezca la concreción de la etapa de anticipación para que las PPL comprendan y se orienten hacia la

utilidad de los conocimientos; ello con el objetivo de enfrentar los retos, no solo en el ambiente carcelario, sino una vez cumpla una sentencia y se reintegre a la sociedad.

Otra opción metodológica para que el docente facilite aprendizajes a jóvenes y adultos es la metodología ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación). En esta se combina el uso de situaciones de aprendizaje articuladas con el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño como procesos para la acción y la transformación del entorno. Este enfoque exige que el docente afiance un rol mediador que acompañe al estudiante en la construcción de su propio conocimiento (Mineduc, 2017).

Figura 16. Metodología ERCA



Fuente: Mineduc (2017)

Por ejemplo, si en una clase de Estudios Sociales de 9. ° de EGB se quiere trabajar las destrezas que se nominan, a continuación, el docente podrá emplear distintas estrategias:

- Destreza con criterio de desempeño (DCD) en Ciencias Sociales. Describir los diversos climas del planeta con sus características, variaciones e influencia en la población mundial, destacando

posibles desastres naturales y sus correspondientes planes de contingencia.

- Vinculada a Ciencias Naturales (CN). Indagar, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y otros recursos, y analizar las causas de los impactos de las actividades humanas en los hábitats, inferir sus consecuencias y discutir los resultados.
- Lengua y Literatura (LL). Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes, seleccionados de manera crítica en función de denotar las nuevas formas de comunicación oral y evaluar su impacto en la audiencia, discriminando el manejo de los diversos soportes digitales.
- Matemática (M). Definir la probabilidad (empírica) y el azar de un evento o experimento estadístico para determinar eventos o experimentos independientes.

Para la destreza mencionada, en específico, el docente puede:

- Antes de iniciar, pedir a los estudiantes que coloquen las sillas en forma de círculo. De esa manera todos estarán con la mirada en el grupo completo y no solo en dirección al docente.
- Podría preguntar a cada estudiante por su lugar de origen. Es posible que vengan de distintos lugares o países. Se puede preguntar también por el clima de cada lugar: si hace frío, si es caluroso, si llueve mucho, etc. Y si alguna vez hubo algún desastre natural en su lugar de origen o si conoce de algo similar sucedido en otro sitio.
- En torno a las respuestas anteriores, el docente podría hilvanar la información al preguntar y repreguntar al grupo de estudiantes, a fin de generar un diálogo multidireccional entre ellos. Además, con esto se evitará la pregunta-respuesta entre docente y estudiante.
- Podría preguntar si alguna vez escucharon algún relato de alguna persona mayor sobre algo similar sucedido en la historia del lugar donde nacieron o si escucharon un testimonio en el centro de privación de libertad sobre una situación igual.

- También podría consultar si han escuchado, leído o visto sobre desastres acontecidos en otros lugares.
- Podría preguntar si escucharon lo que significó el impacto de esos sucesos; bien sea en cifras de pérdidas materiales o de personas desaparecidas o heridas.
- Podría preguntar qué se puede hacer en caso de inundaciones, terremotos, erupciones volcánicas, excesivo calor, desertificación y demás para enfrentar esas situaciones desde un plan de contingencia.
- Finalmente, el docente puede elaborar un texto escrito que hable de cómo ser un factor de cambio positivo en mi comunidad, de tal modo que el estudiante se visualice en un proyecto de futuro, más allá del centro de encierro

Todo el desarrollo anterior es un ejemplo de trabajo interdisciplinar desde cuatro asignaturas con su correspondiente unidad de contenido y destrezas con criterio de desempeño vinculadas al subnivel de Educación Básica Superior.

El gráfico que se muestra a continuación ejemplifica el modo de articular las distintas disciplinas a partir de un tema detonante, el cual —a través de un diálogo— hace posible conectar todos los temas para cerrar con una propuesta de futuro en torno a un proyecto de vida.

Figura 17. Ejemplo de interdisciplinariedad



Fuente: Grijalva DNEPEI (2022)

Respecto al proyecto de vida podemos indicar que es necesario anclar toda esta recolección de conocimientos y recuperación de saberes con los proyectos de vida del estudiante. Ello debe estar en atención a los diversos contextos y necesidades particulares de los jóvenes y adultos para reforzar los tres valores fundamentales: justicia, innovación y solidaridad.

Este proceso muestra cómo se hace posible la aplicación de la metodología ERCA, ya que en el diálogo que impulsa el docente se está partiendo de las experiencias de los estudiantes, se reflexiona, se conceptualiza y se promueve la elaboración de una aplicación concreta de ese conocimiento.

El siguiente gráfico muestra el encadenamiento existente entre lo visto en clase y una planificación que articula el tema detonante con unidades de conocimiento de varias asignaturas. Estas, a su vez, están relacionadas con áreas de conocimiento, objetivos por área, destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación.

Figura 18. Ejemplo de relación entre planificación y trabajo en aula



Fuente: Vizcarra (2022)

Tercera condición

Toma en cuenta los aprendizajes. Nos referimos a los aprendizajes básicos, que son aquellos conocimientos necesarios que evitan

desigualdades educativas; aprendizajes básicos e imprescindibles que son los mínimos a lograr al término de un subnivel, ya que evitan la exclusión social y los básicos deseables, aquellos que pueden lograrse en momentos posteriores.

Por lo general, para el desarrollo del año lectivo, se cuenta con un cronograma que detalla el modo en que se abordarán las DCD a lo largo del año lectivo.

Sin embargo, muchas veces, por diversas situaciones, los cronogramas no se ejecutan del modo como estaban planificados, quedando algunos contenidos, destrezas y aprendizajes sin abordarse. La opción que se plantea aquí es priorizar los aprendizajes básicos y los básicos e imprescindibles que están definidos por cada asignatura en el subnivel Básica Superior, dejando los deseables como algo que se puede adquirir después.

Figura 19. Tipos de aprendizaje según el currículo nacional



Fuente: infografía diseñada por Vizcarra (2022)

En este sentido, es importante que el docente asegure condiciones para que los aprendizajes sean adquiridos por los estudiantes. Aquí cabe considerar los procesos educativos no formales; aquellos que no están sujetos al currículo ni a estándares y que, sin embargo, complementa la educación formal que se brinda desde el servicio educativo extraordinario.

Por ejemplo, en contextos de encierro se abordan actividades como carpintería, manualidades, costura, gastronomía, panadería, artesanía, dibujo-pintura, peluquería, música, danza, electricidad, computación, emprendimientos, primeros auxilios, etc. Estas actividades son áreas de interés para los estudiantes y pueden articularse con los aprendizajes básicos y básicos imprescindibles.

Ahora, incluir estas áreas de interés vinculadas a los aprendizajes básicos e imprescindibles supone:

- Considerar una acción pedagógica que piensa en una educación centrada en los contextos; en este caso: el de encierro y del que viene el estudiante.
- Recuperar a los sujetos más allá de su sola corporalidad, sumando sus circunstancias y sus imaginarios a aquello que los hace personas.
- Posicionar a unos sujetos en un contexto en el que se conjugan —en forma interactiva y dinámica— intereses, conocimientos, derechos, deberes entre personas con semejanzas y diferencias que conviven en una condición de contexto de encierro. Condición que, sin embargo, no es determinante e inamovible como sugiere Freire (2010).

En esta misma línea, Delgado (2021) invita a pensar la educación y el perfil de salida en contextos de privación de libertad en paralelo a los contextos sociales y culturales en los cuales se interactúa y se aprende, tanto desde lo nuevo como desde lo aprendido en el encierro. Así, se destaca:

1. **Priorización de contenidos:** referido a emprendimientos y a lo socioafectivo, ya que permiten el desarrollo de habilidades para la vida y reparar desigualdades.
2. **Adaptaciones curriculares para personas en situación de privación de libertad:** el currículo adaptado a la diversidad de necesidades, realidades y capacidades de los sujetos que aprenden en situación de encierro.

3. **Generación de materiales educativos propios para personas que viven en contextos de encierro:** es necesario generar textos y materiales ajustados a las edades, necesidades y realidades de las PPL.
4. **Mediar aprendizajes con el arte y el juego:** es importante pensar procesos de aprendizaje significativo y aprendizaje de habilidades para la vida, favoreciendo el desarrollo de hábitos y habilidades para la vida desde la motivación y la experiencia de emociones positivas y reforzadoras del aprendizaje potenciadas por el trabajo en grupos y colaborativo.
5. **Certificaciones de capacidades técnicas para ocupaciones:** es importante fortalecer las capacidades técnicas, ocupacionales y de emprendimiento de las PPL, pero también certificarlas y así posibilitar mejores condiciones de reinserción laboral y reconocimiento a nivel social.
6. **Bachillerato Técnico como una oportunidad para la ocupación laboral y la inserción económica:** es indispensable brindar conocimientos y herramientas para la incorporación inmediata en el ámbito laboral luego de terminar la privación de libertad; lo cual implica certificar formalmente las capacitaciones por instancias competentes.
7. **Brindar los recursos humanos, materiales y económicos necesarios que permitan procesos educativos restauradores y emancipadores:** esto tiene el objetivo de reparar las exclusiones, abandonos y violencias que han sufrido las PPL.
8. **Profundizar en la capacitación a docentes para la educación en habilidades para la vida:** permitirá desaprender y aprender habilidades para su reinserción social. Será fundamental fortalecer la capacitación y acompañamiento a los docentes que guían el aprendizaje de personas en situación de privación de libertad.
9. **Acompañar y fortalecer las iniciativas de aprendizaje colaborativo entre pares:** estas experiencias dan buenos resultados, motivan al aprendizaje colaborativo y brindan conocimientos técnicos aplicables y necesarios. Además, los

proyectos de trabajo en grupos ayudan a solucionar problemas reales de su entorno.

10. **Pensar el proceso de evaluación de los aprendizajes en función de lo pertinente y ajustado a las necesidades de la población que aprende en contextos de encierro:** es indispensable reflexionar sobre qué se evalúa y para qué; se recomienda revisar los procesos de evaluación dentro del contexto de privación de libertad para que sea coherente con una educación emancipadora, restauradora y generadora de autonomía.

A continuación, se presenta una síntesis de los aprendizajes descritos:

Figura 20. Síntesis de aprendizajes



Fuente: Delgado (2021)

Reconocimiento epistemológico

Aborda la necesidad de promover una postura referida a cómo el estudiante en contexto de encierro ha desarrollado sus conocimientos e identifica las diversas maneras en la que entiende el mundo e interpreta su realidad. Además, se sopesa su contexto histórico para ir construyendo

la ruta que lo orienta hacia la búsqueda de la verdad y coparticipar de los cambios de su entorno. Esto convierte al docente en un “explorador de saberes de la comunidad de la que es parte y, desde allí, genera estrategias para reinventar la planificación, diseño e implementación de currículos educacionales, moviliza los saberes, reconstruyendo espacios de libertad académica” (Picón, 2013, p. 20). Para ello se sugiere lo siguiente:

- Conocer y acceder a información sobre las maneras diversas en la que los jóvenes y adultos entienden el mundo e interpretan la realidad.
- Organizar el currículo científico alrededor de problemas de interés social, que sean objeto de debate público, donde estén implicados valores y tengan una incidencia en la vida personal y comunitaria: dieta equilibrada, necesidades de agua y energía, causa de enfermedades, utilidad de los materiales, destrucción del suelo de cultivo y demás.
- Rastrear la evolución social de algunos problemas científicos, analizando diferentes explicaciones o soluciones que se les han dado en distintas épocas, dependiendo del tipo de sociedad, de las condiciones económicas, del régimen político, de las creencias religiosas, de las diversas culturas, entre otras.
- Favorecer el análisis de los problemas científicos actuales desde diferentes puntos de vista: del productor y del consumidor, de los países más o menos desarrollados, de los ricos y de los pobres, desde el interés individual o desde el social, desde el colectivo científico o desde la ciudadanía, desde las mujeres o desde los hombres.
- Introducir el aprendizaje de las teorías y de los conceptos a propósito de los problemas de trabajo, destacando su funcionalidad en la vida diaria o su carácter clave como generadores de otros conocimientos.
- Desarrollar, a través de la práctica, la adquisición de procedimientos comunes en el quehacer científico que propicien el avance del pensamiento lógico y procuren la utilización de

estrategias más rigurosas que las cotidianas para abordar los problemas próximos.

- Propiciar la reflexión sobre el interés que tiene para la vida, razonar las decisiones, tener en cuenta las pruebas, ser flexibles mentalmente, tener curiosidad por conocer y ser sensibles a los problemas humanos en el contexto global de la naturaleza.
- Organizar el trabajo de los alumnos en agrupamientos diversos, destacando la importancia de abordar los problemas en equipo, de forma similar a cómo organizan su trabajo los científicos.
- Promover un autoanálisis desde la relación comportamiento-conocimiento-contexto-estilos y proyectos de vida.
- Promover la reflexión desde problemas de interés personal, familiar y social, donde se impliquen valores y tengan una incidencia en la vida personal y de la comunidad.
- Investigar la evolución social de algunos problemas de la realidad y su explicación desde las ciencias, analizando diferentes argumentaciones o soluciones que se les han dado en distintas épocas, dependiendo del tipo de sociedad, de las condiciones económicas, del régimen político, de las creencias religiosas y demás.
- Propiciar la reflexión sobre el interés que tiene para la vida razonar las decisiones, tener en cuenta las pruebas, ser flexibles mentalmente, tener curiosidad por conocer y ser sensibles a los problemas humanos en el contexto local-global de la naturaleza y sociedad.

Convivencia

Se ejecuta en función de aprender a conocerse, a comunicarse, a convivir y a socializar desde la ética, la solidaridad, el respeto y la tolerancia en el contexto del aula, la familia y la sociedad.

Para Sumba *et al.* (2019), los contextos de encierro impactan en las relaciones, pues se crean sentimientos de aislamiento, soledad, ansiedad e, incluso, frustración. Otros como Scarfó *et al.* (2016) consideran a

la cárcel un dispositivo de control y disciplina presentado como una forma de rehabilitación social. Asimismo, se cuestionan acerca de si un CPL puede ser un lugar que pueda estar en sintonía con los fines que sigue la educación. En todo caso, las particularidades de los contextos de encierro condicionan las formas de relacionarse con las otras PPL; pues se vive en permanente inestabilidad e incertidumbre, dado que las personas tienen que estar alerta con lo que sucede en su contexto.

Este modo de estar dificulta la comunicación y convivencia con los otros. Así, es importante que el docente aborde el autoestigma y el estigma hacia las personas en situación de privación de libertad, puesto que estos aspectos limitan el aprendizaje, la interacción con el entorno y la reinserción social de las PPL. El sujeto que aprende lo hace desde la motivación interna y externa, pero el estigma los desmotiva, limita y genera prácticas e imaginarios que contradicen el proceso educativo y de reinserción social. Entonces es fundamental el seguimiento continuo a las necesidades y dificultades de cada estudiante en estos contextos.

Los promotores educativos, los docentes, guardias y demás personal que labora en los centros de privación de libertad comentan que, de a poco, las familias van distanciando las visitas, de tal forma que progresivamente la persona privada de libertad va perdiendo afectos y contacto con aquellos que representan el mundo fuera de la cárcel.

Por esta razón es necesario que los docentes generen estrategias para involucrar a la familia y sociedad en el proceso educativo. Las PPL requieren que la familia y la comunidad entiendan su situación. A tenor de ello será necesario pensar y diseñar procesos de involucramiento y regeneración del vínculo con las familias y la sociedad para recuperar habilidades para la convivencia.

Sobre la base de lo expuesto, es importante recordar que, en el marco de la CONFINTEA VII, realizada en julio de 2022 en Marruecos, las recomendaciones y puntos clave —destacados por Nelsy Lizarazo (2022), coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)— son:

Escuchar, en pie de igualdad, las voces de los sujetos del derecho desde su diversidad, sus conocimientos, sus experiencias y desde allí y con ellos, diseñar una EPJA pertinente y enriquecida, así como currículos flexibles y abiertos a los diversos contextos y a la multiplicidad de situaciones de los sujetos de la EPJA y potenciar la capacidad transformadora de cada sujeto, recuperando el enfoque de la educación popular. (párr. 10)

El tema de la pertinencia de la EPJA —articulada con currículos flexibles y abiertos— va en sintonía con lo planteado en el documento *Adaptaciones Curriculares del Ministerio de Educación* (Mineduc, 2017), en relación con dos puntos concretos. El primero:

el aprendizaje se da por medio de un proceso de estructuración permanente y no de acumulación; implica descubrimiento personal, se produce en un medio social y cultural de continuas y constantes interacciones y se manifiesta en modalidades o maneras de enfrentar los objetos de conocimiento, que podrían equipararse a los estilos de aprendizaje. (p. 9)

El segundo: “La metodología que el docente aplique para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependerá de las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y adultos” (p. 9).

En este marco podemos entender que jóvenes y adultos se encuentran en un proceso dinámico de interacciones con información que cotejan con su contexto cotidiano, y que movilizan reflexiones y modos de actuar frente al mundo, a los objetos y a las otras personas. Así, la flexibilidad del currículo es imperativa, pues tiene que reestructurarse continuamente frente a las demandas educativas de los estudiantes en contextos de encierro.

El currículo es entonces un documento vivo, flexible, adaptable, contextualizado en permanente construcción, estructuración y diálogo con el espacio en el que se implementa. De ahí la necesidad

del diagnóstico para conocer el territorio local, el contexto de estudio, la familia y los sujetos que se involucran en el proceso curricular que implementa la institución educativa en contextos de encierro. Por ello es necesario preguntarse: ¿qué connotación tiene el proceso de diagnóstico al enfrentar el docente un proceso de implementación curricular en un contexto de encierro? Es importante reconocer, en este sentido, los planteamientos de González *et al.* (2009), al referirse que:

el ingreso en un centro penitenciario puede producir consecuencias somáticas como problemas sensoriales, alteraciones de la imagen personal y agarrotamiento muscular, y también consecuencias psicosociales como problemas de adaptación a la vida cotidiana, autoafirmación agresiva o sumisión frente a la institución, dominio o sumisión en las relaciones interpersonales, alteración de la sexualidad, ausencia de control sobre la propia vida, estado permanente de ansiedad, exageración del egocentrismo, ausencia de expectativas de futuro, ausencia de responsabilidad, pérdida de vinculaciones, “anormalización” del lenguaje y alteraciones de la afectividad, sensación de desamparo y sobredemanda afectiva. (p. 14)

Teniendo en cuenta estos referentes, se hace necesario valorar varios términos: *contexto-territorio como espacio geográfico, sujeto educativo y currículo*. Los geógrafos utilizan varios términos para referirse a las formaciones espaciales: *entorno, comunidad, localidad, territorio, paisaje, entorno*, entre otros. O los que refieren los antropólogos cuando mencionan términos tales como *contexto, contexto sociocultural, entorno*, entre otras. Los autores Ortiz Bosch y Alejandro Jiménez (2020) refieren desde esos espacios geográficos a la dinámica que se da entre la economía, la política, la cultura y el ambiente. Según Gilberto (1999):

el territorio puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como circunscripción político-administrativa, etc.; pero también como paisaje, como belleza natural, como

entorno ecológico privilegiado, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva [...]. (p. 29)

Se considera a los individuos, su idiosincrasia, sus valores, sus historias e identidad, sus silencios, la producción material, los servicios en el territorio, las peculiaridades que hacen distintivo ese espacio y su identidad. Esto se sustenta en una dinámica ecosistémica y equilibrada que contribuyen al desarrollo de ese espacio desde la relación naturaleza-sociedad, y en el que no puede verse fragmentado al sujeto de este sistema de relaciones del que emergen una pluralidad de interrogantes, subjetividades y tensiones (Agredo Cardona, 2006).

Por ende, el contexto-territorio deja de ser un espacio físico para transformarse en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales. El joven, el adulto o adulto mayor —sujetos educativos de la EPJA— se caracterizan por poseer modos de ser, de expresarse, de comportarse individual y socialmente, de relacionarse consigo mismo y con los demás que se han desarrollado desde el contexto en el que les han tocado vivir; es decir: la familia, los amigos, su comunidad, su cultura; espacios en los que han desarrollado su vida. Esto implica que, al abordar el término *contextualización curricular*, hay que pensar en el joven, adulto y adulto mayor desde su contexto, su historia, su cultura y su identidad.

Sin embargo, el docente que se desempeña en contextos de encierro con los llamados internos, carcelarios o presos debe entender que estos son estudiantes y que se comunican a través de la mirada, de las manifestaciones de emociones positivas. Además, el formador de la EPJA no debe olvidar el impacto que tiene —en el estudiantado— las tensiones que se producen por la presencia de las fuerzas policiales, el ejercicio de poder, la violencia, entre otros. Al mismo tiempo, se manifiesta en el grupo de estudiantes la necesidad de salir a su mundo, que —en ocasiones— les impide continuar con los procesos reflexivos y críticos de aquellos espacios del territorio que pudieran tener un impacto positivo en sus emociones. Para ello se enumeran las siguientes estrategias:

- Generar estrategias para involucrar a las familias y la sociedad en el proceso educativo, en el que se diseñen procesos de involucramiento y regeneración del vínculo con las familias y la sociedad para recuperar habilidades para la convivencia.
- Diseñar estrategias que impliquen trabajo colaborativo, que favorezca la interacción con otros en torno a una situación problema, conflicto o caso, y ayude a desarrollar habilidades de relación desde el respeto y la tolerancia.
- Promover actividades que permitan —desde la convivencia con los demás actores de la institución educativa, la familia y demás actores sociales— la posibilidad de interpretar la dinámica de las esferas de la producción material y los servicios en el contexto-territorio, los recursos humanos que lo generan y la población protagonista de la producción y consumo de los recursos. Todo ello a partir de las tradiciones, artes culinarias, fiestas populares, patrimonio natural y cultural, idiosincrasia y valores, desde un enfoque ecosistémico en las relaciones interpersonales, estas con las entidades del territorio y la utilización equilibrada de los recursos de la naturaleza en la producción de bienes materiales y servicios.

Reflexión de la experiencia

Recorrer la experiencia investigativa, en la contextualización curricular para los CPL, ha constituido un aprendizaje para los autores, en el que los resultados todavía no logran satisfacer la complejidad de los diversos procesos educativos que enfrentan las PPL. Por una parte, la influencia de una educación no formal desde el territorio que, de manera creativa, busca alternativas para promover las influencias sistemáticas, desde las vivencias adquiridas. Desde lo formal se identificaron núcleos de reflexión crítica, direccionados en tres componentes fundamentales: gestión pedagógica y didáctica, reconocimiento epistemológico y

convivencia, que emergieron desde las experiencias que se revelan en un constante bricolaje de resultados.

Sin embargo, queda mucho camino por recorrer. Socializar en este libro los resultados alcanzados incitan a avanzar aún más en una amplia gama de alternativas y oportunidades de aprendizajes que conlleven a transformar la cotidianeidad de las PPL, garantizando la educación como derecho de todos los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Salas, A. (2010). *Vivir en la fractura. El castigo y las resistencias en la cárcel de mujeres*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2101/1/SM96-Aguirre-Vivir%20en%20la%20fractura.pdf>
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14(48), 121-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34254710006>
- Delgado, A. (2021). *Fortalecimiento del perfil de salida del estudiante en situación de privación de libertad. Producto de Consultoría*. Mineduc-DVV International.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 1-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/#fn17>
- Herrera Pavo, M. y Cochancela Patiño, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

- Lizarazo, N. (2022). *Último día de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA VII*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org/especiais/confin-tea-vii-compromisos-por-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-epja-con-proyeccion-a-12-anos/>
- Mallarino Flórez, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(1), 73-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316864006>
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/331240>
- Maquera Quispe, B. (2018). *Contextualización curricular en la planificación del área de Comunicación* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/5e517f1a-d81e-4e9e-aed7-9f5dde6c3201/download>
- Messina, G. (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 109-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337007>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Adaptaciones curriculares del Ministerio de Educación*. Ministerio de Educación.
- Aguirre, A., León, T. y Coba, L. (2021). Co-investigación genealógica e histórica en compañía: un esfuerzo de devolvernos a la palabra propia, la memoria colectiva y la historia de nuestros pueblos. *Revista Sitiadas*, (4), 10-11. https://mujeresdefrente.org/wp-content/uploads/2021/12/SITIADAS-IV-VERSION-COMPLETA-1-PG_compressed-1.pdf
- Nápoles, R. y Córdova, M. (2016). Educación, identidad y cultura popular tradicional en preuniversitario. *EduSol*, 16(57), 14-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753137017>
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>

- Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y El Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. Antología CREFAL. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/cesar-picon-espinoza-antologia.pdf>
- Posso, R., Benítez, O., Hernández, P., Marcillo J. y Palacios, E. (2022). La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. *Revista Educare*, 26(1), 324-340 <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1628/1591>
- Ramallo, J. (2019). *La educación en contextos de encierro. Escuelas que dan segundas oportunidades* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Andrés]. Repositorio de la Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udes.edu.ar/handle/10908/16660>
- Scarfó, F. y Aued, V. (2020). *Educación de jóvenes en contextos de privación de libertad en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374679>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Vicepresidencia de la República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>



La colección **Elizabeth Larrea de Granados** nace como un homenaje para la destacada intelectual y maestra guayaquileña que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la educación en Ecuador. Está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores investigativas en educación, tanto de la comunidad universitaria de la UNA E como de otras casas de estudios que generen aportes con calidad y pertinencia.



ELIZABETH LARREA DE GRANADOS
COLECCIÓN UNAE