

La educación en contextos de encierro en El Salvador. Una aproximación*

Edgar Johans Ventura y
Gonzalo Rodríguez

Centro Nacional de Investigaciones en
Ciencias Sociales y Humanidades,
El Salvador

edgarjohansventura@gmail.com
gonzalo.rodriguez@mined.gob.sv

Recibido: septiembre 11 de 2013

Aceptado: octubre 7 de 2013

BIBLID [2225-5648 (2014), 4:1, 301-331]

Resumen:

El presente artículo se compone de dos momentos. El primero constituye un somero planteamiento general de la trayectoria histórica de los conceptos modernos de cárcel y de reinserción para los privados de libertad. Se contrasta con las iniciativas educativas que han ido cobrando relevancia en el campo de la educación y los conceptos fundamentales que han emergido de la misma. El segundo momento constituye una profundización en uno de los aspectos empíricos fundamentales en el desarrollo de procesos educativos de calidad: la infraestructura educativa de centros educativos en penales de El Salvador.

Palabras clave:

Aprendizaje continuo, contexto de aprendizaje, calidad de la educación, derecho a la educación

* Artículo académico original surgido en el marco de la cooperación académica entre el Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CENICSH) del Ministerio de Educación y el Centro de Investigación Científica de la Academia Nacional de Seguridad Pública (CINC-ANSP).



Education in prisons in El Salvador: An approach *

Edgar Johans Ventura y
Gonzalo Rodríguez

Centro Nacional de Investigaciones en
Ciencias Sociales y Humanidades,
El Salvador

edgarjohansventura@gmail.com
gonzalo.rodriguez@mined.gob.sv

Received: september 11, 2013

Accepted: october 7, 2013

BIBLID [2225-5648 (2014), 4:1, 301-331]

Abstract:

This article comprises two parts. The first is an overarching, general presentation of a historical review of the modern concepts of incarceration, and reinsertion of persons deprived of liberty. This is contrasted with educational initiatives that have gained relevance in the field of education and the fundamental concepts that have emerged. The second part is an in-depth look at the fundamental empirical aspects in the development of high-quality educational processes in the educational facilities in the penal system in El Salvador.

Key words:

Lifelong learning, learning context, quality in education, right to education

* Original article originated in the context of academic cooperation between the National Center for Research in Social Sciences and Humanities (CENICSH) at the Ministry of Education and the Scientific Investigation Center at the National Academy for Public Safety (CINC-ANSP).

1. Introducción¹

La temática de la educación para personas privadas de libertad ha ido cobrando cada vez más relevancia en el diseño e implementación de las políticas educativas en las naciones de nuestra región. Estas acciones son consecuentes con las iniciativas que a nivel mundial se impusieron a lo largo del siglo veinte y se han ido imponiendo a lo largo del siglo veintiuno como una necesidad social. La creación de estamentos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el año de 1945, responden a la necesidad de integrar objetivos comunes entre las naciones y asumir el compromiso de realizar los fines más supremos de la humanidad. El tema de la educación y la reinserción de personas privadas de libertad a la vida social ha estado presente en esta agenda universal.

Esta preocupación propició una serie de encuentros mundiales para abordar el tema de la corrección de aquellos que se desvían de las normas sociales establecidas. Así, desde 1955 las Naciones Unidas lleva a cabo una reunión mundial denominada “Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente” con el objetivo de elaborar normas y recomendaciones para los países miembros. La última de estas reuniones se realizó en el año 2000. A partir de 1960 se comenzó a plantear una crítica hacia los modelos correccionales que habían predominado desde una concepción moderna de cárcel y reinserción. Esto supuso la realización de una evaluación de más de cien años de cárcel de acuerdo al concepto que de ésta fue fraguándose en nuestra época moderna.

En la modernidad surgieron principios fundamentales del derecho que están sustentados en la tesis de que la sociedad es el resultado de un contrato social en el cual los sujetos ceden parte de su libertad a fin de garantizar una convivencia armoniosa en la vida civil. Aquellos que violen el contrato deberán ser juzgados y pagar una pena. A diferencia de las sociedades tradicionales, en la modernidad prevalece el principio de proporcionalidad de la pena para aquellos que incurren en ilícitos, lo cual significó el fin del suplicio y la eliminación física de la persona. Por el contrario, el derecho moderno suprime estos últimos y apela a un modelo en pro de la resocialización de los sujetos que infringen las normas establecidas (Herrera y Frejtman, 2010).

De esta manera, la educación ha cobrado protagonismo en los procesos de resocialización de los privados de libertad, ya que a través de aquella pueden estos últimos plantearse la reformulación de un proyecto de vida que por múltiples razones no pudieron realizar en momentos anteriores de su proceso vital. En este sentido, el discurso en pro de la mera corrección del delincuente evolucionó a un discurso en el que a través de la educación los privados de libertad restauraban los derechos que les habían sido suspendidos y tenían la posibilidad de reincorporarse a la vida civil (Blazich, 2007).

1 El presente artículo es el primer resultado de un proyecto de investigación de mayor alcance en torno a la elaboración de un diagnóstico de la educación en centros penitenciarios de El Salvador, que se desarrolla desde el Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CENICSH), adscrito al Viceministerio de Ciencia y Tecnología. La definición de esta línea de trabajo se ha realizado desde sus inicios en coordinación con el Centro de Investigación Científica (CINC), el cual está adscrito a la Academia Nacional de Seguridad Pública (ANSP).

Es importante recalcar que este proyecto de investigación pretende contribuir a llenar un vacío significativo en cuanto al diagnóstico e investigación del funcionamiento de la educación en prisiones de nuestro país. Es un tema sumamente complejo en el que deben implementarse medidas orientadas al mejoramiento de la educación en prisiones bajo los fines de resocialización de los privados de libertad². En los problemas actuales de nuestra sociedad, este ámbito es, sin duda, un campo en tensión en el que se juegan aspectos relacionados con la seguridad pública y las expectativas de transformación que conlleven a nuestra sociedad a garantizar un orden social pacífico y racional de largo plazo.

En el presente artículo, se anotarán algunos aspectos conceptuales del campo educativo vinculados a la temática, a fin de vislumbrar su naturaleza y finalidad; luego se apuntarán algunos esfuerzos realizados en la región en el tema de educación en contextos de encierro y, finalmente, se profundizará en un análisis de aspectos educativos actuales del funcionamiento de centros educativos en centros penales del país, relacionados a la infraestructura y a la disponibilidad de servicios para estos centros en que se atiende a la población interna.

2. El concepto de educación a lo largo de la vida

Nuevos conceptos se fueron posicionando en la agenda educativa desde mediados del siglo veinte: la educación a lo largo de la vida y la educación permanente para jóvenes y adultos.

Desde 1949, la UNESCO ha organizado seis conferencias mundiales sobre educación de adultos. La primera de ellas se celebró en Dinamarca, en la ciudad de Elsinor. Once años después, la ciudad seleccionada para realizar la reunión mundial fue Montreal (Canadá). Las siguientes dos conferencias, 1972 y 1985, se realizaron en Tokio y París respectivamente. Las más recientes en 1997 y 2009, en Hamburgo y Brasil respectivamente (Ríos, 2008).

Los énfasis del primer encuentro radican en la expansión de la alfabetización y la profesionalización de la educación de adultos. Esto se comprendió bajo la forma de una educación popular, es decir, la democratización de la enseñanza a aquellas personas que se les había negado esta posibilidad. En consecuencia, pretendía superarse las visiones elitistas de la educación, extendiéndolas a todas las personas adultas.

En la conferencia de Montreal se introduce el concepto de aprendizaje como el fundamento de la educación de adultos. Aprender implica, en consecuencia, la realización de un proceso con carácter permanente. Si el mundo está en constante evolución, la mejor forma de afrontar los nuevos desafíos es tener las condiciones para nuevos aprendizajes.

2 A finales de la década de los ochenta se realizó el “Estudio de diagnóstico del sistema penitenciario salvadoreño de El Salvador” a iniciativa de la Comisión Revisora de la Legislación Salvadoreña (CORELESAL). Naturalmente, las cifras están desactualizadas, pero nos da una idea general del funcionamiento del sistema penitenciario. Este documento se puede descargar en el siguiente enlace: www.dgcp.gob.sv/index.php./institucion/marco-institucional/historia/historiapienitenciaria. Fecha de última consulta: 16 de agosto de 2013.

En Tokio se afina aún más el concepto de la educación de adultos como un proceso permanente de aprendizaje. Así, emerge un concepto fundamental que ulteriormente fue considerado como la clave para enfrentar los desafíos del siglo veintiuno: la educación a lo largo de la vida.

El objetivo de la conferencia de París fue conocer la situación de la educación de adultos, sus tendencias y su evolución. En esta conferencia se hace énfasis en los conceptos de alfabetización, educación permanente y en una cooperación internacional que favorezca el desarrollo de la educación de adultos.

En 1997 se realiza la conferencia de Hamburgo. La educación permanente para jóvenes y adultos se funda en cuatro dimensiones: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir.

El objetivo global de la última conferencia mundial era lograr la armonización del aprendizaje y la educación de adultos con otros programas internacionales de educación y desarrollo, y su integración en el marco de estrategias nacionales en todo el sector; brindar una oportunidad de evaluar hasta qué punto se habían cumplido los compromisos de 1997 y crear los medios para garantizar que los compromisos en materia de aprendizaje de adultos y educación no formal, pasados y presentes, se pusieran en práctica.

El contexto de la educación en los albores del siglo veintiuno, ha tenido como característica fundamental la progresiva integración de las naciones del mundo en lo que se ha dado por denominar una sociedad global. La filosofía de la educación de esta época, cuya orientación fundamental es el constante replanteamiento de sus fines, se propone la realización de una meta básica con carácter universal: permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (Delors, 1997). Esta búsqueda permanente de autorrealización genuina de la humanidad a través de la educación, está orientada a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo.

La primera mitad del siglo veinte nos muestra experiencias catastróficas para la humanidad que conllevaron a situaciones límite que deshumanizaron la vida: dos cruentas guerras mundiales que arrasaron con la vida de millones de personas. En tal contexto, herramientas que son útiles para la reproducción de la vida humana fueron utilizadas con fines contrarios a la preservación de nuestra especie. Situaciones como estas mostraron que cuando la ciencia y la técnica se utilizan para fines perversos, atentan contra la supervivencia de la humanidad.

Tales experiencias pusieron de manifiesto la necesidad de una fundamentación ética para todo conocimiento producido por el ser humano. La reorientación de los aspectos técnicos de la educación, plantea una revalorización de los elementos éticos y culturales de esta última que logren abrir un camino a través del cual el ser humano alcance, por una parte, la comprensión del otro en su situación particular a fin de superar la intolerancia y la dispersión, y fomente la unidad de la sociedad global; mientras que por otra parte, encamine a la humanidad a una auto comprensión que le permita desplegar los conocimientos adquiridos en múltiples formas.

El replanteamiento de la educación, en función tanto de la ciencia y la técnica como del acrecentamiento de los aspectos éticos y culturales, fue uno de los desafíos que se planteó la educación en los albores del siglo veintiuno, sin abandonar por supuesto la contribución esencial que realiza la educación en la promoción del desarrollo económico y social de las naciones. Esto propició la idea de flexibilizar y diversificar los estudios de tal modo que pudiesen establecerse pasarelas entre distintos tipos de experiencia profesional que acrecienten las capacidades de las personas. La distinción entre educación formal e informal no pierde toda su validez, pero es susceptible de una revisión que permita ampliar el ámbito de los aprendizajes de los sujetos.

En este contexto surge la idea de una sociedad educativa, cognoscitiva en el seno de la cual toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción, asimismo, está basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Por lo tanto, se plantea la tesis de que la educación tiene un carácter permanente y es por eso que la educación, así entendida, supera los márgenes establecidos por la escuela y por el concepto tradicional de educación formal. La idea de que la vida personal y social es objeto de aprendizaje y la idea de una educación con carácter permanente, son las que dan vida al novedoso concepto de “educación a lo largo de la vida”.

Este concepto involucra tres aspectos ventajosos para la sociedad: flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Está concebido para afrontar las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional; pretende dar a las personas una estructuración continua, en lo referente a sus conocimientos y aptitudes, de su facultad de juicio y acción; debe igualmente permitirle lograr su autoconciencia del medio natural y su función social.

La educación es concebida como un proceso a través del cual se pretende aprovechar al máximo las posibilidades de aprender y perfeccionarse, lo cual tiene como precondition fundamental una educación básica de calidad. Una educación en esta dirección debe fomentar el gusto, la capacidad y el placer de aprender a aprender en forma permanente y, sobre todo, la curiosidad intelectual. El sistema formal de educación cumple una función decisiva en este sentido, pero no hay que perder de vista que la educación a lo largo de la vida trasciende los márgenes de la escuela y trata de responder adecuadamente a los nuevos desafíos que plantea un mundo que avanza vertiginosamente.

Ahora bien, la forma general de este aprendizaje tiene cuatro momentos esenciales: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y, finalmente, aprender a ser (Faure, 1972). La comisión de la UNESCO que elaboró el informe sobre la educación para el siglo veintiuno, presidida por Delors, ha valorado estos momentos fundamentales de los nuevos desafíos educativos como una utopía, pero una utopía necesaria que permitirá salir del peligroso ciclo alimentando por el cinismo o la resignación.

Aprender a vivir juntos significa aprender a comprender a los otros y el contexto en que se desenvuelven. Implica, por consiguiente, un diálogo y una comunicación genuina entre los sujetos, que conlleven a una convivencia pacífica en las sociedades. Aprender a conocer significa saber acoplar tanto los conocimientos que provienen del ámbito de la ciencia y la técnica, que contribuyen sustancialmente al desarrollo

económico y social de las naciones, como aquellos aspectos de cultura general que suponen la base del saber que se extiende a lo largo de la vida.

Aprender a hacer significa trascender los límites del aprendizaje de un oficio, es decir, de unas capacidades técnicas. Más bien, incita a lograr el aprendizaje de competencias que nos permitan trabajar en equipo y afrontar situaciones prácticas de la vida, que no se resuelven por medio de conocimientos técnicos.

Finalmente, aprender a ser nos señala el camino de la autonomía y la capacidad de juicio de los sujetos, el camino del desarrollo individual a través de la exploración de los talentos que son los tesoros escondidos en cada ser humano: la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el gusto estético, el carisma de líderes y lideresas, etcétera, constituyen la riqueza humana más valiosa y que solo a través del *aprender a ser* podemos realizar.

Lo más importante de este concepto es lograr extraer de los sujetos aquellas capacidades y aptitudes que están, por así decirlo, escondidas, sacarlas a la luz y desarrollar sus potencialidades de aprendizaje. Este aprendizaje es sumamente amplio y no se reduce a los aspectos meramente técnicos, sino también de la vida práctica. Acoplar ambos niveles significa la apertura de un sinfín de potencialidades para el ser humano.

Si la educación tiene un carácter permanente y se desarrolla a lo largo de la vida, para los contextos de encierro tiene amplias potencialidades, ya que puede mostrar a los sujetos la posibilidad de reformular sus proyectos de vida, y cerrar así el tan importante ciclo de resocialización que deben experimentar los sujetos para adaptarse nuevamente a la vida normal. ¿Es esto posible? Este es sin duda un desafío fundamental que debe afrontar nuestra sociedad.

3. Esfuerzos regionales y nacionales en pro de la educación en contextos de encierro

El tema de la educación en contextos de encierro en América Latina, ha recibido un apoyo significativo de los países de Europa, fundamentalmente a través del proyecto EUROsociAL, cuya finalidad consiste en contribuir a la cohesión social de los países latinoamericanos en áreas prioritarias como educación, salud, justicia, fiscalidad y empleo. La fecha de inicio de este proyecto se remonta al año 2005³.

En este orden de ideas, durante una reunión celebrada en Colombia en junio de 2006, se tomó el primer acuerdo entre los países de América Latina, para la creación de la *Red Latinoamericana de Educación en Prisiones*. El tema específico de educación en prisiones como eje fundamental fue introducido a propuesta de Brasil. En este mismo año se realizó en Colombia un seminario donde se reafirmó el compromiso de creación de la *Red Latinoamericana de Educación en Prisiones* (RedLECE) por parte de los ministros de los países asociados al MERCOSUR y a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

3 www.redlece.org/documento_creacion_redlece.pdf. Última fecha de consulta: 13 de abril de 2013.

El concepto de creación de esta red es promover un foro especializado de análisis, intercambio y cooperación entre los países, que favorezca la promoción de políticas públicas orientadas a mejorar la atención de la educación en contextos de encierro.

Los principios y conceptos educativos que orientan el trabajo de la RedLECE están contenidos en las declaraciones que han resultado de las reuniones de los países a nivel mundial, como la *Declaración sobre Educación de Adultos* (1997) y el *Fórum de Educación para Todos* (Dakar en el 2000). La organización de la red está fundamentalmente concentrada en el consejo deliberativo, el cual está conformado por un representante gubernamental titular y uno suplente por cada país. El mandato de este consejo tiene una duración de tres años. Esta red también ha propiciado la realización de importantes estudios que contribuyen a la comprensión del tema de educación en prisiones en América Latina (Rangel, 2009).

En el marco del Proyecto Eurosocial-Educación se impulsó desde el Ministerio de Educación en coordinación con el entonces Ministerio de Seguridad Pública y Justicia, la realización de un “Seminario nacional sobre educación en contextos de encierro” a finales del año 2007, en el que participaron directores y docentes de centros educativos y de centros penales. Asimismo, participaron ponentes internacionales de renombre internacional como el canadiense Hugo Rangel.

Los objetivos de este seminario fueron sensibilizar acerca de la necesidad e importancia de la educación en las prisiones; crear un espacio de reflexión y expresión de necesidades concretas, y generar propuestas de mejora que permitieran la creación de documentos de referencia.

La continuidad de este esfuerzo se reflejó en los cursos y capacitaciones que fueron impartidos a docentes que laboraron en los centros penales durante los años 2008-2009. Fundamentalmente, las áreas de formación impartidas estuvieron relacionadas con educación deportiva y artística.

En los últimos tres años, el Ministerio de Educación ha trabajado intensamente el tema de educación para jóvenes y adultos, donde está incluida la educación en contextos de encierro. El resultado de este trabajo es que el país cuenta con una política nacional para este ámbito educativo, cuyo propósito central es ofrecer un sistema de educación permanente que ofrezca oportunidades reales y efectivas a todas las personas jóvenes y adultas, favoreciendo las características y los contextos de la población (Ministerio de Educación, 2013).

4. La educación en contextos de encierro, leyes y reglamentos

La educación, tanto en contextos de encierro como fuera de ellos, puede ser definida como una práctica social intencionada que involucra procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a ciertos saberes, los cuales se encuentran adscritos a condiciones determinadas por factores históricos, políticos e institucionales y que desde una perspectiva sociológica, suponen la socialización y subjetivación de los individuos (Caballero, 2010).

Algunos autores reconocen que en las prisiones la estructura educativa puede presentar lógicas y prácticas institucionales diferentes y, en ciertas ocasiones,

contrarias a las de los centros penitenciarios. Esto se debe a que al analizar la educación en este contexto tenemos a una institución dentro de otra (Kouyoumdjian y Poblet, 2010),

La educación en los recintos penitenciarios está justificada como parte integral de un régimen de rehabilitación, ya que proporciona las condiciones necesarias para que el interno pueda regresar a la sociedad. Para algunos autores, el éxito de todo programa educativo debe ser evaluado en función de una disminución de la reincidencia (Fox, 1989).

En nuestro país, las iniciativas de reinserción están claramente planteadas en las leyes y reglamentos en las que aparecen reflejados aspectos que regulan el funcionamiento de la educación en centros penitenciarios, siendo éstas la Ley Penitenciaria y el Reglamento General de la Ley Penitenciaria. No obstante, consideramos que a pesar de la claridad que se tiene en los fines generales de la ley, deberían afinarse una serie de aspectos para hacer más eficiente el funcionamiento de los centros educativos en penales (Comisión Coordinadora del Sector Justicia, 2008).

La orientación fundamental para la realización de procesos educativos en centros penales, es que los privados de libertad tengan la oportunidad de readaptarse a la vida social a través de una formación educativa integral que les permita realizar cambios sustanciales en su comportamiento. En este sentido, la ley penitenciaria obliga a que en cada centro penal esté instalada una escuela en la cual los internos tengan acceso al nivel de educación básica.

Si bien es cierto que la ley establece un límite respecto del nivel educativo al que pueden acceder los internos, debe aclararse que ello no significa la imposibilidad de realizar estudios a nivel de educación superior, ya que el reglamento establece que cuando así lo amerite, la administración del centro penal ha de realizar gestiones con las instituciones de educación media y superior en el caso de aquellos reos que estén en condiciones de continuar sus estudios.

Los planes de estudio no difieren de los establecidos en las escuelas públicas del sistema educativo nacional, lo que da a los reos la posibilidad de que, al obtener su libertad, puedan continuar sus estudios a partir de los que cursaron. Los aspectos abordados en ambas leyes tienen un carácter muy general, por lo que soslayan elementos específicos que deben regular el funcionamiento de la educación en centros penales.

En la concepción de esta ley no aparecen reflejados otros elementos fundamentales íntimamente ligados al desarrollo de la formación educativa, como por ejemplo, la cantidad de horas de estudio que deben realizar los internos para lograr una formación integral. Prácticamente, las funciones específicas del sistema educativo quedan a discreción de cada centro penitenciario: “la actividad educativa en los centros penitenciarios dependerá de la administración de cada centro”.⁴ El único asunto específico que aparece reflejado en la ley es la obligación de que en que cada centro penal debe existir una biblioteca “dotada de libros adecuados” que satisfagan las necesidades educativas de los centros.

4 Reglamento General de la Ley Penitenciaria, artículo 295.

5. El concepto de calidad educativa

En los últimos años, los sistemas educativos en general han sido presionados a integrarse al denominado movimiento de la calidad educativa. Esto ha supuesto, entre otros aspectos, encontrar, definir e impulsar las mejores medidas para determinar el nivel de este concepto polisémico y alcanzar las metas establecidas.

La calidad en la educación hace referencia a instituciones educativas diseñadas para transformar la enseñanza, el currículo, los procesos administrativos y organizativos, y las condiciones físicas de educabilidad. Desde la perspectiva de la calidad, los que mejor pueden evaluar esta última son los “clientes” o estudiantes y la sociedad como clientes indirectos. La calidad, vista desde este enfoque, ha llamado la atención de muchos investigadores y teóricos (Edwell, 1993; Sherr y Lozier, 1991; Tribus, 1994; Brigham, 1993).

La calidad en la educación es un concepto con múltiples dimensiones y con conceptualizaciones diversas (Sangeeta, Banwet y Karunes, 2006). En este ámbito y desde una perspectiva sistémica, se incluyen los *inputs*, en la forma de estudiantes, pero además integra la organización de la institución, el apoyo al proceso educativo del cuerpo docente, la infraestructura del centro, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la calidad de los resultados en la forma de estudiantes con buen desempeño académico.

Estas dimensiones constituyen los elementos esenciales del modelo CIPP adaptado por Stufflebeam y McKee (2003), de la Teoría General de Sistemas, que comprende el Contexto, los Insumos, los Procesos y los Productos. Este modelo está basado en un set de principios conceptuales, hipotéticos, pragmáticos y éticos que constituyen un marco general que guía el estudio y la práctica de la evaluación. En la investigación, se ha hecho uso de este modelo parcialmente, pues solo se ha abordado el contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo, con especial énfasis en la infraestructura. Esta modalidad es una opción que el mismo autor sugiere.

Para Salomon (2010), la infraestructura forma parte del ambiente de aprendizaje en el que se desempeñan los estudiantes. El ambiente de aprendizaje vendría a ser un grupo de condiciones físicas, recursos y tecnologías empleadas en las actividades de aprender y enseñar. Una posición similar es sostenida por Bamford (2008), quien sostiene que dentro de las responsabilidades más significativas de una institución educativa están las de proporcionar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje que les permita desarrollar sus conocimientos, fortalecer sus habilidades y fundamentar sus valores.

Al centro de estas definiciones, se comprende que un ambiente de aprendizaje es un aspecto muy cercano al aprendiz, enfatizando aspectos externos como las condiciones materiales que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aspectos internos como la motivación, los métodos para aprender, las expectativas de los estudiantes y sus valores (Abualrub, Karseth, Stensaker, 2013).

En los contextos de encierro, una educación que cumpla los requerimientos mínimos de calidad educativa debe favorecer el proceso de reinserción de los privados de libertad, ya que les motiva el deseo de adquirir nuevos conocimientos para reincorporarse a su antigua vida social y al mundo laboral.

Siguiendo las ideas desarrolladas por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en su 11° período de sesiones (2009), una educación de calidad en contexto de encierro vendría a ser aquella que promueve la reinserción de los reclusos a la sociedad y ayuda a reducir la reincidencia. Un modelo de educación para personas privadas de libertad debe entonces ser accesible para todos, contar con programas educativos amplios destinados al desarrollo pleno de las potencialidades de los participantes. Esta misma resolución del Consejo de Derechos Humanos plantea la necesidad de que los docentes de los establecimientos de privación de libertad tengan formación profesional y condiciones de trabajo adecuadas y un entorno de trabajo seguro. Adicionalmente, el sistema educativo debe proveer a los estudiantes de materiales pedagógicos adecuados y debe contar con condiciones esenciales de infraestructura para proveer una educación y capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de la información.

6. Resultados del estudio

En esta sección se presenta una caracterización de los centros educativos que funcionan en las cárceles del país. El énfasis de esta primera aproximación se coloca en la situación de la infraestructura y en las condiciones de educabilidad que dan soporte al proceso educativo y, constituye como ya ha sido planteado, una de las condiciones de la calidad educativa en contextos de encierro. La investigación en este sentido es descriptiva y diagnóstica.

Para el estudio se consideraron un total de veinte centros escolares ubicados en los centros penitenciarios, los cuales poseen variadas condiciones, tanto en su infraestructura como en el personal que labora en ellos. Es preciso establecer que la Dirección General de Centros Penales ha clasificado estos centros en tres categorías: Centros reeducativos, son instancias destinadas específicamente para la ejecución de la medida de internamiento de las personas menores de edad. De acuerdo al artículo 120 de la Ley Penal Juvenil, los centros de internamiento deben funcionar en locales adecuados para personas menores de edad y deben de contar con personal capacitado en el área social, pedagógica y legal. Se debe promover la escolarización, la capacitación profesional, la recreación y una especial atención al grupo familiar de cada interno, con el objetivo de preservar y fomentar esos vínculos y su reinserción.

Los Centros intermedios son aquellos destinados al cumplimiento de la medida de internamiento en los casos de personas que han cumplido los dieciocho años de edad, que requieren un tratamiento especializado o que su permanencia en el centro implique un perjuicio para los menores de edad.

Finalmente están los Centros penitenciarios, los cuales albergan a la población adulta, es decir mayores de 18 años.

Las escuelas incluidas en el estudio según la tipología del centro fueron las siguientes:

A. Centros Reeducativos

Centro Escolar El Espino	Centro Escolar Rosa Virginia Pelletier
Centro Escolar Sendero de Libertad	

B. Centros Intermedios

Centro Escolar Dr. Lucio Alvarenga

C. Centros Penitenciarios

Centro Escolar Miguel Ángel González	Centro Escolar General Francisco Menéndez
Centro Escolar Penitenciario de Izalco	Centro Escolar Lic. Manuel Méndez
Centro Escolar Marco René Revelo	Centro Escolar Justo Cardoza
Centro Escolar Arturo Ambrogi	Centro Escolar Carlos Wilfredo Mejía
Centro Escolar Dr. Manuel Enrique Araujo	Centro Escolar Prof. Abraham Mena
Centro Escolar Prof. Alberto Masferrer	Centro Escolar Prof. Samuel Córdova
Centro Escolar Ana Eleonora Roosevelt	Centro Escolar Prof. Judith Celina Monroy de Fuentes
Centro Escolar Dr. Rodolfo Jiménez Barrios	Centro Escolar General Francisco Morazán

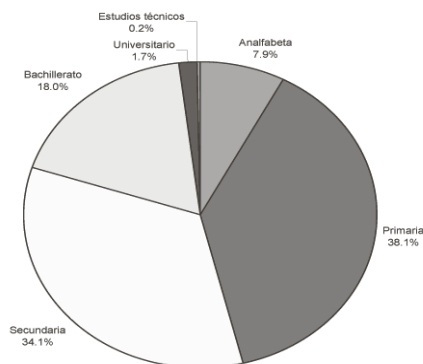
La población reclusa en el sistema penitenciario de El Salvador asciende a 26616 internos e internas, de los cuales el 75.7% se encuentran condenados y el 24.3% procesados. Los delitos de mayor incidencia son el homicidio (29.9%), la extorsión (14.4%), el robo (13.7%), la violación (8.2%), delitos relativos a la droga (6.5%), agrupaciones ilícitas (5.2%) y otros delitos de menor incidencia (22.1%).

Con respecto a la edad de los internos, el mayor porcentaje se encuentra en el rango de 26 a 35 años (42.5%), seguido por el grupo de 18 a 25 años (29.0%). El grupo etéreo de 36 a 45 años representa el 18.2%, de 46 a 55 años la proporción es de 6.8%, de 56 a 65 años es 2.5% y de 66 a 95 años la porción de reclusos es igual al 1.0%.

El nivel académico de los internos es bajo, tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico. Un cuarto de la población cuenta con estudios de primaria (38.1%), mientras el otro cuarto ha cursado algún grado o ha finalizado la secundaria (34.1%). Un 7.9% de los internos son analfabetas. Del total de internos, solo el 24.5% se encuentra matriculado en algún grado de los que sirve el sistema educativo en las prisiones⁵.

5 Estadísticas de la Dirección General de Centros Penales, 2013.

Gráfico 1
Nivel educativo de privados de libertad en el sistema penitenciario de El Salvador, 2013

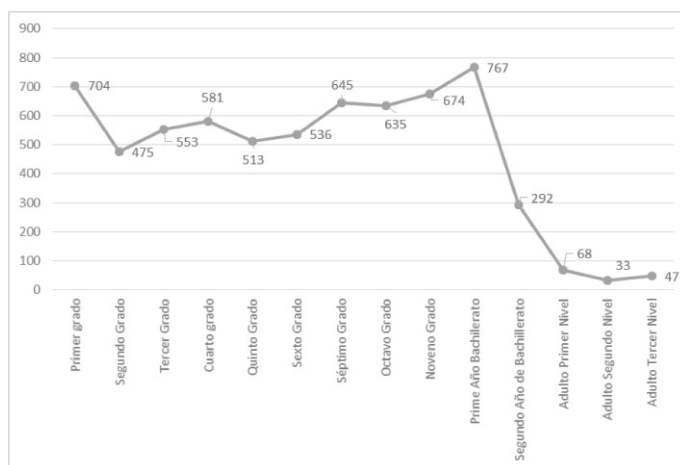


Fuente: Dirección General de Centros Penales, 2013.

Con respecto al índice de reincidencia, a partir de datos proporcionados por la Dirección General de Centros Penales, para el año 2013, al calcular el Índice de Reincidencia en el sistema penitenciario, el cual es de 18, resulta que por cada 100 internos que hay en el penal, 18 son reincidentes.

La matrícula en los diferentes niveles no es homogénea. Como se aprecia en el siguiente gráfico, el primer año de bachillerato es el nivel que más reclusos tiene, seguido por el primer grado. Esto hace suponer que la única escuela que este grupo de internos conocerá será la de la prisión.

Gráfico 2
Matrícula por grado escolar de estudiantes en contexto de encierro en el sistema penitenciario de El Salvador, 2013



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

6.1 Ubicación de los Centros Escolares

Los centros escolares que atienden a la población privada de libertad se localizan principalmente en las zonas urbanas de las principales ciudades del país. Un total de diecisiete centros se catalogan como urbanos, mientras que solamente tres se encuentran en la zona rural. La concentración de los centros educativos en la zona urbana corresponde con una lógica de localización en aquellos núcleos poblacionales más densos.

Gráfico 3
Distribución de los centros educativos que atienden a privados de libertad según área geográfica. El Salvador, 2013.



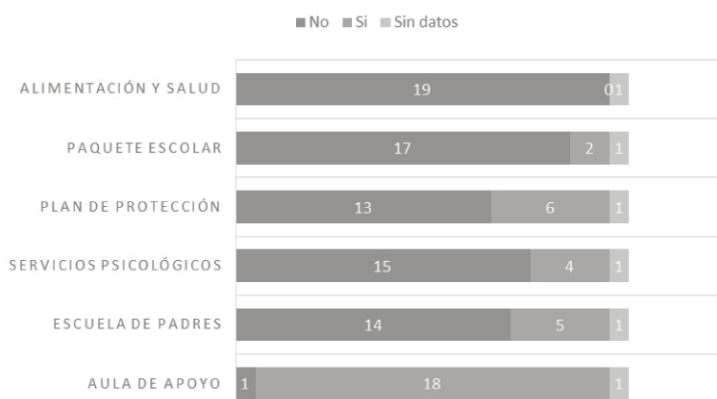
Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

6.2 Naturaleza de los Centros Educativos

La naturaleza de los veinte centros educativos (CE) estudiados, tiene un carácter esencialmente público, lo que significa que el Estado salvadoreño es el principal garante de su funcionamiento. Esto hace suponer no solo la identificación de la principal fuente de financiamiento, sino además, que el currículo, la formación de los docentes, la dotación de los recursos didácticos y de los tecnológicos, es asumida por la cartera del Estado en este rubro, es decir, el Ministerio de Educación (MINED).

De la misma manera, la distribución geográfica permite visualizar que Cabañas es el departamento de El Salvador que más centros educativos tiene, y que las urbes de mayor tamaño como San Salvador, San Miguel, Santa Ana y Sonsonate disponen de dos CE.

Gráfico 4
Distribución de los centros educativos que atienden a privados de libertad según departamento y naturaleza. El Salvador, 2013.



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

En cuanto al sistema administrativo de los centros educativos, los datos expresan que en su totalidad los CE poseen la modalidad de Consejo Institucional Educativo (CIE), que es un organismo de administración escolar introducido a partir de 2008, para CE que funcionan adscritos a instituciones del Estado. Esto puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
Modalidad administrativa de los CE por departamento

Departamento	Modalidad CIE	Total
Ahuachapán	1	1
Cabañas	3	3
Chalatenango	1	1
La Libertad	1	1
La Unión	1	1
Morazán	1	1
San Miguel	2	2
San Salvador	3	3
San Vicente	1	1
Santa Ana	2	2
Sonsonate	2	2
Usulután	2	2
Total	20	20

Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

En el Cuadro 2 puede observarse la distribución de directores(as) según el departamento del CE, reflejándose que en su totalidad, los centros educativos disponen de un funcionario que asume el cargo de dirección.

En cuanto al sexo de los(as) directores(as), se desprende del mismo Cuadro 2, que trece de los veinte CE cuenta con una directora y siete de ellos son directores.

Este primer acercamiento nos lleva a sugerir un mayor liderazgo femenino en la conducción de los centros educativos donde se resocializan los internos.

Cuadro 2
Directores de los CE por sexo y departamento

Departamento	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Ahuachapán	1	0	1
Cabañas	2	1	3
Chalatenango	1	0	1
La Libertad	0	1	1
La Unión	0	1	1
Morazán	1	0	1
San Miguel	1	1	2
San Salvador	2	1	3
San Vicente	1	0	1
Santa Ana	1	1	2
Sonsonate	1	1	2
Usulután	2	0	2
Total	13	7	20

Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

El estudio ha explorado también los servicios y los programas que se implementan en los CE con la finalidad de determinar el número y la calidad de las intervenciones educativas que se realizan.

La salud y la alimentación son dos áreas críticas de todos los procesos de formación integral. El estudio ha determinado que diecinueve de los centros educativos estudiados no reciben estos beneficios a través de los programas que el MINED implementa en otros CE. De una de las escuelas no se obtuvo información, lo que hace concluir que existen limitaciones para el abordaje de estas áreas desde la educación. Lo cierto es que la atención alimenticia y la salud son abordadas desde la institucionalidad carcelaria.

La entrega de paquetes escolares, el cual ha sido uno de los más reconocidos programas de atención a estudiantes en las escuelas públicas, se ofrece únicamente en dos centros educativos, mientras que en dieciocho se asegura que no reciben dicho apoyo, y en uno no se dispone de información. Esta condición podría estar planteando una restricción para el adecuado funcionamiento de los modelos de enseñanza y aprendizaje. Eventualmente, se considera que el financiamiento para la compra de estos insumos puede estar siendo asumido por la familia del recluso.

El desarrollo de estos programas en los centros educativos en contextos de encierro, representa una oportunidad para estimular la integración de los internos al sistema educativo de manera permanente, ya que facilitaría, una vez cumplan con su condena, el poder continuar estudiando o vincularse a un programa de

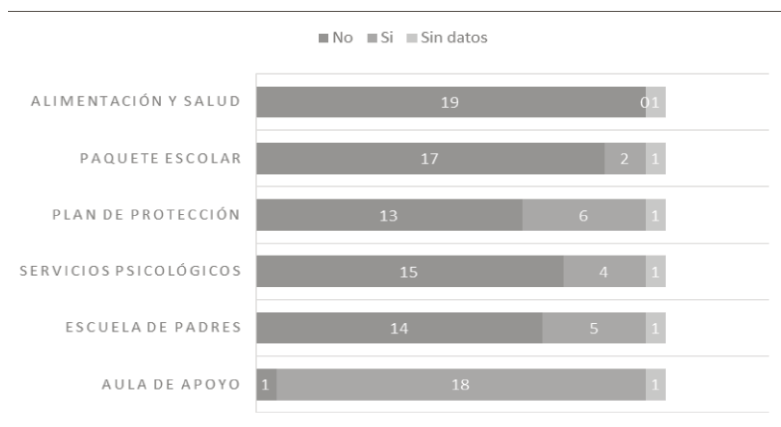
capacitación vocacional. Por otro lado, es necesario considerar las características particulares de esta población, la cual proviene en gran medida de hogares en condiciones de exclusión y para quienes la educación se plantea como la única vía para restaurar sus derechos, reformular su proyecto de vida y ampliar el marco de oportunidades de autorrealización una vez cumplan su condena.

Vale mencionar que, si bien es cierto tal y como ha sido reconocido por estudiosos de este tema, la cárcel no genera votos, muy probablemente es la única oportunidad para que muchas personas, y de manera especial los jóvenes, mejoren sus condiciones de vida a través de la educación.

Otro beneficio que se desprende de apoyar la educación en estos contextos, es incentivar una cultura de paz en un ambiente hostil. La permanencia de los privados de libertad de manera consistente en la escuela, sería una alternativa para la promoción de comportamientos no violentos y una manera de fomentar valores, dotando de mayor sociabilidad a la población estudiantil interna.

En el Gráfico 5 se presentan los servicios o programas que benefician a la población reclusa.

Gráfico 5
Programas y servicios con los que cuentan los centros educativos que atienden a privados de libertad. El Salvador, 2013.



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

En cuanto a planes de protección, del gráfico anterior se desprende que seis CE poseen un plan de protección mientras que trece aún no lo han construido.

Los servicios psicológicos constituyen una de las dimensiones exploradas en el diagnóstico. En este tema se encontró que solo cuatro de los veinte centros poseen en alguna modalidad atención psicológica. Este elemento constituye otra oportunidad para los privados de libertad en proceso de resocialización. En escuelas comunes, la asistencia psicológica juega un papel central al apoyar la resolución de problemas que se presentan en las distintas áreas del desarrollo

de la persona: dificultades de aprendizaje, deficientes relaciones interpersonales, comportamientos violentos, problemas de salud mental, etc.

En contextos de encierro, este servicio puede ser aprovechado al máximo, en vista de la diversidad de la problemática; no solo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, sino además, en otros aspectos que afectan a la población reclusa. En este sentido, tal atención se torna crucial. Áreas que son claves para el profesional de la psicología se relacionan con la rehabilitación y la reinserción del interno a la sociedad, una vez ha cumplido la pena impuesta. Al carecer de este servicio en los CE, se limita en gran manera la rehabilitación de los jóvenes y estudiantes, en general, debido a que no poseen un soporte psicológico apropiado que les sirva como apoyo para cambiar su visión y expectativas ante la vida.

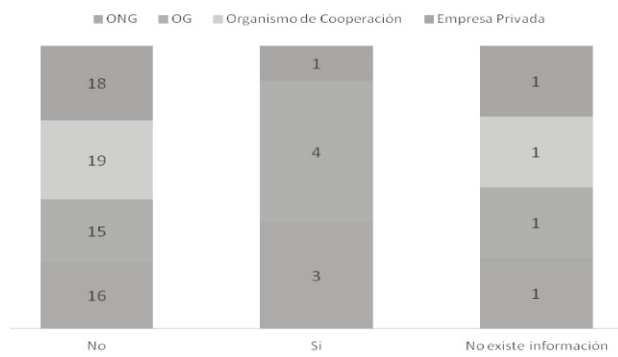
Otro aspecto importante es el de las escuelas para padres. Se encontró que solo cinco CE organizan esta actividad, que en catorce no se llevan a cabo, y que en un centro escolar no se cuenta con información sobre ello. Las escuelas para padres son mecanismos ideados por el sistema educativo para integrar activamente en el proceso a los responsables y a los tutores de los estudiantes. Para un interno, esta relación será relevante para el cambio de comportamiento, pero además, será estratégico para su proceso de reinserción. Las relaciones con los familiares y los padres es un factor de soporte para su integración a la sociedad. Esto será particularmente relevante para los internos que se encuentra en los centros de readaptación.

6.3 Apoyo institucional a la educación de internos

En el Gráfico 6 se presentan las instituciones y los organismos que proporcionan algún tipo de apoyo a los CE dentro de los centros penitenciarios. Los datos se muestran en cantidades absolutas y reflejan el nivel de apoyo en las instituciones estudiadas.

Es notable la ausencia de instituciones que apoyen la educación en centros penitenciarios. Los datos indican que este sector no es prioritario para la cooperación. Así se tiene que de los veinte centros únicamente ocho reciben algún tipo de asistencia para su funcionamiento. De estos CE, cuatro son receptores de ayuda de organizaciones gubernamentales, tres reciben asistencia de organizaciones no gubernamentales y uno cuenta con el respaldo de la empresa privada.

Gráfico 6
Centros escolares que disponen de apoyo institucional según tipo de cooperante. El Salvador, 2013.

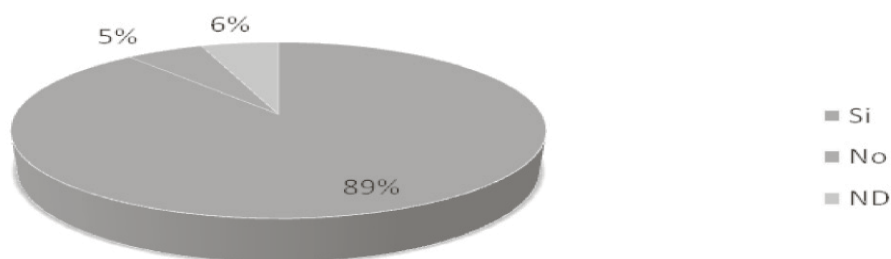


Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

6.4 Servicios básicos

Bajo la categoría de servicios básicos se ha explorado si los centros educativos cuentan con los servicios esenciales para su funcionamiento, como el agua potable y la energía eléctrica. El estudio ha permitido determinar que el 89% cuenta con abastecimiento de agua potable, el 5% no posee una fuente de abastecimiento y, por último, un 6% no cuenta con la información sobre este servicio⁶.

Gráfico 7
Porcentaje de centros educativos que atienden población interna, que cuentan con abastecimiento de agua por cañería. El Salvador, 2013.



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

Es importante destacar que no todas las fuentes de abastecimiento de agua garantizan la potabilidad de la misma, un agravante más que limita la funcionalidad de los CE estudiados. El Gráfico 8 refleja el tipo de abastecimiento de agua al

6 Las siglas ND en el gráfico representan la falta de datos en los centros educativos.

que tienen acceso los estudiantes en los diferentes CE. Las fuentes son variadas y cada una de ellas responde al entorno en el cual se ha establecido el centro penitenciario.

Gráfico 8
Tipos de abastecimiento de agua de que disponen los centros escolares.
El Salvador, 2013.



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

El 81% de los CE se abastece de agua por medio de cañerías internas, lo cual garantiza niveles aceptables de potabilidad. Podría inferirse que únicamente para el 19% restante, el suministro de agua es crítico..

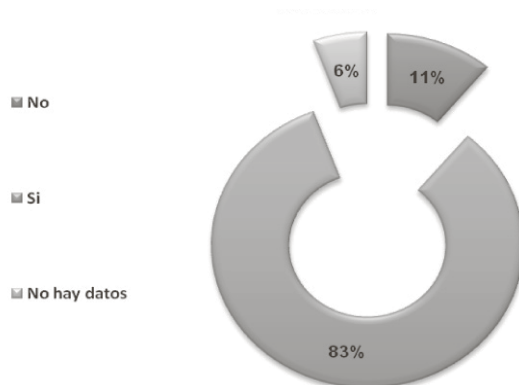
El 6% de los CE se abastece de agua a través de pozos, otro 6% lo hace a través de aguas lluvias o tanques, otro 6% no cuenta con una fuente de abastecimiento de agua, y hay otro 6% que no especifica la fuente, agrupado en la categoría "otros".

Del 6% de CE que se abastece de agua a través de aguas lluvias o tanques, se puede cuestionar la calidad del agua a la que tienen acceso, lo cual sin duda influye en las condiciones de los centros.

Un segundo servicio básico el cual es esencial para el desempeño de las labores académicas, es el servicio de energía eléctrica, el cual debe garantizarse en los CE para su buen funcionamiento.

El Gráfico 9 muestra en porcentajes los CE que cuentan con este servicio esencial para su labor, encontrando que 83% cuenta con electricidad, el 11% no cuenta con el servicio, mientras que de un 6% no se tiene información.

Gráfico 9
Porcentaje de centros escolares que cuenta con acceso a energía eléctrica. El Salvador, 2013.

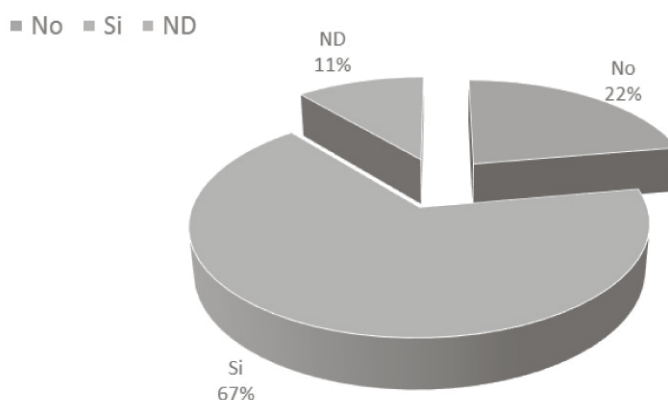


Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

Contar con electricidad no es razón suficiente para suponer que las instituciones no tienen problemas en este rubro. La profundización en este asunto permite conocer no solo si en el centro tienen acceso a la electricidad, sino además si se cuenta con una red eléctrica apropiada y en buen estado.

Las valoraciones positivas sobre esta condición disminuyen, pues a pesar que un 83% tiene acceso a electricidad, únicamente el 67% cuenta con instalaciones en buen estado, como se proyecta en el siguiente gráfico.

Gráfico 10
Porcentaje de centros escolares que disponen de instalaciones eléctricas en buen estado. El Salvador, 2013.



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

Nota: ND = No disponible

En el Gráfico 10 se muestra como no todas las instalaciones eléctricas tienen un correcto funcionamiento, se tiene que el 67% funcionan correctamente, el 22% no funcionan adecuadamente, y un 11% de los cuales no se cuenta con la información⁷.

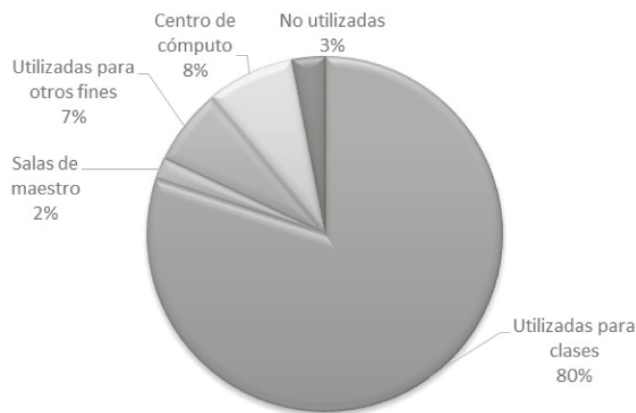
6.5 Disponibilidad de aulas

Un dato relevante es que los CE cuentan con un 3.4 de aulas de clase en promedio. Entre los veinte CE estudiados, se contabilizan sesenta y nueve aulas. De éstas, el 84.2% son utilizadas como aulas de clase; sin embargo, debido al poco espacio con el cuentan y a los limitados recursos disponibles, los espacios destinados para aulas son utilizados para otras actividades.

El Gráfico 11 muestra la utilización que se hace de las aulas con las que cuenta cada CE, donde el 84% es utilizado para la enseñanza, el 4% se encuentra vacío y disponible, el 2% es utilizado como sala de maestros, mientras que el 10% es utilizado como bodega, biblioteca o dirección. Es importante señalar, que la mayoría de centros educativos carece de biblioteca, lo cual es uno de los aspectos centrales que enfatiza la ley penitenciaria.

El espacio, fundamentalmente el destinado para aulas de clase, es importante para el desarrollo y la formación de los estudiantes. Las aulas no parecen ser un problema en la mayoría de los CE; sin embargo, un porcentaje menor sigue teniendo insuficientes espacios de trabajo, entre sala para docentes, dirección y bodega.

Gráfico 11
Porcentaje de CE según la utilización de sus aulas



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

Un hallazgo interesante es que el 4% de las aulas no está siendo utilizado para otros fines y sin embargo tampoco se utiliza como aulas de clases. A pesar de que

7 La sigla ND (No disponible) representa la falta de datos en los centros educativos.

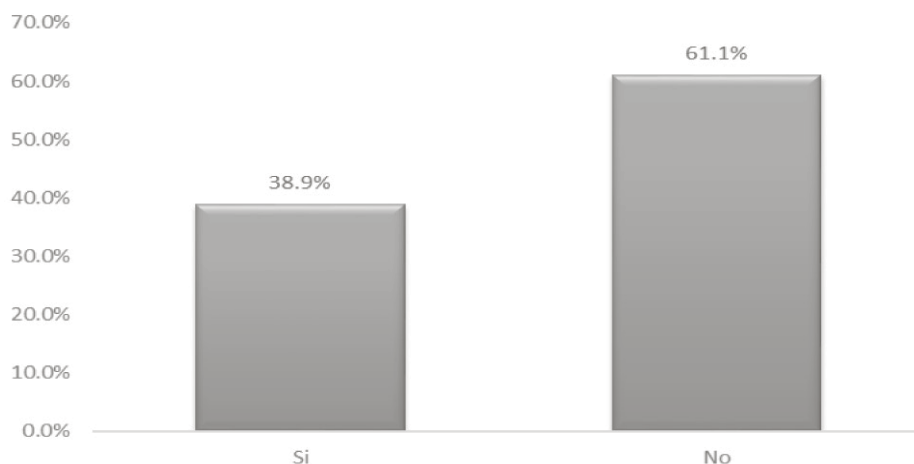
es un porcentaje pequeño, se dan aquellos casos donde las aulas son más de las necesarias y no son aprovechadas en su totalidad.

Otro aspecto importante a considerar en cuanto a la utilización de las aulas, es conocer a cuántas se destina como centros de cómputo. En la actual era de la información y de amplia difusión de las tecnologías y la comunicación, los centros de cómputo se vuelven necesarios como recursos para impulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La informática o la computación son conocimientos indispensables en la actualidad, además de que se vuelven una exigencia para introducirse en el mercado laboral. Esta situación podría representar un factor restrictivo para que los estudiantes formados en estos CE puedan incorporarse de forma efectiva al mundo del trabajo.

Gráfico 12

Porcentaje de CE que cuentan con aula de cómputo



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

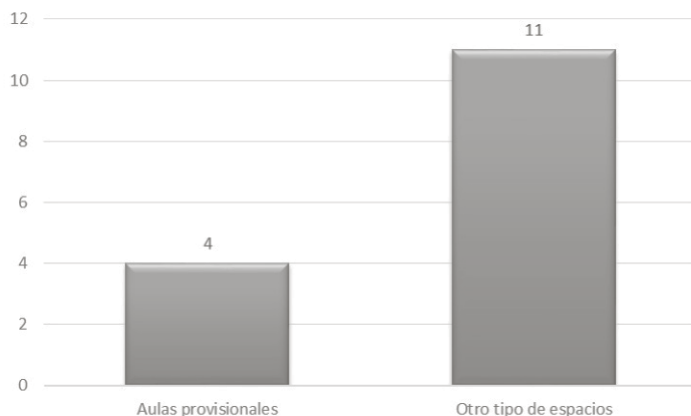
Como puede observarse en el Gráfico 12, el 38.9% de los CE cuenta con un aula destinada para un centro de cómputo, mientras que el 61.1% no dispone de este recurso.

Son variadas las alternativas que se han tomado para suplir la insuficiencia de aulas en los CE. En el Gráfico 13 se contemplan cuáles son estas alternativas.

Por un lado, se han construido aulas provisionales a base de materiales como lámina y cartón. En el diagnóstico se identificaron cuatro CE donde se han habilitado aulas de este tipo. El problema que se origina en esta condición es que dichas aulas no presentan las condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades académicas, ni mucho menos constituyen un incentivo para los estudiantes.

En cuanto a la habilitación de otro tipo de espacios (tales como pasillos y bodegas), se tiene que en 11 CE se ha utilizado este tipo de estrategias.

Gráfico 13
Total de espacios utilizados como aulas de clase

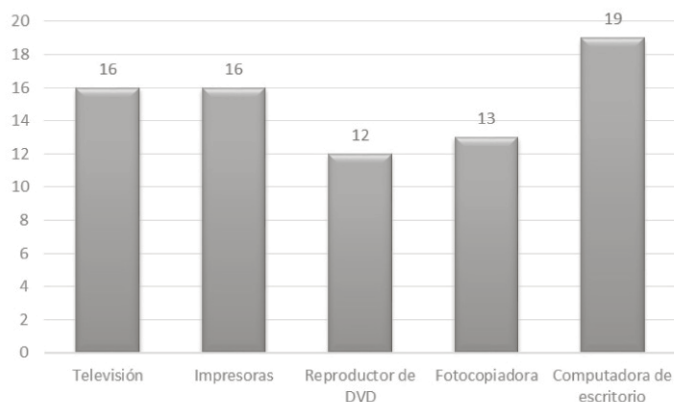


Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

6.6. Equipamiento de los centros educativos

En el Gráfico 14 se expone el tipo de equipo con el que cuentan los CE en contextos de encierro. Como puede observarse, dieciséis CE cuentan con televisión e impresora. Únicamente doce cuentan con reproductor de DVD, trece tienen fotocopiadora y diecinueve cuentan con computadoras de escritorio.

Gráfico 14
Centros educativos y disponibilidad de equipo



Fuente: MINED, Censo Escolar 2012.

El equipo con el que cuentan los CE es limitado, esto se expresa en la cantidad de equipo, dato que no se ve reflejado en el gráfico pero que sin embargo se puede ilustrar al conocer que nada más en ocho de los diecinueve CE los estudiantes tienen acceso a las computadoras de la institución.

7. Índice de condiciones de educabilidad

Por condiciones de educabilidad se entenderán las circunstancias fundamentales que garantiza que el estudiante pueda aprender, es decir, las condiciones materiales y tecnológicas del centro educativo que favorece el aprendizaje. La relevancia de esta medida es que permite integrar en un solo dato, las diferentes características de un centro y lo más importante, es que permite hacer comparaciones entre centros educativos y determinar grados de desarrollo en los aspectos medidos.

Con la finalidad de tener una medida que integre diferentes variables relacionadas bajo la categoría condiciones de educabilidad se ha creado un índice construido a partir de las siguientes variables:

1. Disponibilidad de cañería interna
2. Funcionamiento de las instalaciones eléctricas
3. Disponibilidad de biblioteca
4. Cuenta el centro con un espacio recreativo
5. Se dispone de un salón de usos múltiples
6. Existe un área administrativa
7. Hay sala de profesores
8. Se cuenta con el apoyo de una ONG
9. Hay apoyo de alguna OG
10. Reciben soporte de la empresa privada

Con estas variables se creó un número índice que oscila entre 0 y 1.0, siendo 0 (cero) el valor más bajo, lo que señalaría importantes deficiencias en las condiciones de educabilidad, y 1.0 que es el valor máximo, lo que mostraría excelentes condiciones de educabilidad. En la Tabla 1 se presentan los resultados por cada centro educativo estudiado.

Tabla 1
Índice de educabilidad por centro educativo. El Salvador, 2013.

Nombre del Centro Educativo	Índice de educabilidad
CENTRO ESCOLAR LICENCIADO CARLOS WILFREDO MEJIA	0.8
CENTRO ESCOLAR ANA ELEONORA ROOSEVELT	0.7
CENTRO ESCOLAR ARTURO AMBROGI	0.7
CENTRO ESCOLAR DOCTOR LUCIO ALVARENGA	0.6
CENTRO ESCOLAR LICENCIADO MANUEL MENDEZ	0.6
CENTRO ESCOLAR ROSA VIRGINIA PELLETIER	0.6
CENTRO ESCOLAR MIGUEL ÁNGEL GONZÁLEZ	0.5
CENTRO ESCOLAR ALTERNATIVO SENDERO DE LIBERTAD	0.4
CENTRO ESCOLAR DOCTOR MANUEL ENRIQUE ARAUJO	0.4
CENTRO ESCOLAR EL ESPINO	0.4
CENTRO ESCOLAR GENERAL FRANCISCO MORAZÁN	0.4
CENTRO ESCOLAR PROFESOR JUSTO CARDOZA	0.4
CENTRO ESCOLAR MARCO RENÉ REVELO	0.3
CENTRO ESCOLAR PROFESOR ABRAHAN MENA	0.3
CENTRO ESCOLAR PROFESORA JUDITH CELINA MONROY DE FUENTES	0.3
CENTRO ESCOLAR PROFESOR ALBERTO MASFERRER	0.2
CENTRO ESCOLAR RODOLFO JIMÉNEZ BARRIOS	0.2
CENTRO ESCOLAR PROFESOR SAMUEL CÓRDOVA ANEXA A CENTRO PENAL	0.1
CENTRO ESCOLAR ROBERTO ARMIJO	0.1
CENTRO ESCOLAR GENERAL FRANCISCO MENÉNDEZ	0

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo Escolar 2012 del MINED.

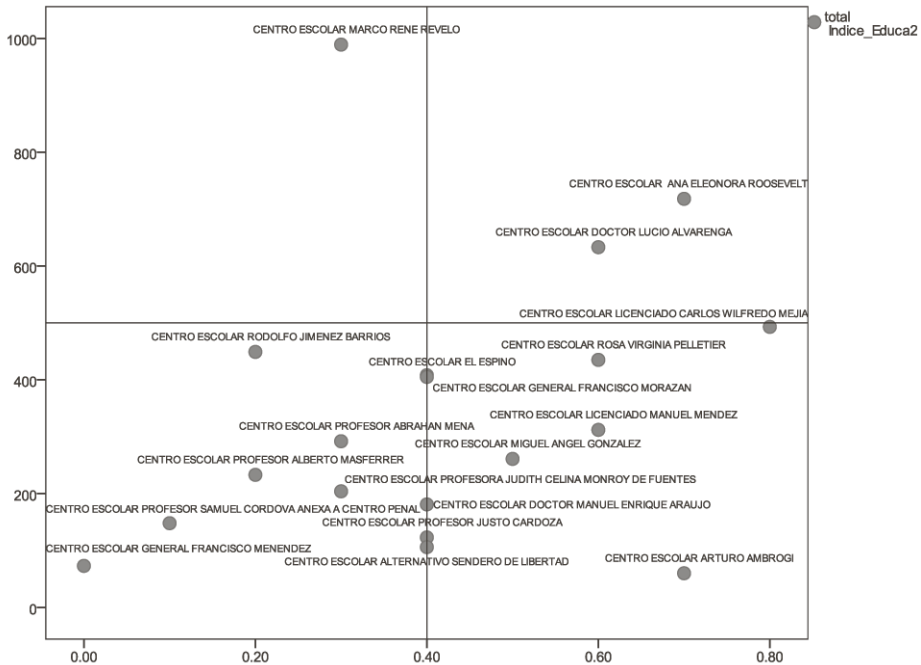
Los centros educativos que muestran mejores condiciones de educabilidad son seis: Centro Escolar Carlos Wilfredo Mejía, Centro Escolar Ana Eleonora Roosevelt, Centro Escolar Arturo Ambrogi, Centro Escolar Doctor Lucio Alvarenga, Centro Escolar Licenciado Manuel Méndez y Centro Escolar Rosa Virginia Pelletier. Estos centros se ubican en el quintil más alto de la clasificación, pero no alcanzan el índice de 1.0. Mientras tanto, existen cinco centros localizados en el quintil más bajo: Centro Escolar Profesor Alberto Masferrer, Centro Escolar Rodolfo Jiménez Barrios, Centro Escolar Profesor Samuel Córdova anexa a centro penal, Centro Escolar Roberto Armijo y Centro Escolar General Francisco Menéndez, los cuales presentan importantes deficiencias.

En el siguiente gráfico es posible identificar una relación entre el Índice de Educabilidad y la matrícula de los centros educativos. El gráfico indica que centros como Ana Eleonora Roosevelt y Doctor Lucio Alvarenga, no solo muestran mejores condiciones de educabilidad sino que además presentan un mayor número de estudiantes matriculados durante el año 2012.

Sin embargo, existe el Centro Escolar Marco René Revelo que a pesar de tener un menor índice de educabilidad es el centro que más estudiantes tiene. Para estos casos, el número de estudiantes está influenciado por otras variables como el número de aulas.

Gráfico 15

Diagrama de dispersión del Índice de Educabilidad y la matrícula de los centros escolares que atienden a privados de libertad. El Salvador, 2012.

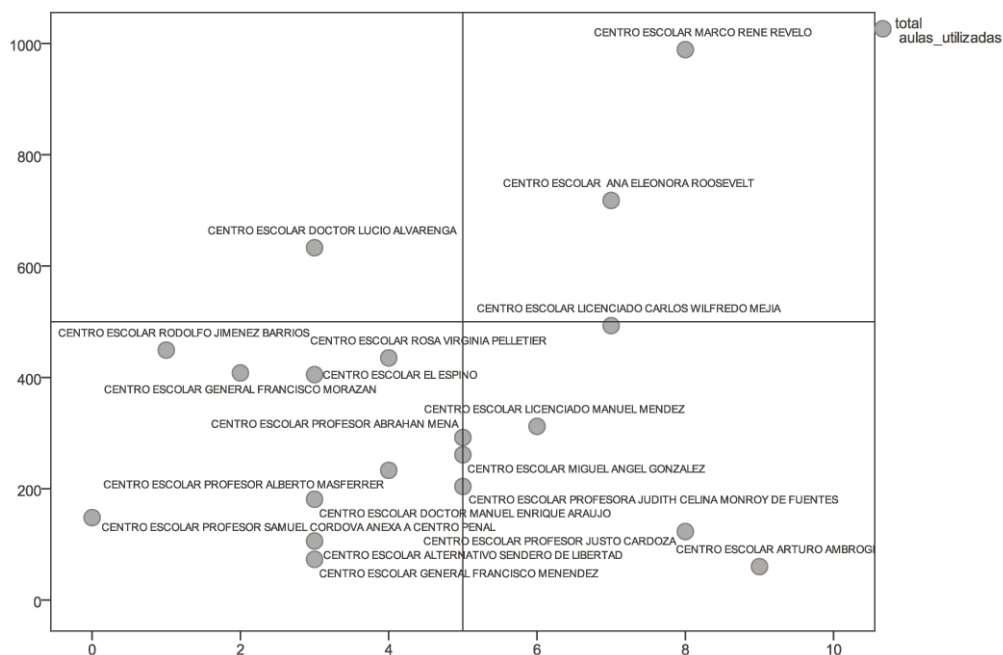


Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo Escolar 2012 del MINED.

El gráfico siguiente plantea la relación entre la disponibilidad de aulas y el número de alumnos matriculados. El centro Marco René Revelo se encuentra entre los centros con mayor número de aulas. Centros escolares como el Arturo Ambrogi, muestran un alto índice de educabilidad pero una baja matrícula a pesar de ser un centro que cuenta con un mayor número de aulas.

Gráfico 16

Diagrama de dispersión del número de aulas y la matrícula de los centros escolares que atienden a privados de libertad. El Salvador, 2012.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo Escolar 2012 del MINED.

Estas relaciones llevan a concluir que la integración de los internos al sistema educativo está influenciado no solo por el número de aulas, sino además existen condiciones de educabilidad que pueden desmotivar el ingreso de los internos a la escuela. En promedio, existen setenta y seis alumnos matriculados por aula, lo que hace suponer que existe una fuerte presión por encontrar espacios educativos que atiendan las necesidades. El gráfico anterior demuestra que existen CE donde hay una mayor disponibilidad de aulas, pero las matrículas son bajas.

8. Valoración final

Los hallazgos de la presente investigación hacen referencia fundamentalmente a aspectos de infraestructura y de disponibilidad de servicios en los CE que atienden a población interna. Es por ello, que se hace necesario profundizar en futuros estudios, sobre otras áreas relevantes como: los procesos de enseñanza-aprendizaje, los enfoques pedagógicos de los docentes, los aspectos motivacionales y de rendimiento de los alumnos y otros indicadores que son necesarios para comprender el comportamiento educativo en estos espacios: deserción, aprobación, reprobación, resultados de pruebas estandarizadas, etc.

En tal sentido, es imperioso dar continuidad a los procesos de sensibilización sobre la educación en centros penales, tal y como se planteó en el seminario

realizado por el MINED en 2007. Asimismo, aprovechar las potencialidades que ofrece la implementación de la Política de Educación para Jóvenes y Adultos y dar seguimiento a las recomendaciones emanadas de las conferencias internacionales de la UNESCO en este tema.

Los CE presentan debilidades en áreas como la falta de espacios para la enseñanza. Mientras unas escuelas se encuentran saturadas, otras presentan bajos niveles de matrícula.

Otra debilidad que se presenta en los CE es la falta de centros de cómputo para los internos. Las tecnologías de la información se constituyen en factores esenciales para una integración efectiva al mercado laboral. Un fortalecimiento en este campo, permitirá que la educación disponga de más recursos, los estudiantes puedan adquirir mayores habilidades y se potencie su reinserción social y productiva de forma más efectiva.

Los CE no disponen de apoyo psicológico para atender problemas de aprendizaje, motivación y comportamentales que los internos puedan presentar. La incorporación de profesionales en el campo, permitiría el desarrollo de intervenciones psicosociales tan necesarias para la población en general y de manera particular, para personas que han tenido problemas con la ley y ahora se encuentran en procesos de resocialización.

El apoyo externo para los centros educativos es bajo o nulo en la mayor parte de instituciones. Este es un factor que incide en que muchos procesos no cuenten con el soporte necesario para impulsar cambios sustantivos en temas como currículo, la formación de los docentes y la mejora de las condiciones de educabilidad que se han analizado en este artículo.

En fin, la educación en contextos de encierro debe ser vista como la oportunidad que muchos privados de libertad pueden aprovechar para rectificar su proyecto de vida y ser una pieza útil en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

1. Abualrub I., Karseth B. y Stensaker B. (2013). The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*, 19:1, 90-110, DOI: 10.1080/13538322.2013.772464.
2. Bamford, J. (2008). Strategies for the improvement of international students' academic and cultural experiences of studying in the UK', En: The enhancing series case studies: international learning experience: The Higher Education Academy.
3. Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, p. 53-60.
4. Brigham, S.E. (1993). Lessons we can learn from industry. *Change*, 25, p. 42-46.
5. Caballero, A. (2010). Trabajo Social y Ámbito Educativo: Algunas Experiencias de Inserción Profesional en el Campo de la Educación. Material de Materia «Nivel de Intervención III», Cátedra Eroles, Carrera de Trabajo Social, UBA, Bs. As.
6. Comisión Coordinadora del Sector Justicia (2008). Recopilación de instrumentos penitenciarios. San Salvador: Unidad Técnica Ejecutiva del Sector Justicia, 42-43, 135-136 y 181.
7. Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2009). Resolución 11/6. El derecho a la educación: seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. Recuperado el 13 de agosto de 2013 de http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/resolutions/A_HRC_RES_11_6.pdf.
8. Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana: Ediciones UNESCO.
9. Dirección General de Centros Penales (2013). Estadística penitenciaria al 26 de agosto 2013. San Salvador: Ministerio de Justicia y Seguridad Pública, Dirección General de Centros Penales.
10. Edwell, P. (1993). Total quality and academic practice, *Change*, May-June, p. 58-64.
11. Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
12. Fox, T.A. (1989). Justifying education programs as form of rehabilitation in prisons. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 1, p. 49-55.
13. Glaser, D. (1969). The effectiveness of a prison and paroles system. Indiana: Bobbs Merrill.
14. Herrera y Frejtman (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 55-85.
15. Kouyoumdjian, L. y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga. La educación en cárceles, aportes desde el trabajo social. *Margen* 58, 58, p. 1-7.
16. Linden, R. y Perry, L. (1983). The effectiveness of prison education programs. *Journal of Offender Counseling, Service and Rehabilitation*, 64, p. 43-57.
17. Ministerio de Educación (2013). Política nacional de educación permanente de personas jóvenes y adultas en El Salvador. San Salvador: Ministerio de Educación.
18. Rangel, H. (2009). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
19. Reagen, M. y Stoughton, D. (1976). *School behind bars*. NJ: Scarecrow Press.
20. Ríos, M. F. (2004). La educación de adultos: principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, 7, p. 237-248.
21. Ríos, M. F. (2008). Las conferencias internacionales de la UNESCO y la educación permanente. *Revista de Humanidades*, 15, p. 253-271.
22. Salomon, G. (2010). Studying novel learning environments as patterns of

- change, in Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. y Mandl, H. (Eds.) *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates)
23. Sangeeta S. Banwet D. K. y Karunes S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of qualityfunctiondeployment, interpretive structural modelling and path analysis, *Total Quality Management & Business Excellence*, 17:2, p. 265-285, DOI: 10.1080/14783360500450376.
24. Sherr, L. A. y Lozier, G. G. (1991). *TQM in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
25. Stufflebeam, D. y McKee, B. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Michigan: Western Michigan University.
26. Tribus, M. (1994). TQM in education: the theory and how to put it to work, in: *Quality Goes to School: Readings on Quality Management in Education*. American Association of School Administrators, p. 37-40.