

Arte, educación y libertad

PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS EN PRISIÓN



Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)

Responsable del Proyecto
Rafael Egúsquiza Loayza

Instituto de Investigación y Políticas Educativas

Coordinador de la Cátedra Unesco en Políticas Educativas y Agenda 2030
Ander Alonso-Pastor Cabello

Asistencia de investigación:

Teresa Mariana Mayurí Paca

Comunicadora:

Marjorie Alexandra Vásquez Jiménez

Revisión técnica y acompañamiento:

DVV International – Oficina Perú
Subdirección de Educación Penitenciaria del Instituto Nacional Penitenciario (INPE)

Fotografías:

- DVV International – Oficina Perú
- Instituto Nacional Penitenciario (INPE)

El presente estudio ha sido elaborado en el marco del Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y DVV International. La investigación se desarrolló en el ámbito de la Cátedra UNESCO en Políticas Educativas y Agenda 2030, a cargo del Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IPE) de la UARM.

El desarrollo del trabajo de campo en establecimientos penitenciarios incluyendo acceso a información institucional, entrevistas técnicas, visitas de observación y coordinación con equipos pedagógicos y operativos, fue posible gracias al Convenio de Cooperación entre DVV International y el Instituto Nacional Penitenciario (INPE), que facilitó la articulación entre instituciones.

Fecha: Noviembre de 2025

Cómo citar este informe

Alonso-Pastor Cabello, A. & Mayurí-Paca, T. (2025). Arte, educación y libertad: prácticas educativas transformadoras en prisión [Informe de Investigación]. Instituto de Investigación y Políticas Educativas & DVV International.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN

| | |
|--|-----------|
| a) Objetivo general | 14 |
| b) Objetivos específicos..... | 14 |
| c) Justificación..... | 15 |
| 2. SITUACIÓN DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN EL PERÚ.... | 16 |
| a) Perfil de la población interna y sus implicancias para la educación en arte, deporte y cultura..... | 17 |
| I. Estructura etaria e intereses culturales..... | 17 |
| II. Situación jurídica y continuidad pedagógica..... | 20 |
| III. Trayectorias previas, reincidencia y perfil educativo..... | 22 |
| IV. Perfil educativo y tipo de delito: implicancias pedagógicas..... | 26 |
| V. Implicaciones pedagógicas..... | 27 |
| VI. Educación, delito y aprendizaje en contextos de encierro..... | 27 |
| b) Hacinamiento y sobrepoblación en las instituciones penitenciarias peruanas | 29 |
| I. Nivel nacional..... | 30 |
| II. Desigualdades regionales..... | 30 |
| III. Por establecimiento penitenciario..... | 32 |
| IV. Hacinamiento y nivel educativo..... | 34 |
| c) Tratamiento penitenciario en educación y trabajo | 35 |
| I. Participación educativa: niveles y modalidades..... | 36 |
| II. Trabajo penitenciario: organización y funciones..... | 36 |
| III. Perfil de la población participante | 36 |
| IV. Diferencias de género en acceso a educación y trabajo..... | 36 |
| V. Desigualdades territoriales y tensiones estructurales..... | 36 |
| d) Contexto y necesidades de los establecimientos penitenciarios de la intervención..... | 37 |
| I. Hacinamiento y condiciones estructurales..... | 38 |
| II. Perfil educativo de la población interna..... | 38 |
| III. Educación y trabajo | 39 |
| IV. Trayectorias penitenciarias y reincidencia..... | 41 |
| V. Necesidades educativas en los establecimientos penitenciarios..... | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 3. MARCO NORMATIVO..... | 48 |
| 4. ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES..... | 52 |
| a. Contexto internacional | 53 |
| b. Contexto regional | 55 |
| 5. MARCO TEÓRICO..... | 59 |
| a. Aprendizaje a lo largo de la vida como derecho y proceso continuo..... | 60 |
| b. Reconstrucción identitaria y empoderamiento crítico mediante el arte, la cultura y el deporte | 62 |
| c. Transformación de trayectorias vitales frente al control y la gubernamentalidad penitenciaria..... | 63 |
| 6. METODOLOGÍA | 65 |
| a. Diseño..... | 66 |
| b. Contexto y periodo de campo..... | 66 |
| c. Participantes y muestreo..... | 67 |
| d. Técnicas e instrumentos de recolección..... | 67 |
| e. Procedimiento de análisis de datos..... | 68 |
| f. Criterios de calidad y rigor..... | 69 |
| g. Consideraciones éticas y manejo de datos..... | 70 |
| h. Limitaciones..... | 71 |
| 7. HALLAZGOS DE LA INTERVENCIÓN..... | 72 |
| a. Obstáculos estructurales, financieros y de infraestructura..... | 73 |
| b. Coordinación interinstitucional y gestión del trabajo conjunto..... | 73 |
| c. Burocracia, discontinuidad y resistencias institucionales..... | 74 |
| d. La formalización y certificación como herramientas institucionales para la continuidad..... | 76 |
| e. Diseño metodológico contextualizado y enfoque activo..... | 78 |
| f. Sostenibilidad y potencial de escalamiento..... | 78 |
| g. Formalización como vía para la continuidad y el reconocimiento..... | 80 |
| 8. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS IDENTIFICADAS..... | 82 |
| a) INSTITUCIONAL..... | 83 |
| I. Validez de lo no oficial frente a la necesidad de certificación..... | 83 |
| II. Fortalecimiento normativo y la búsqueda de la oficialidad..... | 84 |

| | |
|---|------------|
| III. Institucionalización de Programas Transformadores y Sostenibilidad..... | 86 |
| IV. Gestión y Adaptación ante Obstáculos Estructurales..... | 87 |
| V. Protocolos y Requerimientos para Colaboradores Externos..... | 88 |
| b) DOCENTES..... | 89 |
| I. Función pedagógica y acompañamiento integral..... | 89 |
| II. Condiciones laborales y vocación de servicio..... | 90 |
| III. Innovación metodológica y ruptura de la rutina..... | 91 |
| IV. Sostenibilidad del rol y bienestar docente..... | 92 |
| V. Buenas prácticas pedagógicas identificadas..... | 92 |
| c) POBLACIÓN PRIVADA DE LIBERTAD..... | 94 |
| I. La educación como ruta de transformación..... | 94 |
| II. El aula y el arte como refugio emocional..... | 95 |
| III. Desarrollo de habilidades..... | 96 |
| IV. Protagonismo, liderazgo y trabajo colaborativo..... | 97 |
| V. Aplicación de habilidades y éxito pospenal..... | 98 |
| 9. CONCLUSIONES..... | 99 |
| I. La inflexibilidad estructural frena la expansión educativa..... | 100 |
| II. Persiste la brecha entre el discurso pedagógico y la práctica docente..... | 100 |
| III. La validez transformadora requiere articulación formal..... | 100 |
| IV. La política educativa es vulnerable a la inestabilidad y los vacíos de diseño..... | 101 |
| V. El Docente es el eje de la reeducación, pese a la falta de preparación..... | 101 |
| VI. La solución requiere un cambio de jerarquía y una visión integral..... | 102 |
| 10) PROPUESTAS DE POLÍTICA A PARTIR DEL PROYECTO..... | 103 |
| a) Propuestas para la Institucionalización de la Educación Artística..... | 104 |
| I. Pilar I: Marco Normativo y de Gestión Pedagógica..... | 104 |
| II. Pilar II: Estructura Presupuestaria, Logística y de Gobernanza..... | 105 |
| III. Pilar III: Articulación y Desarrollo del Capital Humano..... | 105 |

| | |
|--|------------|
| b) Inserción de las Propuestas en el marco de las Políticas Nacionales..... | 106 |
| I. Política Nacional Penitenciaria (PNP) al 2030..... | 106 |
| II. Política Nacional del Adolescente en Riesgo y en Conflicto con la Ley Penal (PNACRLP) al 2030..... | 109 |
| III. Propuestas Complementarias: Política Nacional Multisectorial de Lucha Contra El Crimen Organizado (PNMLCCO)..... | 110 |
| IV. Propuestas Complementarias: Política Nacional Multisectorial De Derechos Humanos (PNMDH)..... | 113 |
| 11) ARTICULACIONES E INCIDENCIA..... | 115 |
| I. Espacios de Articulación Existentes (Formales e Informales..... | 116 |
| II. Espacios de Articulación Potenciales y Recomendados..... | 119 |
| III. Incidencia Normativa y de Gestión Institucional..... | 121 |
| IV. Incidencia Presupuestaria y de Recursos Humanos..... | 123 |
| V. Incidencia Social, Comunitaria y contra el Estigma..... | 124 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 125 |



01

INTRODUCCIÓN

La historia del sistema penitenciario peruano refleja el tránsito de concepciones punitivas hacia ideales resocializadores en tensión permanente con crisis de gestión y precariedad institucional. En el periodo precolombino, la justicia incaica se fundaba en el derecho consuetudinario y sancionaba con severidad delitos entendidos como ofensas al inca y a las divinidades. Se aplicaban penas capitales por conductas como adulterio, sodomía, incesto, conspiración, holgazanería y alcoholismo reiterado, e incluso se presumía la culpabilidad ante la reincidencia (Guerrero Muñoz, 2021). Tras la conquista de 1532, se impuso el andamiaje jurídico monárquico-teocrático español (Fuero Real, Nueva Recopilación, Siete Partidas y Leyes de Indias) con la Santa Inquisición como actor relevante. Ya en la república, las ideas ilustradas favorecieron la paulatina codificación penal: del proyecto de Vidaurre (1828) y el intento boliviano (1836) al primer Código Penal de 1863, seguido por el de 1924 y, más tarde, el de 1991, que consolidó el giro hacia fines preventivos de la pena en sintonía con exigencias internacionales.

En el plano constitucional, la Constitución Política del Perú de 1993 fijó de manera expresa la finalidad del régimen penitenciario: reeducación, rehabilitación e incorporación del penado a la sociedad. Esta formulación normativa, sin embargo, convive con brechas persistentes entre el ideal declarado y las capacidades reales del sistema (Guerrero Muñoz, 2021; Pezo Jimenez & Bellodas Ticona, 2023).

La historia reciente de las prisiones peruanas expone con nitidez esa brecha. Entre las décadas de 1980 y 1990, la combinación de hacinamiento, abandono estatal y violencia favoreció experiencias de autogobierno, con el caso emblemático de Lurigancho (1987-1992), donde la Población Privada de Libertad (en adelante, PPL) impusieron reglas propias y accedieron a armas ante el repliegue del Instituto Nacional Penitenciario (INPE) (Pérez-Guadalupe, 2000; Pérez-Guadalupe et al., 2024). En paralelo, la construcción de penales de altura como Yanamayo y Challapalca encarnó una lógica de castigo con

fuertes costos de desarraigo social y familiar. Desde 2011 se transitó hacia un modelo de “gobernanza carcelaria”, distinto del autogobierno: la autoridad integra a delegados de la PPL en la gestión cotidiana para sostener la convivencia y reducir motines, con evidencia de menor violencia y mayor control institucional (Pérez Guadalupe & Nuñovero Cisneros, 2024; Pérez-Guadalupe et al., 2024; San Lucas et al., 2017).

En este contexto, el tratamiento penitenciario es el instrumento legal para materializar la finalidad preventiva positiva: un “conjunto de actividades terapéutico-asistenciales” orientadas a modificar conductas y reducir nuevos delitos (Guerrero Muñoz, 2021). La educación, derecho fundamental reconocido por los artículos 14 y 17 de la Constitución y reafirmado por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 10.3), es parte esencial de ese tratamiento, con la obligación estatal de crear servicios educativos en los establecimientos penitenciarios (Guerrero Muñoz, 2021).

El Ministerio de Educación (MINEDU) diseñó el Modelo de Servicio Educativo para Personas Privadas de Libertad (MSE-PPL) con el fin de contribuir a la reeducación, rehabilitación y resocialización de quienes no accedieron o culminaron la educación básica. Se articula a través de la educación básica alternativa y la educación técnico-productiva, e integra actividades artísticas, culturales y deportivas (Ramos Sosa, 2023) Dos enfoques son centrales: el restaurativo, basado en el respeto mutuo, la responsabilidad, la reparación del daño y la resolución cooperativa de conflictos; y el del desarrollo socioemocional, basado en la identidad, la convivencia, el proyecto de vida y la autonomía del aprendizaje. Ambos son coherentes con la meta de disminuir la reincidencia y favorecer la reinserción (Ministerio de Educación, 2021).

No obstante, las brechas de cobertura y capacidad revelan una “utopía legalista”: a fines de 2018, solo 20,19% de la población accedía a educación; 27,48% trabajaba; 21,35% de quienes requerían formación técnico-profesional la recibía; 11,55% accedía a servicios de salud; 8,8% a asistencia social; y la tasa de tuberculosis en prisiones era de

3596 por 100 000 frente a 99 por 100 000 a nivel nacional (Guerrero, 2021). La asignación de personal reproduce la prioridad del control: en 2012, 62% del personal cumplía funciones de seguridad, y solo 16% pertenecía a tratamiento; el déficit alcanzaba entre 2500 y 3000 agentes adicionales (Bracco Bruce et al., 2019; Velásquez et al., 2015; Ministerio de Educación, 2021). En 2018 había 195 psicólogos a nivel nacional, con ratios críticos como 1 psicólogo por 1003 internos e internas en la región Norte, y hasta 1 trabajador social por 1830 internos e internas en la región Nororiente (Guerrero Muñoz, 2021). Asimismo, la inversión pública se mantiene baja con alrededor de 0,09% del producto bruto interno, una de las menores de la región (Nuñovero Cisneros, 2019).

Vemos entonces que el hacinamiento y la sobrepoblación han escalado con rapidez: la población penitenciaria se duplicó entre 2009 y 2016; en diciembre de 2018 alcanzó 90 934 PPL; Perú llegó a 278 presos por cada 100 000 habitantes; y, en 2016, el nivel de ocupación excedía la capacidad entre 138% y 141%, con casos extremos hacia 2021 como Callao (466%), Castro Castro (325%) y Chanchamayo (471%) (Bracco Bruce et al., 2019; Guerrero Muñoz, 2021; Ministerio de Educación, 2021; Nuñovero Cisneros, 2019; Pezo Jimenez & Bellodas Ticona, 2023). Estas condiciones coexisten con elevadas tasas de reingreso: en 2021, todos los establecimientos penitenciarios registraban reingresos; la tasa mínima era 6% (Trujillo-mujeres) y la máxima 48% (Barbadillo), con 31% en la Oficina Regional Lima. Además, en julio de 2019, el 15,73% de 94 842 de las PPL habían ingresado dos veces y 65 personas más de 12 veces; eran frecuentes delitos como robo agravado (25,5%) y violación sexual de menores (9,8%) (Pezo & Bellodas, 2023; Guerrero, 2021). En salud mental, el Primer Censo Penitenciario (INEI et al., 2016) reportó depresión en 9,6% de la población, y un estudio en Cusco encontró 22,4% de depresión moderada y 24,2% grave (Arias et al., 2021).

Al mismo tiempo, las condiciones laborales también repercuten en el sentido del tratamiento: el hacinamiento, la precariedad y la sobrecarga se asocian al síndrome de agotamiento profesional, con estrategias de afrontamiento como la despersonalización frente a la PPL que perciben

como “agresores” o “impulsivos”, lo que genera la erosión de los objetivos resocializadores (Velásquez et al., 2015). En suma, la distancia entre mandato constitucional y capacidad de implementación sigue siendo el nudo crítico.

En este marco, el arte y la cultura aparecen no como aditamentos, sino como vectores pedagógicos con potencial para articular el enfoque restaurativo con el desarrollo socioemocional del MSE-PPL y, a la vez, para mitigar efectos psicosociales del encierro, fortalecer la agencia de las personas privadas de libertad y ampliar las oportunidades de reinserción. No obstante, este potencial resocializador enfrenta tensiones con las restricciones burocráticas y materiales de un sistema que ha priorizado la seguridad y el control. Esa dualidad produce cuellos de botella en el acceso, la dotación de recursos, la orientación institucional y la visibilidad pública de las prácticas artísticas, pese a que constituyen dispositivos pedagógicos relevantes para la rehabilitación.

En términos de condiciones de entorno, la precariedad opera como marco de posibilidad y límite a la vez (Bracco Bruce et al., 2022; Goffman, 2001; Müller et al., 2023). Dado que los establecimientos penitenciarios y los centros juveniles fueron diseñados bajo una lógica de custodia más que de tratamiento, ello se traduce en escasez o inadecuación de espacios para actividades culturales y educativas (Velásquez et al., 2015). A ello se suma la falta de materiales y equipamiento básicos en las áreas de tratamiento (Velásquez et al., 2015), que en el campo artístico deriva además en carencias tecnológicas y en un déficit de poder operativo para los artistas carcelarios (Morse, 2022). La práctica se desarrolla, así, en un “continuo carcelario-artístico” condicionado por la geografía y el régimen espacial de la prisión: el movimiento de las personas privadas de libertad depende de estructuras jerárquicas que autorizan call-outs y regulan el uso de “microespacios artísticos” como aulas o capillas (Morse, 2022). En estas condiciones, la concentración sostenida, que es un requisito cognitivo y emocional para la creación, se vuelve frágil, y el universo de admisión a programas es, de hecho, reducido (Morse, 2022).

El sesgo institucional hacia el control profundiza estas barreras. La gestión cotidiana se organiza para vigilar y contener antes que para habilitar contextos de rehabilitación y aprendizaje (Velásquez et al., 2015). Incluso cuando el MSE-PPL incorpora áreas de arte y cultura, su implementación queda definida como progresiva y supeditada a la disponibilidad de personal, con lo cual tiende a desplazarse a un plano secundario o “aplazable” frente a urgencias operativas ((Ministerio de Educación, 2021). En paralelo, persiste un choque de racionalidades entre los equipos de seguridad (orientados a control, supervisión y uso de la fuerza) y los de tratamiento (orientados a resocialización), un conflicto interáreas alimentado por factores institucionales y relacionales que termina erosionando los fines declarados (Bracco, 2023; Velásquez et al., 2015).

La visibilidad social y la evaluación de las prácticas artísticas añaden otra capa de complejidad. El arte producido en prisión y sus audiencias son sistemáticamente marginalizados (Morse, 2022). Siguiendo a Foucault (1975, citado en Bracco, 2023), las instituciones de encierro separan material y simbólicamente lo “normal” de lo “anormal” y lo “criminal” de lo “no criminal”, de modo que cualquier intento de introducir estas producciones en el espacio público tropieza con estigmas y barreras simbólicas. A ello se suma un problema metodológico: muchas evaluaciones de programas artísticos carecen de información suficiente y detallada (Cheliotis & Jordanoska, 2016), lo que dificulta demostrar eficacia con los lenguajes de política penal dominantes como la reducción de reincidencia. La propia performance en contextos de vigilancia intensiva tensiona la identidad: exponer(se) artísticamente implica una vulnerabilidad específica en un entorno donde la mirada disciplinaria es constante (Morse, 2022)

Aun así, desde el encierro, el arte opera como táctica y como gramática de agencia. Para muchas personas privadas de libertad, la práctica artística ofrece uno de los pocos medios disponibles para afirmar el yo y construir presencia a partir de la marginación y la indigencia (Morse,

2022). Esa práctica puede adoptar intencionalidades diversas: a) como estrategia de afrontamiento: agencia para lidiar con el encierro; y b) como resistencia: convicción de que el arte vehicula comentario social y crítica a las estructuras carcelarias.

En esa línea, el pensamiento y la práctica artística se convierten en tácticas para negociar, bordear o desafiar el orden social de la prisión (Certeau, 1984, citado en Morse, 2022). Los programas pedagógicos y culturales abren “territorios pedagógicos” que habilitan el ejercicio de la libertad de expresión, y confrontan la lógica de silenciamiento e invisibilización que impone el régimen penal (Rubin, 2021). Esta dimensión subraya por qué el arte y la cultura no son aditamentos de “baja prioridad”, sino componentes críticos para articular, en condiciones reales de prisión, el enfoque restaurativo y el desarrollo socioemocional que el propio marco normativo e institucional dice perseguir.



a. Objetivo general

Identificar, describir y sistematizar buenas prácticas educativas desarrolladas con personas privadas de libertad en establecimientos penitenciarios del Perú, con especial énfasis en aquellas centradas en arte, cultura y deporte, incorporando componentes de la estrategia de deporte para el desarrollo; a fin de comprender su valor pedagógico, sus condiciones de implementación, su impacto en la reinserción social y sus posibilidades de sostenibilidad y certificación.

b. Objetivos específicos

- Caracterizar los enfoques pedagógicos y las metodologías activas (arte, cultura, deporte) empleadas en los programas educativos con personas privadas de libertad, y destacar su sentido formativo y los aprendizajes observados.
- Examinar las condiciones institucionales (marco normativo, coordinación INPE-MINEDU, financiamiento, gestión de recursos humanos) que facilitan u obstaculizan la implementación y certificación de estas prácticas, incluida la aplicación del MSE-PPL.
- Analizar los procesos de participación y apropiación de las personas privadas de libertad, el personal docente y directivo, y valorar el peso que tiene la certificación frente a actividades no certificadas en la motivación y la autoestima de los participantes..
- Evaluar los impactos percibidos de las buenas prácticas en los aprendizajes, el desarrollo personal y la reducción de la reincidencia, identificando los mecanismos que explican dicho efecto transformador.

- Proponer estrategias de sostenibilidad y escalamiento para ampliar la oferta de actividades certificadas, y detallar los aportes potenciales del INPE y de actores aliados y las sinergias necesarias a mediano y largo plazo.

c. Justificación del estudio

Este estudio, desarrollado por el equipo de investigación del Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IIPE) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en calidad de consultor para DVV International, en el marco de su convenio de colaboración con el INPE, tiene como finalidad identificar, describir y sistematizar las buenas prácticas educativas implementadas con personas privadas de libertad en establecimientos penitenciarios peruanos, con especial énfasis en aquellas centradas en arte, cultura y deporte. Mediante entrevistas a distintos actores del ecosistema penitenciario, la investigación busca comprender el sentido pedagógico de estas prácticas, las condiciones institucionales que las posibilitan, los procesos de participación que generan y sus impactos en los aprendizajes, la reinserción social y la sostenibilidad, incluida su eventual certificación.

La información recopilada formará parte de la iniciativa de DVV International orientada a fortalecer estrategias educativas de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Con ello, aportará evidencia para la reflexión pedagógica y la formulación de recomendaciones que permitan institucionalizar y escalar estas prácticas, así como promover alianzas interinstitucionales que garanticen el derecho a la educación de las personas privadas de libertad.



02

SITUACIÓN DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD EN EL PERÚ

a. Perfil de la población interna y sus implicancias para la educación en arte, deporte y cultura

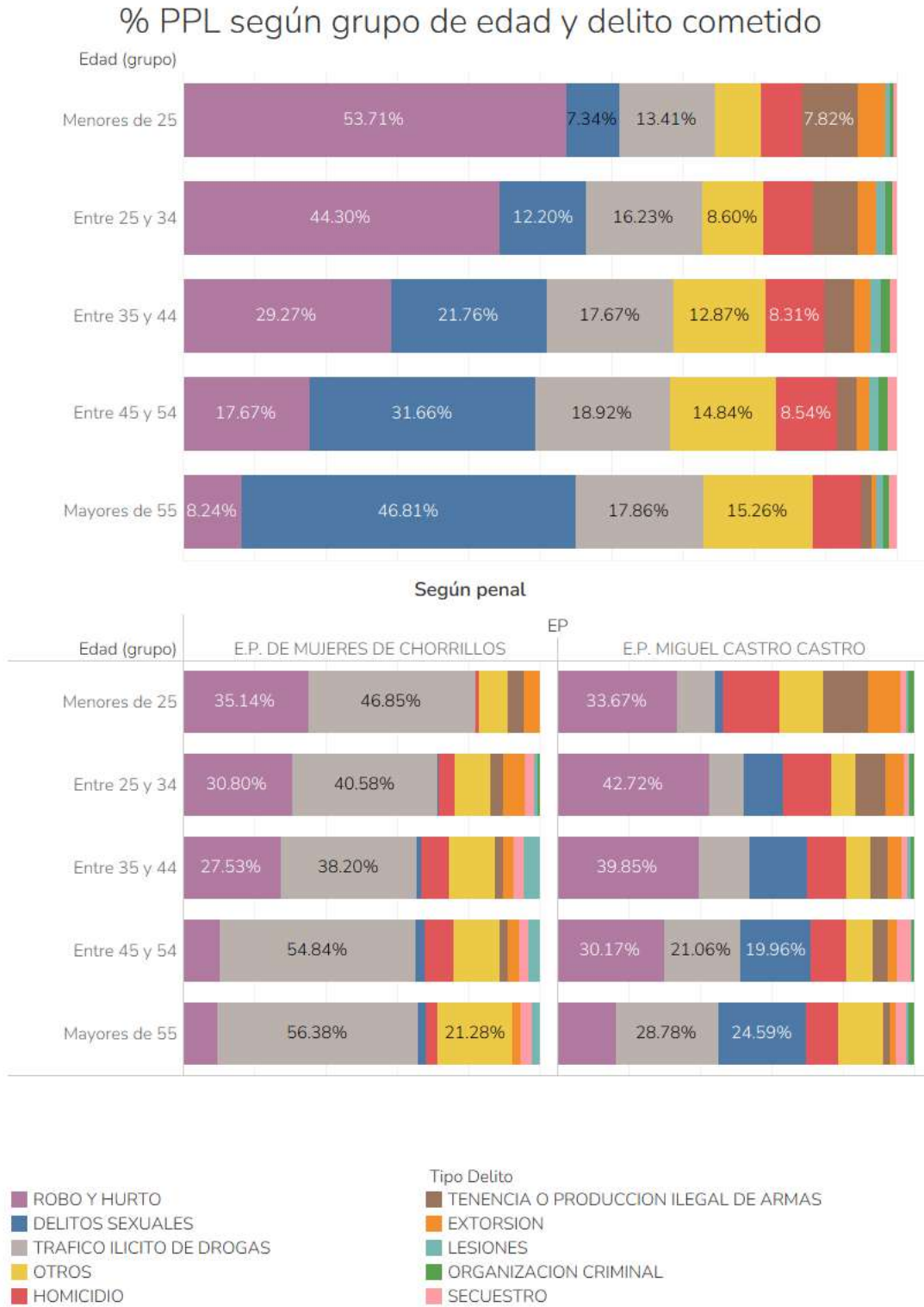
El análisis de la población privada de libertad permite comprender cómo se configuran las posibilidades educativas dentro de los establecimientos penitenciarios. Las iniciativas artísticas, deportivas y culturales no se desarrollan en un vacío, sino en un contexto marcado por la composición etaria, la situación jurídica, las trayectorias previas de reclusión y la diversidad territorial de origen de la PPL. Estos elementos influyen tanto en los intereses culturales como en la disponibilidad emocional, corporal y temporal para participar en actividades formativas.

I. Estructura Etaria e Intereses Culturales

La población penitenciaria presenta un predominio claro de personas jóvenes y adultas jóvenes. El grupo más numeroso corresponde a quienes tienen entre 25 y 34 años (33 687 internos e internas), seguido por quienes se ubican entre los 35 y 44 años (27 045). Se trata de edades vinculadas con procesos de definición identitaria, toma de decisiones vitales y reformulación del proyecto de vida. Este dato es central para la educación en arte y cultura: son grupos etarios particularmente receptivos a experiencias expresivas, corporales y simbólicas que permiten reelaborar narrativas personales y colectivas.

La PPL menores de 25 años, aunque representan una proporción menor (8083 hombres y 461 mujeres), requieren atención específica: suelen haber vivido interrupciones educativas tempranas, condiciones de exclusión persistentes y trayectorias vulneradas. En ellos, el arte y el deporte funcionan no solo como actividades recreativas, sino como espacios de afirmación y pertenencia, fundamentales para sostener la motivación y el vínculo.

Gráfico 1. Porcentaje (%) de Personas Privadas de Libertad (PPL) según grupo de edad y delito cometido



Desde el punto de vista delictivo, en estos grupos predominan los delitos contra el patrimonio (robo y hurto, con más del 40% de los casos en el tramo de 25 a 34 años) y el tráfico ilícito de drogas, que se incrementa de manera sostenida hasta representar más del 17% en las personas de 35 a 44 años. Estos patrones sugieren contextos de inserción en economías informales, redes criminales y dinámicas de subsistencia urbana. En este marco, el arte, el deporte y la cultura pueden constituirse en espacios de canalización simbólica y reconstrucción identitaria, y ofrecen nuevas formas de reconocimiento y pertenencia.

Entre los menores de 25 años (8083 hombres y 461 mujeres), el patrón de delitos refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas específicas: más de la mitad se encuentra recluida por robo o hurto, y más del 13% por tráfico de drogas. Son trayectorias marcadas por interrupciones educativas tempranas, exclusión estructural y exposición a la violencia. En ellos, las prácticas artísticas y deportivas cumplen una función de afirmación subjetiva y reanudación del vínculo educativo, a través de metodologías basadas en la corporeidad, la expresión emocional y la participación colectiva.

En los grupos de mayor edad, la composición delictiva cambia de manera significativa. Entre los 45 y 54 años, los delitos sexuales alcanzan el 31%, y entre los mayores de 55 años, ascienden a casi el 47%, mientras los delitos patrimoniales se reducen a menos del 10%. En estas etapas vitales, el interés cultural suele estar más vinculado a la reconciliación personal y la transmisión simbólica de experiencias, donde el arte y la educación actúan como medios de dignificación del tiempo y reconstrucción del sentido tras largos periodos de encierro. La PPL de estas edades tiende a participar de manera más selectiva y con ritmos distintos. Para ellos, las actividades culturales cumplen un rol más asociado a la dignificación del tiempo y la reconstrucción del sentido en condiciones de encierro prolongado.

Para los hombres en estos rangos etarios, las prácticas artísticas y deportivas suelen funcionar como espacios de canalización emocional

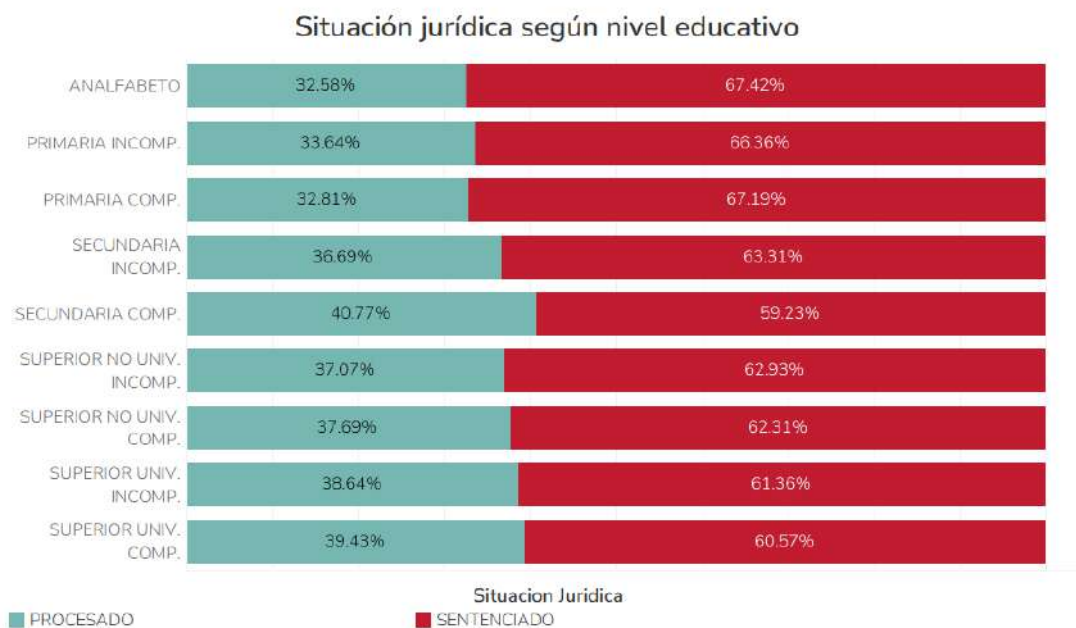
y reconocimiento colectivo. La posibilidad de “formar grupo” resulta fundamental: ensayos, equipos deportivos, talleres de muralismo o hip-hop permiten configurar pertenencias alternativas al orden disciplinario del penal.

Para las mujeres, el mismo rango etario aparece marcado por rupturas abruptas en redes de cuidado (hijos, adultos mayores a cargo, economías familiares sostenidas por ellas). En este caso, las prácticas artísticas y culturales operan no solo como espacio expresivo, sino como espacio de recomposición afectiva: el bordado, la narración, el teatro testimonial y el canto colectivo permiten elaborar pérdidas y transiciones que afectan de manera distinta a las mujeres.

II. Situación Jurídica y Continuidad Pedagógica

De una población de 97 220 personas, 36 670 se encuentran procesados y 60 550 sentenciados. Dentro de cada grupo, las proporciones revelan diferencias relevantes: entre los hombres, 62,5% ya están sentenciados y 37,5% siguen procesados; entre las mujeres, 58,7% están sentenciadas y 41,3% están procesadas.

Gráfico 2. Situación jurídica según nivel educativo (%)



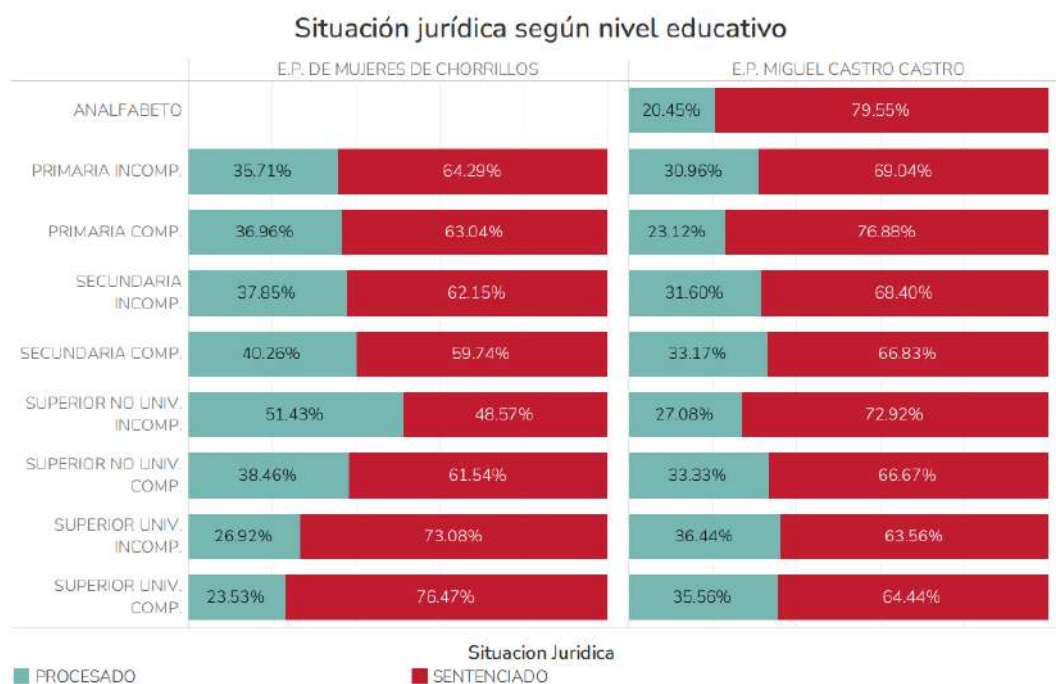
Aunque los hombres son numéricamente mayoría, la proporción de mujeres procesadas es relativamente más alta, lo que indica que ellas permanecen más tiempo sin sentencia firme. Esto sugiere que enfrentan procesos judiciales más lentos o menos priorizados, posiblemente asociados a delitos de menor cuantía, defensas legales más débiles o una menor presencia institucional de apoyo jurídico.

Estas diferencias tienen consecuencias pedagógicas directas. En los hombres, la mayor proporción de sentenciados genera mayor estabilidad institucional. Ello permite planificar procesos educativos y culturales de mediano plazo: talleres de teatro, grupos musicales, actividades deportivas o proyectos productivos que se sostienen en el tiempo. Sin embargo, la larga duración de las condenas plantea otro desafío: mantener el sentido y la motivación frente a horizontes extendidos de encierro.

En cambio, en las mujeres, la incertidumbre procesal es más pronunciada y se vive con una carga emocional mayor. La espera de sentencia implica no solo la ansiedad por el resultado judicial, sino también el quiebre de los roles de cuidado, la separación de los hijos y la fragilidad de las redes familiares. Por ello, las estrategias educativas deben priorizar la creación de espacios seguros y de contención afectiva, donde la expresión artística, el trabajo cooperativo y el acompañamiento emocional sean los ejes del proceso formativo.



Gráfico 3. Situación jurídica según nivel educativo (%) por establecimiento penitenciario

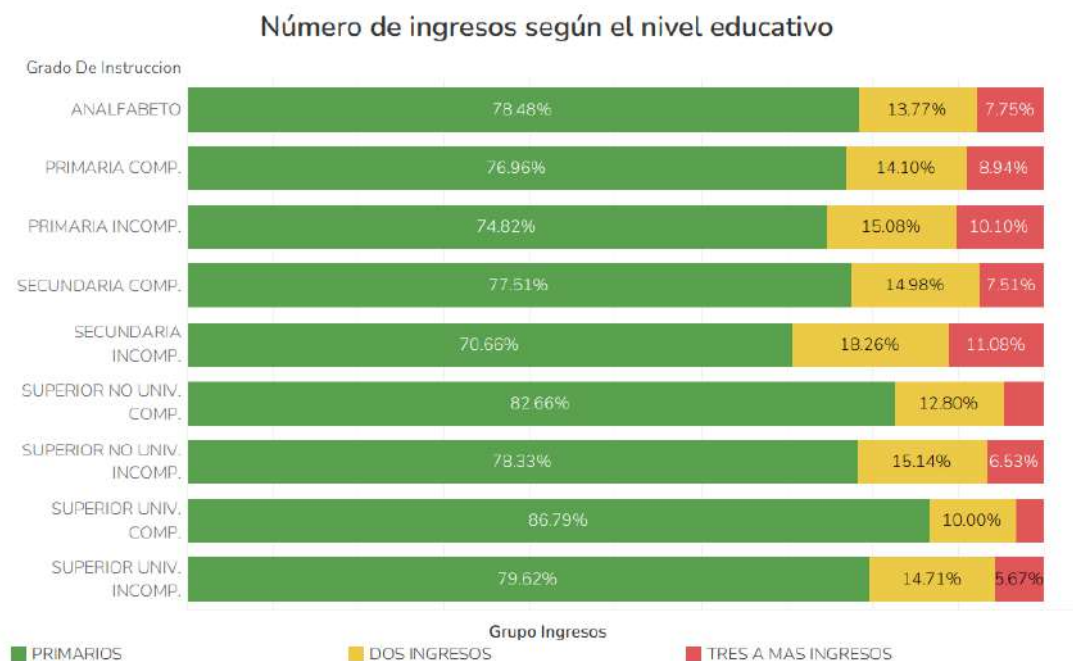


En síntesis, la situación jurídica no solo determina los tiempos del encierro, sino también los tiempos pedagógicos. Mientras los hombres requieren continuidad y proyección, las mujeres necesitan flexibilidad y cuidado. Comprender estas diferencias es esencial para diseñar programas educativos y culturales ajustados a las realidades del proceso penal, capaces de transformar la espera, la pena y el encierro en experiencias de aprendizaje y reconstrucción personal.

III. Trayectorias Previas, Reincidencia y Perfil Educativo

La condición de primarios (personas que ingresan por primera vez al sistema penitenciario) es ampliamente mayoritaria: 73 365 PPL, cifra equivalente al 75,5% del total. Esto indica que, para la mayoría, la prisión representa, más que una continuidad delictiva, una ruptura vital y biográfica. En estos casos, la educación, el arte y el deporte pueden operar como espacios de recomposición identitaria, donde se reconfigura la relación con el aprendizaje, el cuerpo y la comunidad.

Gráfico 4. Porcentaje (%) de ingresos a un establecimiento penitenciario según el nivel educativo



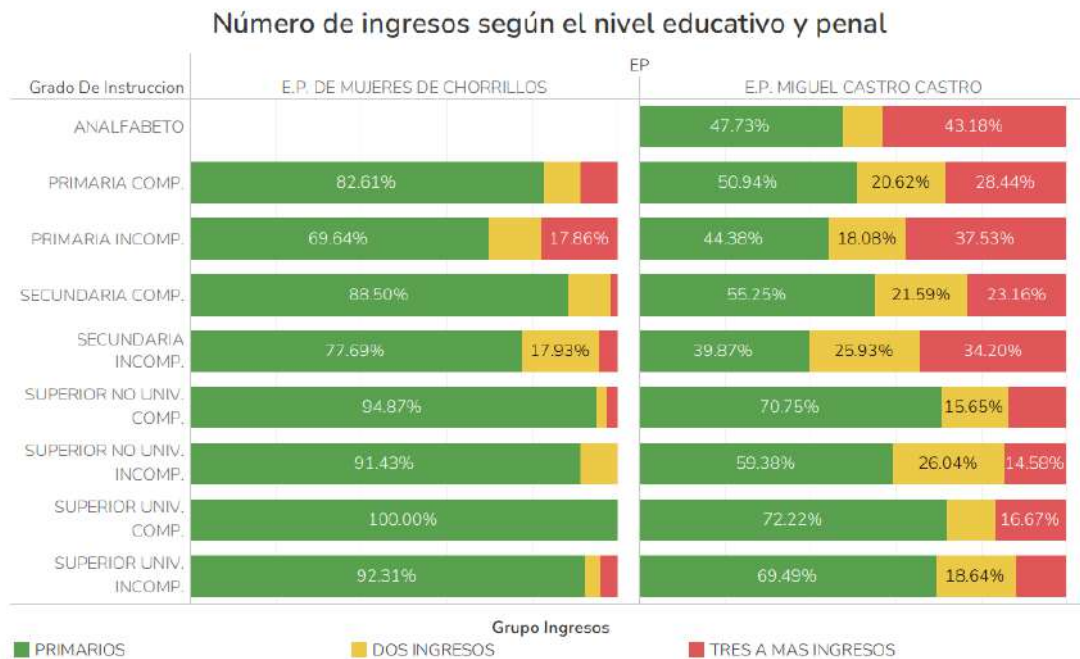
Por su parte, los reincidentes, 15 311 con dos ingresos (15,7%) y 8544 con tres o más (8,8%); presentan trayectorias marcadas por la repetición de experiencias de exclusión, escolaridades fragmentadas y vínculos institucionales debilitados. Para ellos, las prácticas artísticas y culturales adquieren un valor reparador: ofrecen un terreno simbólico para ensayar formas distintas de relación con la norma, la cooperación y la expresividad, y para reconstruir la noción de futuro.

Diferencias por Género

La condición de primario predomina tanto en hombres (69 191; 74,9%) como en mujeres (4174; 85,3%). Sin embargo, la reincidencia es proporcionalmente menor en las mujeres: 11,2% con dos ingresos y 3,5% con tres o más, frente a 15,9% y 9,1% en los hombres. Esto sugiere que los ingresos femeninos están más vinculados a eventos de crisis o contextos relacionales (como violencia de pareja, dependencia

económica o participación indirecta en actividades delictivas), mientras que los masculinos se insertan en circuitos estructurales de exclusión y criminalización repetida.

Gráfico 5. Porcentaje (%) de ingresos a un establecimiento penitenciario según el nivel educativo por penal



Desde el punto de vista pedagógico, esto implica tiempos y sentidos diferentes del aprendizaje. En los hombres, el desafío radica en romper la repetición mediante el fortalecimiento de la autoestima y el trabajo colectivo como estrategias de pertenencia. En las mujeres, el foco está en reconstruir el vínculo con el afecto y el cuidado mediante prácticas expresivas que elaboren la pérdida y el duelo: escritura testimonial, teatro biográfico o artes textiles.

Educación y Reincidencia

El análisis por nivel educativo confirma una relación inversa entre educación y reincidencia.

- En los niveles más bajos, la reincidencia alcanza su punto máximo: entre los que no completaron la secundaria, 29,3% han reingresado (18,2% con dos ingresos y 11,1% con tres o más).
- En quienes no completaron la primaria, la reincidencia total llega a 25,2%, y en los analfabetos, aunque numéricamente pocos, más del 21% ha reincidido.
- Por el contrario, entre quienes poseen educación superior universitaria completa, la reincidencia se reduce a 13,2% (10% con dos ingresos y 3,2% con tres o más), y en los que tienen superior no universitaria completa, a 17,3%.

La tendencia es aún más marcada en las mujeres: la reincidencia cae drásticamente con el aumento educativo, y en las mujeres con estudios superiores completos o incompletos, los reingresos no superan el 2%. Esto confirma que la educación, especialmente la secundaria completa y superior, protege frente a la reincidencia, no solo por ampliar oportunidades de inserción, sino por transformar la autopercepción y las capacidades de agencia individual y colectiva.

Esta misma tendencia se observa cuando se analizan los programas educativos, laborales y artísticos implementados en los establecimientos penitenciarios. Aunque cada iniciativa responde a enfoques y poblaciones distintas, todas muestran tasas de reingreso significativamente menores entre quienes participaron de manera activa, lo que indica que estos espacios funcionan como factores protectores de la reincidencia. Programas masivos como Cárceles Productivas, participación en Educación Básica-Alternativa o el trabajo con empresas registran reingresos entre 5% y 7%, mientras que propuestas más especializadas, como el programa CREO, reducen la reincidencia por debajo del 4%. Incluso en iniciativas de expresión y creación artística como Soy Libertad o los talleres teatrales las tasas se mantienen moderadas, evidenciando

su valor para la gestión emocional y la reconstrucción de agencia. El caso de Orquestando es especialmente ilustrativo: con una tasa de reingreso de apenas 2.5%, confirma que los programas que combinan disciplina, propósito y vínculos colectivos sólidos poseen un alto potencial de resocialización.

IV. Perfil Educativo y Tipo de Delito: Implicancias Pedagógicas Educativo

La base educativa de la población interna muestra un perfil de trayectorias truncadas: 38 201 de la PPL (39%) alcanzó la secundaria completa, mientras que 30 111 (31%) no la concluyó. En niveles previos, 11 259 con primaria incompleta, 7284 con primaria completa, y 1510 en condición de analfabetismo revelan una estructura educativa desigual. Apenas 6% del total accedió a educación superior, sea técnica o universitaria.

Esta distribución influye directamente en los tipos de delito predominantes por nivel educativo, lo que permite observar cómo la educación no solo protege frente a la reincidencia, sino que reconfigura la naturaleza del delito cometido.

- En los niveles más bajos (analfabetos y primaria incompleta), predominan los delitos sexuales (41,9% entre analfabetos) y los delitos contra el patrimonio (27% en primaria incompleta; 29% en primaria completa), junto con el tráfico ilícito de drogas (16-18%). Se trata de delitos de oportunidad, impulsividad o subsistencia, vinculados a contextos de precariedad económica y exclusión educativa.
- En los niveles de secundaria completa, el patrón cambia: los delitos patrimoniales siguen siendo los más frecuentes (31,1%), pero aparecen con fuerza delitos asociados a redes criminales y tráfico de drogas (18,6%), lo que refleja una inserción en economías ilícitas más organizadas.

- En los niveles superiores no universitarios, los delitos se diversifican: los delitos económicos, contra la Administración o la fe pública, y la organización criminal (entre 1,5% y 2%) adquieren presencia, lo que refleja mayor complejidad instrumental y cognitiva.
- Finalmente, entre quienes alcanzaron educación universitaria completa, la estructura delictiva cambia radicalmente: los delitos sexuales (29,7%) y contra el patrimonio (5,9%) pierden peso relativo frente a delitos económicos y administrativos (35,9% clasificados como “otros”), organización criminal (3,1%) y tráfico ilícito de drogas (12,8%). Estos datos indican que el capital educativo amplía la sofisticación del delito, pero reduce la frecuencia y violencia asociada a él.

En suma, la educación no solo modifica la probabilidad de reincidir, sino también el tipo de infracción en que se incurre, y desplaza la violencia directa hacia formas más estructuradas y menos impulsivas de criminalidad.

V. Implicaciones Pedagógicas

Desde una mirada educativa y cultural, estas diferencias invitan a diseñar estrategias diferenciadas de intervención.

- Para quienes presentan baja escolaridad o analfabetismo, el arte y el deporte deben concebirse como puertas de entrada al aprendizaje, donde el cuerpo y la acción reemplazan temporalmente a la palabra escrita. Talleres de percusión, muralismo, danza o deporte colectivo permiten reconstruir el vínculo con la norma y el grupo.

- Para quienes poseen educación secundaria o técnica, las prácticas culturales pueden profundizarse en la reflexión simbólica, la memoria y la narración biográfica, lo que transforma la expresión en conocimiento.
- Para los grupos con formación superior, la educación artística puede orientarse hacia la mediación cultural y la mentoría entre pares, lo cual promueve la participación en proyectos colaborativos que integren técnica, liderazgo y ética.

Así, el nivel educativo y el tipo de delito no son solo indicadores de riesgo, sino puntos de partida pedagógicos. Allí donde la trayectoria educativa se interrumpió, el arte, la cultura y el deporte ofrecen la posibilidad de reconstruir sentido, agencia y pertenencia, y convierten el aprendizaje en una forma de libertad interior aun en condiciones de encierro.

VI. Educación, Delito y Aprendizaje en Contextos de Encierro

El análisis conjunto de la trayectoria educativa, la reincidencia y el tipo de delito permite identificar una estructura común: la prisión en el Perú concentra a una población con trayectorias educativas interrumpidas, bajos niveles de escolaridad y vínculos frágiles con instituciones de formación y cuidado. La educación aparece como un punto de inflexión que reduce la reincidencia y transforma el tipo de delito, y desplaza los patrones de violencia y subsistencia hacia comportamientos más planificados y menos recurrentes.

La educación artística, deportiva y cultural se ubica así en un punto estratégico: no solo como contenido pedagógico, sino como dispositivo de reconstrucción subjetiva y social. En los niveles más bajos de instrucción, actúa como lenguaje primario de reintegración: el aprender

desde el cuerpo, la emoción y el gesto. En los niveles intermedios, permite traducir experiencias biográficas en relatos colectivos. Y, en los niveles superiores, se convierte en un espacio de liderazgo, mediación y producción cultural.

Estas tendencias, observadas a nivel nacional, adquieren particular densidad cuando se analizan en contextos concretos. Los penales no son espacios homogéneos: difieren en su infraestructura educativa, en la presencia o ausencia de programas culturales, en las alianzas institucionales y en la composición de su población. Por ello, comprender cómo estos patrones se expresan en los dos establecimientos penitenciarios trabajados permitirá identificar no solo las barreras estructurales, sino también las potencialidades pedagógicas específicas de cada entorno: los lenguajes, los ritmos y las comunidades de sentido que emergen incluso dentro del encierro.

b) Hacinamiento y Sobrepoblación en las Penitenciarias Peruanas

El hacinamiento constituye una de las condiciones estructurales más persistentes del sistema penitenciario peruano. No se trata únicamente de un problema de infraestructura, sino de una expresión visible de la tensión entre una política criminal basada en el encarcelamiento y la limitada capacidad estatal para sostener procesos de reinserción social. El resultado es un sistema que opera, en su conjunto, por encima de cualquier estándar aceptable de ocupación, y que afecta las condiciones de vida, la convivencia y el aprendizaje dentro de los penales.



I. Nivel Nacional

A escala nacional, la magnitud del problema es inequívoca: la capacidad instalada del sistema penitenciario asciende a 41 764 plazas, mientras que la población interna supera las 103 000 personas. Esto equivale a un nivel de ocupación del 247%, es decir, más del doble de lo que el sistema puede albergar. En términos absolutos, existen 61 573 personas por encima de la capacidad disponible.

Estas cifras describen un escenario de hacinamiento severo que afecta no solo la infraestructura física, como dormitorios, comedores o patios, sino también la posibilidad de desarrollar actividades educativas, artísticas y culturales, que requieren tiempos estables, espacios adecuados y una mínima organización pedagógica. En este contexto, la escuela o el taller artístico compiten con las urgencias del espacio físico: el aula se convierte en celda; el patio, en dormitorio; y la educación, en una práctica intermitente.

El crecimiento sostenido de la población penal en la última década se explica, en buena medida, por el uso extendido de la prisión preventiva y por la lentitud del sistema judicial, que mantiene a decenas de miles de personas reclusas sin condena firme. La consecuencia es un sistema que, incluso sin nuevos ingresos, seguirá funcionando al límite de su capacidad durante varios años.

II. Desigualdades Regionales

Las diferencias regionales confirman que el hacinamiento no afecta a todos los territorios por igual. Las oficinas regionales del INPE muestran niveles críticos de sobrepoblación en todo el país, aunque con intensidades distintas.

Tabla 1. Niveles de hacinamiento penitenciario por oficina regional

| Oficina Regional | Capacidad de albergue (C) | Población penal (P) | % ocupación | Sobrepoblación (S = P C) | % Sobrepoblación (%S) | Hacinamiento (%S > 20%) |
|------------------------|---------------------------|---------------------|-------------|--------------------------|-----------------------|-------------------------|
| NORTE CHICLAYO | 6946 | 20 098 | 289% | 13 152 | 189% | SÍ |
| LIMA | 17 608 | 47 975 | 272% | 30 367 | 172% | SÍ |
| SUR AREQUIPA | 1252 | 4700 | 375% | 3448 | 275% | SÍ |
| CENTRO HUANCAYO | 2352 | 7426 | 316% | 5074 | 216% | SÍ |
| ORIENTE HUÁNUCO | 3240 | 7163 | 221% | 3923 | 121% | SÍ |
| SUR ORIENTE CUSCO | 2918 | 6783 | 232% | 3865 | 132% | SÍ |
| NOR ORIENTE SAN MARTÍN | 5560 | 6377 | 115% | 817 | 15% | NO |
| ALTIPLANO PUNO | 1888 | 2815 | 149% | 927 | 49% | SÍ |

En el sur (Arequipa), la ocupación alcanza el 375% (una cifra sin precedentes), seguida del centro (Huancayo) con 316%, el norte (Chiclayo) con 289% y Lima Metropolitana con 272%. Incluso la oficina del oriente (Huánuco), con una densidad relativamente menor, supera el 220% de ocupación.

Lima concentra casi la mitad de toda la población penitenciaria nacional. Ello se traduce en una presión constante sobre sus penales más grandes (Lurigancho, Castro Castro, Ancón I y II), pero el patrón se repite en el resto del país: los penales departamentales fueron diseñados para poblaciones muy inferiores en número a las que hoy albergan.

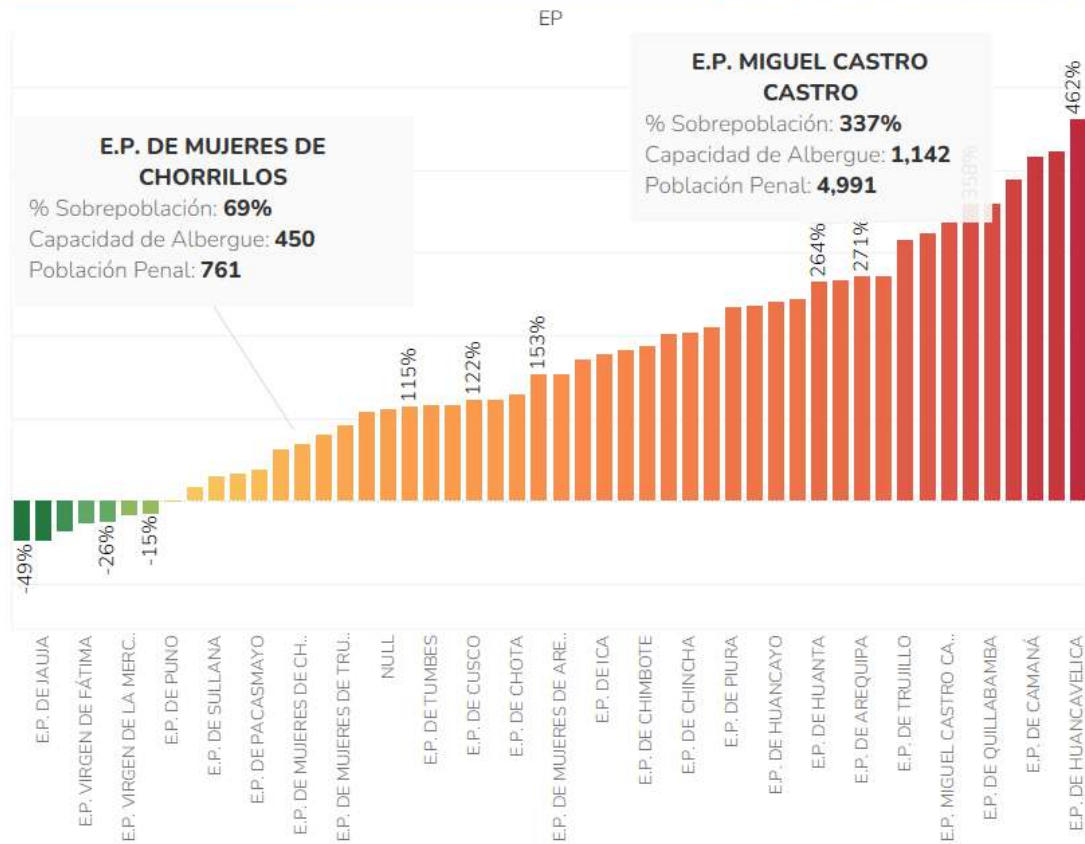
En los establecimientos del sur y del centro andino, la sobrepoblación adquiere una forma distinta: pabellones improvisados, espacios comunes reducidos y ausencia de áreas de recreación. Estas condiciones limitan la posibilidad de sostener programas educativos regulares y obligan a adaptar las iniciativas artísticas o deportivas a contextos de alta densidad y recursos mínimos.

III. Por Establecimiento Penitenciario

El análisis por institución penitenciaria muestra la escala concreta de la sobrepoblación. Algunos penales operan con niveles de ocupación entre 200% y 400%, lo que significa que en un espacio diseñado para 100 personas conviven 250 o más. Ejemplos emblemáticos son Lurigancho, que históricamente concentra la mayor población del país y supera el 250% de ocupación; Chiclayo, con más del 270%; Arequipa, que oscila entre 300% y 350%; y Huancayo, también por encima del 300%. Incluso penales más pequeños, como Tumbes, duplican su capacidad: 576 plazas para 1241 de PPL (215%).

Gráfico 6 . Porcentaje (% de hacinamiento en los Establecimientos Penitenciarios a nivel nacional

% de sobrepoblación en los establecimientos penitenciarios



En los penales más hacinados, el impacto sobre la vida cotidiana es profundo. Los talleres educativos o culturales suelen restringirse a pequeños grupos, ubicados en pabellones específicos, mientras que la mayoría de la PPL carece de acceso sostenido a actividades formativas. El hacinamiento impone una jerarquía espacial del aprendizaje, donde solo quienes tienen estabilidad o buena conducta pueden acceder a programas educativos.

IV. Hacinamiento y Nivel Educativo

La relación entre nivel educativo y condición de hacinamiento confirma que el fenómeno afecta a toda la población penal, pero con mayor impacto entre quienes tienen menor escolaridad. Entre la PPL analfabeta, el 85,8% se encuentra en establecimientos hacinados. En quienes cuentan con primaria completa o incompleta, el porcentaje sube a más del 87%. Incluso en niveles de secundaria, tanto completa como incompleta, el hacinamiento alcanza proporciones superiores al 91%, lo que refleja la saturación general del sistema. Aun entre quienes accedieron a educación superior (universitaria o técnica), más del 88% permanece en establecimientos sobrepoblados. La diferencia no radica en el acceso al espacio, sino en la estructura misma del sistema: la sobrepoblación es transversal y generalizada.

Esta situación tiene implicancias directas para cualquier política educativa en prisión. La PPL con menor nivel de instrucción suelen concentrarse en los penales más antiguos y densos, lo que limita sus oportunidades de aprendizaje y participación en talleres. El hacinamiento, en este sentido, no solo es un problema logístico, sino también una forma de desigualdad educativa, que refuerza los rezagos acumulados antes del ingreso al sistema penal. El hacinamiento penitenciario en el Perú constituye una condición estructural del encierro, con niveles críticos a nivel nacional, desigualdades regionales marcadas y efectos diferenciados según el perfil educativo de la población.

c) Tratamiento Penitenciario en Educación y Trabajo

El sistema penitenciario peruano ha consolidado durante 2024 una estructura educativa y laboral que busca articular ambos componentes como ejes del tratamiento integral. En total, 16 387 personas privadas de libertad participaron en programas educativos (17% de la población penitenciaria), mientras que 28 101 (28%) estuvieron inscritas en actividades laborales. Asimismo, 44 488 de la PPL (casi la mitad del total) estuvo involucrada simultáneamente en educación y trabajo, lo que evidencia una articulación creciente entre ambas dimensiones del tratamiento.

I. Participación Educativa: Niveles y Modalidades

La oferta educativa replica los niveles del sistema nacional y se adapta a las condiciones de encierro. La mayor parte de la matrícula se concentra en la Educación Básica Alternativa (7518 de la PPL), especialmente en el ciclo avanzado (5256), equivalente a la secundaria. Le siguen la formación técnico-productiva (7560 participantes) y, en menor medida, la educación técnico-superior y universitaria, desarrolladas a través de convenios con instituciones externas. Esta estructura convierte a la educación penitenciaria en un espacio de retorno al sistema educativo formal, donde predominan la PPL con secundaria inconclusa y sin educación superior.

II. Trabajo Penitenciario: Organización y Funciones

El trabajo penitenciario, reconocido como derecho y deber según el Código de Ejecución Penal, se desarrolla mediante talleres productivos y convenios con entidades públicas y privadas que reúnen a más de 12 900 PPL. Las actividades más frecuentes incluyen carpintería, confección textil, zapatería, panadería y trabajos en cuero, además de servicios auxiliares como cocina y economato. La PPL recibe una remuneración de la cual un 10% se destina al mantenimiento del taller y el 90% a gastos personales o familiares, reforzando el vínculo entre trabajo, responsabilidad y autonomía.

III. Perfil de la Población Participante

El acceso a educación y trabajo está fuertemente asociado al perfil de los internos e internas. En el caso de los varones, el 85% de quienes participan en trabajo y el 80% de quienes se matriculan en educación son personas en su primer ingreso al sistema penitenciario; los reincidentes no superan el 15–20%. Los delitos más frecuentes como robo agravado, tráfico ilícito de drogas y violación sexual de menores; reflejan la presencia predominante de jóvenes adultos con trayectorias de exclusión social y baja escolaridad previa. Esto refuerza el papel de la cárcel como lugar de retorno educativo y no solo como espacio de especialización laboral.

IV. Diferencias de Género en Acceso a Educación y Trabajo

La participación femenina destaca por su consistencia y su carácter proporcionalmente mayor. Las internas muestran tasas del 33,6% en educación y 43,4% en trabajo, superiores a las de los varones (15,5% y 27,4%, respectivamente), cuando se consideran los totales de cada población penitenciaria. Aunque los hombres presentan porcentajes absolutos más altos, las mujeres acceden en mayor proporción respecto al tamaño de su propia población, lo que sugiere un involucramiento más activo en procesos de resocialización. Esta diferencia también se asocia a factores institucionales: los penales femeninos son menos sobrepoblados y ofrecen entornos más estables, lo que facilita la continuidad educativa; en contraste, los penales masculinos registran mayor hacinamiento y movilidad interna.

V. Desigualdades Territoriales y Tensiones Estructurales

El panorama nacional evidencia tanto avances como limitaciones. La participación combinada del 45% de la población penal convive con brechas territoriales y de género que reproducen desigualdades históricas. Lima concentra casi la mitad de las matrículas educativas

y más de una cuarta parte de los inscritos en trabajo, reflejando la centralización de servicios y la mayor capacidad institucional de la capital. En contraste, los penales de regiones dependen de alianzas puntuales con instituciones educativas o de cooperación internacional, lo que dificulta la continuidad de los procesos pedagógicos y técnicos.

d) Contexto y Necesidades de los Establecimientos Penitenciarios de la Intervención

Según el INPE (2024), la población penitenciaria en los principales establecimientos de Lima Metropolitana evidencia una concentración significativa de personas con sentencia firme. En el E.P. Miguel Castro Castro, que alberga exclusivamente varones, la población total asciende a 5051 internos, de los cuales 3724 (73,7%) son sentenciados y 1327 (26,3%) procesados. De forma similar, en el E.P. de Mujeres de Chorrillos, con 789 internas, la mayoría también cuenta con sentencia (449, equivalente al 56,9%). El contraste se observa en el Anexo de Mujeres de Chorrillos, donde predomina la población procesada (466 internas frente a 137 sentenciadas).

Este patrón mixto de penales masculinos y femeninos, con mayorías sentenciadas en los primeros y procesadas en los segundos, permite inferir diferencias en los tiempos judiciales y en las trayectorias procesales según el tipo de establecimiento y el género. De ello se desprende la necesidad de fortalecer los servicios de defensa pública y los mecanismos de acceso a la justicia, especialmente para las mujeres procesadas, así como de garantizar acompañamiento jurídico que permita el cierre oportuno de procesos prolongados.



I. Hacinamiento y Condiciones Estructurales

El hacinamiento constituye uno de los problemas estructurales más críticos del sistema penitenciario peruano. En el E.P. Miguel Castro Castro, con capacidad para 1142 internos, se alberga actualmente a 5051, lo que representa un 442% de ocupación y una sobrepoblación del 342%. En el E.P. de Mujeres de Chorrillos, la ocupación alcanza el 175% y, aunque en menor escala, también evidencia condiciones de sobrepoblación significativas.

Como referencia, el E.P. del Callao presenta el nivel más alto del país, con 545% de ocupación, seguido por Lurigancho con 310% (INPE, 2024). Este escenario refleja la urgencia de mejorar la infraestructura penitenciaria, ampliar los espacios educativos y culturales, y promover regímenes alternativos (penas sustitutivas, semilibertad e indultos humanitarios) que reduzcan la presión poblacional.

El hacinamiento se distribuye de manera desigual según el nivel educativo: la PPL con educación secundaria completa o incompleta son quienes más enfrentan condiciones de sobrepoblación, con tasas superiores al 91% en situación de hacinamiento. En cambio, los analfabetos y quienes solo cursaron la primaria muestran proporciones ligeramente menores, aunque igualmente críticas (entre 85% y 88%). Este patrón sugiere que el hacinamiento no solo refleja un déficit de infraestructura, sino también una concentración de exclusión social y educativa, donde los grupos con escolaridad media son los más numerosos y, por tanto, los más afectados por la saturación del sistema.

II. Perfil Educativo de la Población Interna

La población penitenciaria presenta un perfil educativo heterogéneo, aunque predomina la PPL con educación secundaria completa. En el E.P. Miguel Castro Castro, 2316 internos han concluido la secundaria, mientras que 42 son analfabetos y 668 no completaron la primaria. En

el E.P. de Mujeres de Chorrillos, 329 internas cuentan con secundaria completa, pero aún se registran 4 analfabetas y 99 con primaria incompleta o completa (INPE, 2024).

Este panorama reafirma la necesidad de expandir los programas de alfabetización funcional y de educación básica alternativa, junto con propuestas de formación técnica que vinculen los aprendizajes con oportunidades de empleo después de egresar, para reducir así los riesgos de reincidencia.

En los contextos de arte, deporte y cultura, estas brechas educativas determinan formas diferenciadas de acceso y participación. Para los internos con menor nivel educativo, las prácticas artísticas funcionan como puertas de entrada a la experiencia formativa: permiten aprender desde la acción, el cuerpo y la emoción, sin las barreras simbólicas del texto o la escritura. Para quienes han concluido la secundaria o poseen estudios superiores, las actividades culturales ofrecen espacios más reflexivos, de creación colaborativa o producción simbólica. En todos los casos, el arte y el deporte contribuyen a restituir el vínculo con el aprendizaje y con la posibilidad de transformación personal dentro del encierro.

III. Educación y Trabajo

Los establecimientos penitenciarios de Lima Metropolitana, y en particular el circuito conformado por el Penal de Mujeres de Chorrillos, su Anexo y el E.P. Miguel Castro Castro, ofrecen una mirada concentrada de las dinámicas del tratamiento educativo y laboral en contextos de alta densidad. Las cifras de matrícula y participación reflejan modelos de gestión diferenciados según régimen y población, con puntos de convergencia en la articulación entre educación básica alternativa, formación técnica y talleres productivos.

En Castro Castro, la combinación de sobrepoblación extrema y estructura disciplinaria cerrada condiciona la dinámica educativa. Aunque

el penal se ubica entre los de mayor número absoluto de participantes (777 en educación y 728 en trabajo), los programas deben adaptarse a condiciones materiales limitadas, alta rotación de pabellones y exigencias de seguridad. La oferta se concentra en educación básica alternativa avanzada e intermedia, junto con talleres de manufactura ligera, carpintería, metalmecánica y panadería. Estas actividades funcionan tanto como ocupación laboral como instrumento de convivencia, aunque la certificación educativa formal aún es fragmentaria. La magnitud de la población y el predominio de internos reincidentes refuerzan el carácter de la educación y el trabajo como mecanismos de estabilización más que de reinserción sostenida.

En el circuito femenino, el panorama es distinto. En el E.P. de Mujeres de Chorrillos (343 matriculadas en educación y 248 en trabajo) y en su Anexo (219 en educación y 237 en trabajo), la tasa relativa de participación supera con amplitud el promedio nacional. Este mayor involucramiento está relacionado con la estabilidad de la población, el menor nivel de hacinamiento y la presencia de programas con enfoque expresivo y relacional. Las trayectorias educativas incluyen educación básica alternativa, educación técnico-productiva y programas de complementación educativa cultural-artístico, con énfasis en confección, artesanía, lectura y narración. En estos contextos, la educación adquiere un valor doble: formativo y terapéutico, al permitir la reconstrucción de vínculos afectivos y de identidad frente a la ruptura familiar que suele acompañar el encarcelamiento femenino.

El contraste entre Castro Castro y los penales de Chorrillos permite entender la educación penitenciaria no solo como una oferta, sino como un campo de experiencia institucional. En los espacios masculinos, la dimensión colectiva del trabajo predomina como forma de reconocimiento y pertenencia; en los femeninos, la dimensión simbólica y emocional del aprendizaje se vuelve central. Ambos modelos coexisten dentro del mismo marco normativo, pero exigen estrategias diferenciadas de política pública: ampliar la infraestructura educativa en penales sobrepoblados como Castro Castro, y fortalecer la continuidad pedagógica y de

acompañamiento psicosocial en penales femeninos, donde la educación y el arte funcionan también como prácticas de reparación.

En síntesis, tanto Chorrillos Comunes como Castro Castro constituyen un microcosmos del sistema penitenciario nacional: expresan sus avances institucionales, pero también sus contradicciones. Son lugares donde la educación y el trabajo ya no se conciben solo como mecanismos de ocupación, sino como territorios posibles de reconstrucción humana, aunque aún amenazados por las limitaciones estructurales del encierro y la sobrecarga institucional.

IV. Trayectorias Penitenciarias y Reincidencia

El número de ingresos al sistema penitenciario constituye un indicador relevante para comprender las trayectorias de exclusión y las posibilidades de resocialización. En el Anexo de Mujeres de Chorrillos, la gran mayoría son primarias (395 internas), seguidas por 95 con dos ingresos y 37 con tres o más ingresos. En Miguel Castro Castro, la escala es considerablemente mayor: 2656 primarios, 1170 reincidentes y 1439 multirreincidentes.

Según el INPE (2024) cerca de la mitad de la población de Castro Castro ha ingresado al menos dos veces al sistema penitenciario, lo que sugiere la persistencia de circuitos de exclusión y retorno que las políticas actuales no logran interrumpir. En contraste, los penales femeninos presentan un perfil distinto: la mayoría se encuentra en su primer ingreso (84,5% en el E.P. de Mujeres de Chorrillos y 78,6% en el Anexo), lo que representa una ventana de oportunidad para el desarrollo de programas de intervención temprana y acompañamiento socioeducativo.

Desde una perspectiva pedagógica, estas diferencias implican demandas educativas diferenciadas. En el penal femenino, la educación cumple un papel de reparación y reconstrucción del cuidado, mientras que en el penal masculino opera como mecanismo de convivencia, contención

y resistencia. Las trayectorias reincidentes exigen metodologías más flexibles, orientadas a sostener la motivación y el sentido del aprendizaje en contextos donde el encierro se repite.

En conjunto, estos indicadores reflejan un sistema penitenciario sobredemandado y profundamente desigual. La sobrepoblación extrema impide garantizar condiciones dignas; la reincidencia elevada en penales masculinos y la vulnerabilidad jurídica en los femeninos demandan enfoques de intervención diferenciados; y las limitaciones educativas restringen las posibilidades de inserción laboral y social tras el egreso.

En este marco, los programas educativos en arte, deporte y cultura emergen como estrategias clave de reconstrucción subjetiva y social. No sustituyen las carencias estructurales, pero las median: el arte devuelve agencia; el deporte restituye la noción de cuerpo y disciplina; y la cultura permite reanudar los vínculos con el mundo y con los otros. Tanto en Castro Castro como en Chorrillos, la educación artística y cultural se revela no como un lujo, sino como un espacio de humanidad posible en condiciones de hacinamiento.

V. Necesidades Educativas en los Establecimientos Penitenciarios

Las necesidades educativas en el sistema penitenciario peruano se definen a partir del diagnóstico de las deficiencias estructurales de la población interna y de los objetivos de reeducación y reinserción social que orientan la ejecución penal ((INPE, 2024). Estas necesidades se manifiestan en todos los niveles del sistema, desde la educación básica hasta la formación técnico-productiva y cultural, e involucran además la atención diferenciada de grupos vulnerables y el fortalecimiento de las condiciones institucionales para el aprendizaje.

Educación Básica y Superación del Analfabetismo

El sistema penitenciario enfrenta una brecha estructural de escolaridad que condiciona la posibilidad misma de implementar programas educativos. Antes del ingreso, el 18,8% de la PPL contaba solo con educación primaria (19 433 personas) y el 70,6% con secundaria (72 915 personas), mientras que el analfabetismo afecta al 1,5% de la población intramuros (1573 de la PPL) (INPE, 2024). Estas cifras confirman que la mayoría de la PPL se ubica en niveles educativos intermedios, lo que convierte a la prisión en un espacio de reingreso al sistema educativo formal más que de especialización laboral. El refuerzo de la alfabetización funcional, especialmente en regiones como Lima, Norte y Nororiente, resulta indispensable para reducir la exclusión educativa y habilitar el acceso a la educación técnico-productiva.

En los establecimientos intervenidos, esta necesidad se evidencia con claridad: en el E.P. Miguel Castro Castro, 2316 internos cuentan con secundaria completa, mientras que 42 son analfabetos y 668 no concluyeron la primaria; en el E.P. de Mujeres de Chorrillos, 329 internas poseen secundaria completa, y 103 registran primaria completa o incompleta (INPE, 2024). Este panorama exige fortalecer la educación básica alternativa en sus tres ciclos y ampliar las estrategias de alfabetización desde el cuerpo, la imagen y la expresión artística, que constituyen puertas de entrada al aprendizaje en contextos de baja escolaridad y encierro prolongado.



Formación Técnico-Productiva y Laboral

Existe una necesidad estructural de ampliar la oferta técnico-productiva que prepare a la población penitenciaria para el egreso y la autonomía económica. La mayoría de la PPL pertenece a la población económicamente activa (30 a 59 años), lo que demanda procesos de capacitación vinculados a oficios reales y sostenibles. A nivel nacional, el 28% de la PPL participa en programas laborales y el 17% en programas educativos, con un 45% que combina ambas actividades (INPE, 2024). Sin embargo, la falta de articulación entre formación y empleo pospenitenciario limita el impacto de estas acciones.

En los penales de Lima Metropolitana, la educación y el trabajo funcionan como pilares complementarios del tratamiento. En Castro Castro, más de 1500 internos participan en talleres productivos (carpintería, panadería, metalmecánica, confección), aunque el hacinamiento extremo (442% de ocupación) restringe los espacios y la certificación formal. En cambio, en los penales femeninos de Chorrillos y su Anexo, las actividades técnicas se orientan hacia confección, lectura, artesanía y cocina, con mayor estabilidad y continuidad. Estas diferencias confirman que el contexto material condiciona el alcance del tratamiento educativo y que las estrategias técnico-productivas deben diseñarse de manera diferenciada, según régimen, género y condiciones de infraestructura.



Reeducación en Valores, Cultura y Convivencia

El sistema penitenciario requiere consolidar programas sistemáticos de reeducación moral, social y cultural que trasciendan la instrucción formal y aborden las causas conductuales del delito. La carencia de procesos pedagógicos centrados en valores, autocontrol, convivencia y responsabilidad individual impide consolidar cambios sostenibles en la conducta de la PPL. A nivel nacional, el INPE identifica la necesidad de un tratamiento diferenciado según el tipo de delito, e incorpora dimensiones axiológicas y culturales en los programas educativos (INPE, 2024).

En este marco, el arte, el deporte y la cultura constituyen componentes pedagógicos estratégicos. En Castro Castro, donde predomina una población reincidente, las prácticas colectivas (teatro, música, muralismo o deporte) funcionan como espacios de contención emocional y convivencia, lo que articula el aprendizaje con la reconstrucción del sentido del encierro. En los penales femeninos, en cambio, las prácticas artísticas (bordado, narración, canto o teatro testimonial) actúan como procesos de reparación simbólica y emocional, lo que permite reelaborar la pérdida, el duelo y la ruptura de los vínculos familiares. Estas expresiones demuestran que la educación en valores debe incorporar metodologías culturales que reconstituyan el vínculo entre aprendizaje y dignidad personal.



Atención Diferenciada para Grupos Vulnerables

La atención educativa en prisión requiere una aproximación sensible a la diversidad biográfica, social y jurídica de la población interna. Los jóvenes (18 a 29 años), que representan una proporción significativa de la población penal, requieren intervenciones preventivas que refuercen la autoestima, la expresión emocional y la planificación de proyectos de vida. Entre las mujeres, especialmente madres y gestantes, la educación debe incluir acompañamiento psicosocial y estrategias de conciliación familiar. Los pueblos indígenas (1761 de la PPL a nivel nacional) requieren programas interculturales con enfoque lingüístico y respeto a sus cosmovisiones (INPE, 2024).

En los establecimientos estudiados, las necesidades diferenciadas se expresan en clave de género y trayectoria penitenciaria. En el E.P. de Mujeres de Chorrillos y su Anexo, la mayoría de internas se encuentra en su primer ingreso (84,5% y 78,6%, respectivamente), lo que representa una oportunidad para el trabajo preventivo y de reconstrucción personal. En Castro Castro, en cambio, la reincidencia es elevada (más del 45% con dos o más ingresos), lo que exige programas más flexibles, orientados a mantener la motivación y el sentido pedagógico en contextos de encierro repetido. Estas diferencias confirman la necesidad de modelos educativos adaptativos, capaces de responder tanto a la diversidad de género como a los distintos momentos del ciclo penal.

Condiciones Institucionales y Pedagógicas para la Educación

El hacinamiento estructural (247% a nivel nacional) constituye la principal barrera para el ejercicio del derecho a la educación. Las aulas y los talleres se ven reducidos o transformados en espacios de alojamiento, lo que limita la organización pedagógica y la continuidad de los programas. En penales como Castro Castro, donde 5000 internos comparten una infraestructura diseñada para poco más de 1000, la posibilidad de

sostener procesos educativos estables depende de la coordinación entre seguridad, educación y tratamiento. En los establecimientos femeninos, aunque el hacinamiento es menor, las limitaciones de infraestructura, equipamiento y personal docente reducen la capacidad de diversificar la oferta educativa.

El fortalecimiento institucional exige ampliar los espacios físicos destinados a la educación, capacitar al personal penitenciario en pedagogías inclusivas y articular los programas de arte, deporte y cultura con itinerarios formativos certificados. Solo así la educación penitenciaria podrá dejar de ser una actividad compensatoria y convertirse en una verdadera política de transformación social y humana dentro del sistema penal peruano.



03

MARCO NORMATIVO

La normativa que regula la educación en contextos de privación de libertad en el Perú se sustenta principalmente en el Modelo de Servicio Educativo para Personas Privadas de Libertad (MSE-PPL), el cual adapta los lineamientos generales de la Educación Básica Alternativa (EBA) y la Educación Técnico-Productiva (ETP) a las condiciones propias del encierro. Su propósito fundamental es garantizar el derecho a la educación, promoviendo el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios básicos como parte de los procesos de reeducación, reinserción y resocialización de las personas privadas de libertad (PPL).

El MSE-PPL, elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU), constituye el principal instrumento técnico-normativo que orienta la prestación del servicio educativo en los establecimientos penitenciarios (EP) y centros juveniles de diagnóstico y rehabilitación (CJDR). Este modelo surge como respuesta a las condiciones estructurales del sistema penitenciario señaladas en la sección anterior de este informe y se sustenta en un marco legal que incluye el Decreto Legislativo N° 654, Código de Ejecución Penal, el Decreto Legislativo N° 1348, Código de Responsabilidad Penal de Adolescentes, el Decreto Legislativo N° 1343, que promueve la implementación de cárceles productivas, y el Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el MINEDU y el INPE (N° 342-2018-MINEDU), que formaliza la coordinación intersectorial para la gestión educativa en dichos contextos.

El modelo incorpora dos enfoques transversales esenciales. El enfoque restaurativo, que introduce una perspectiva de justicia y convivencia centrada en el respeto, la reparación y la responsabilidad personal, promueve que las PPL asuman las consecuencias de sus actos y participen en procesos de reconciliación social. Y el enfoque intersectorial, que impulsa la colaboración entre diferentes instituciones públicas y privadas (entre ellas el MINJUSDH, el INPE, el Poder Judicial y diversas ONG) para garantizar una atención integral que supere las limitaciones del trabajo sectorial aislado.

En el plano pedagógico, el MSE-PPL plantea una planificación curricular diferenciada y contextualizada, estructurada en torno a cuatro ejes: afrontamiento y resiliencia, desarrollo socioemocional y salud mental, derechos y ciudadanía, y trabajo y producción. La enseñanza busca desarrollar competencias socioemocionales como la conciencia emocional, la autorregulación, la autonomía y la empatía; a través del servicio de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), concebido como un espacio de acompañamiento integral.

En cuanto a los mecanismos de soporte y gestión docente, el modelo enfatiza la implementación de prácticas restaurativas en la vida escolar, como los círculos restaurativos y las preguntas reflexivas, que permiten resolver conflictos y fortalecer vínculos de confianza. El perfil docente se define por una combinación de alta exigencia disciplinaria y apoyo socioemocional, en coherencia con la “ventana de la disciplina social”. Asimismo, la infraestructura educativa y el equipamiento son responsabilidad compartida entre el INPE y el PRONACEJ, mientras que el MINEDU provee materiales pedagógicos adaptados, considerando las necesidades educativas especiales (NEE) de algunos estudiantes. Dada la restricción de acceso a internet en los centros penitenciarios y juveniles, el modelo contempla modalidades presencial, semipresencial y a distancia (offline), utilizando dispositivos digitales con contenidos previamente cargados.

Por otro lado, el marco normativo articula el MSE-PPL con la Educación Técnico-Productiva (ETP), ofrecida mediante los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO). Esta modalidad busca dotar a las PPL de competencias laborales y empresariales que les permitan insertarse en el mercado de trabajo o generar autoempleo. La ETP se organiza en dos ciclos: el básico, que desarrolla capacidades esenciales para labores de menor complejidad, y el medio, orientado a actividades especializadas y que requiere competencias equivalentes al nivel de educación primaria o al ciclo intermedio de la EBA.

El sistema permite, además, la convalidación de estudios realizados en EBA o educación comunitaria, así como el reconocimiento de competencias laborales adquiridas fuera del sistema formal mediante pruebas de desempeño. Los estudiantes pueden obtener certificados modulares y, en algunos casos, títulos técnicos o de auxiliar técnico. La articulación entre CEBA y CETPRO constituye un eje estratégico del MSE-PPL, pues permite vincular la formación básica con la capacitación técnica, fortaleciendo las oportunidades de reinserción socioeconómica de los egresados.

La normativa peruana, de hecho, configura una política educativa intersectorial que reconoce a las personas privadas de libertad como sujetos de derecho y no solo de sanción. La educación, en este sentido, se concibe como un medio de reconstrucción personal y social, en la medida en que abre posibilidades reales de autonomía, participación y reintegración a la comunidad.



04

ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES

a) Contexto Internacional

El Marco de Acción de Marrakech (MAM) (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022), constituye la referencia internacional más actual para orientar las políticas de aprendizaje y educación de adultos, y su relevancia se extiende directamente a los contextos de privación de libertad. Este instrumento, adoptado en la CONFINTEA VII y continuador del Marco de Acción de Belém (2009), reafirma que la educación de adultos no solo es un derecho humano fundamental, sino también un bien público y un bien común, inseparable del principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde esta perspectiva, el MAM ofrece un marco conceptual y ético que respalda la educación en prisiones como una obligación del Estado, y no como un privilegio o beneficio sujeto a la conducta de las personas privadas de libertad.

El MAM subraya que el aprendizaje y educación de adultos tiene un poder transformador capaz de reconstruir vínculos sociales, fortalecer la democracia y promover la cohesión y la paz. En contextos penitenciarios, este principio adquiere una dimensión restaurativa, pues la educación se convierte en un instrumento de reparación personal y colectiva, clave para los procesos de reeducación, reinserción y resocialización. A su vez, el MAM establece compromisos concretos que, al ser traducidos al ámbito penitenciario, orientan tanto la política pública como las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, propone fortalecer la gobernanza del aprendizaje y educación de adultos mediante marcos normativos claros, coordinación intersectorial y participación activa de múltiples actores. Este principio se refleja en la articulación interinstitucional del ecosistema penitenciario, y configura un modelo de cogestión educativa donde la educación de las personas privadas de libertad es responsabilidad compartida del Estado y la sociedad. En segundo lugar, el MAM impulsa el rediseño de los sistemas educativos para hacerlos más abiertos, inclusivos y

flexibles, lo que garantiza el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales y la validación de competencias adquiridas en distintos contextos. Este enfoque es especialmente pertinente en el entorno carcelario, donde muchas personas privadas de libertad poseen saberes previos, tanto productivos, técnicos como comunitarios, que no han sido formalmente acreditados. Asimismo, el MAM enfatiza la formación y profesionalización del educador de adultos, aspecto que en los contextos penitenciarios resulta esencial para consolidar un perfil docente restaurativo, empático y socialmente comprometido.

Otro compromiso del MAM que encuentra resonancia en la política penitenciaria es la promoción de la calidad educativa mediante currículos pertinentes y no discriminatorios. De igual forma, insiste en la inclusión y equidad que se traduce, en el contexto peruano, en medidas de accesibilidad educativa para la PPL con necesidades especiales, niveles educativos heterogéneos o limitaciones de movilidad y conectividad. Asimismo, la financiación y sostenibilidad del aprendizaje y educación de adultos, otro eje del MAM, constituye un desafío central para los sistemas penitenciarios. En línea con los compromisos internacionales, el Perú está llamado a asegurar recursos suficientes para garantizar infraestructura, materiales pedagógicos adaptados y condiciones laborales dignas para los educadores en prisión. La cooperación intersectorial e internacional cobra un papel clave en la implementación efectiva del derecho a la educación en estos entornos.

Finalmente, el MAM promueve un enfoque integral del aprendizaje que incluye la acción climática, el futuro del trabajo, la alfabetización digital y la ciudadanía activa. Estas dimensiones, aunque no siempre explícitas en los programas penitenciarios, pueden ser traducidas a acciones formativas orientadas a la preparación para la vida pospenitenciaria, y fortalecer así competencias cívicas, digitales y productivas que faciliten la reintegración social.

b) Contexto Regional

El panorama regional de la educación penitenciaria en América Latina se caracteriza por una tensión constante entre el discurso de derechos humanos y las prácticas punitivas que aún dominan los sistemas carcelarios. Si bien los países de la región han reconocido formalmente el derecho a la educación como parte del tratamiento penitenciario, persisten contradicciones estructurales derivadas del hacinamiento, la precariedad institucional y la subordinación de la educación a la lógica de la seguridad (San Lucas et al., 2017). Desde sus orígenes, la prisión ha vinculado educación y trabajo como parte de un mismo dispositivo disciplinario orientado a la “resocialización”, aunque los resultados empíricos muestran que la función reeducadora ha sido más declarativa que real (Fernandes-Julião, 2022; Gutierrez & Perez, 2019). En las últimas décadas, las políticas neoliberales, el debilitamiento de los Estados y la criminalización de la pobreza han contribuido a un encarcelamiento masivo que cuestiona la viabilidad del ideal resocializador y acentúa las desigualdades (Gutierrez & Perez, 2019).

Aun así, la región ha mostrado avances importantes en materia normativa, institucional y pedagógica, en especial a partir de la Declaración de San José (2010), que subraya la necesidad de articular educación y trabajo como medios para la convivencia democrática y la reintegración social (San Lucas et al., 2017). Los siguientes casos nacionales ilustran las principales tendencias:

- **Argentina.** Es el referente más sólido en políticas públicas de educación en contextos de encierro. La Ley Nacional de Educación 26206/06 reconoció la educación en contextos de privación de libertad como una modalidad del sistema educativo (Gutierrez & Perez, 2019; Scarfó & Zapata, n.d.). Luego, la Ley 26695/11 sobre estímulo educativo en establecimientos penitenciarios fortaleció el derecho de las personas privadas

de libertad a acceder a educación y obtener beneficios por su avance académico (Schneider, 2018). El país también destaca por la presencia masiva de universidades públicas en cárceles y por la coordinación interuniversitaria a través de la Mesa Rexuni (Bustelo, 2019; Domínguez Toscano & López Martínez, 2015). En 2022, 34 de 70 universidades públicas desarrollaban programas activos en establecimientos penitenciarios (Manchado, 2024).

- **Brasil.** La educación penitenciaria se basa en la Ley de Ejecución Penal y en la legislación educativa general, y garantiza la oferta de diferentes niveles y modalidades, así como el cumplimiento de tratados internacionales (Fernandes-Julião, 2022). Aunque presenta avances normativos, enfrenta desigualdades territoriales y una fuerte tensión entre educación y seguridad.
- **Chile.** Su normativa exige que los establecimientos penales cuenten con áreas destinadas a la educación formal y a la formación profesional (Acuña-Collado et al., 2021). En la práctica, destaca el desarrollo de programas culturales y religiosos, como el modelo APAC o “Amando al preso amarás a Cristo” gestionado por la Capellanía Evangélica, centrado en la autogestión y la justicia restaurativa (Concha, 2024; Mansilla & Vergara, 2023). En cárceles femeninas, se han desarrollado redes de acompañamiento espiritual y sororidad carismática que fortalecen el sentido de comunidad (Concha, 2024).
- **Ecuador.** El Código Orgánico Integral Penal reconoce el derecho de las personas privadas de libertad a la educación y atribuye al Estado la responsabilidad de promover su reinserción social mediante planes educativos y convenios con (Iturralde, 2017). Desde 2015 se han impulsado programas piloto de becas universitarias basados en la noción de *Buen Vivir* (Iturralde, 2017).

- **Uruguay.** La reforma penitenciaria iniciada en 2005 introdujo un modelo socioeducativo orientado a la formación integral y a la ampliación de espacios de aprendizaje dentro de los centros de rehabilitación (Bové, 2015). Sin embargo, el trabajo sigue predominando sobre el estudio como criterio para la reducción de penas (Viscardi, n.d.).
- **Panamá.** A través de la Universidad de Panamá, se ofrecen programas técnicos especializados en contextos de encierro, en áreas como confección, turismo cultural y desarrollo comunitario (Castro, 2023).
- **Colombia.** Destaca por reconocer la *jurisdicción especial indígena*, que permite a las comunidades aplicar sus propias formas de justicia, incluidos centros de armonización y reflexión donde la privación de libertad se concibe como proceso de reparación comunitaria y no como castigo (Adamson, 2025; Nieves, 2021).

En todos estos casos, la expansión de la oferta educativa se ha acompañado de una adopción creciente de enfoques de derechos humanos y de la incorporación de prácticas culturales y artísticas. Los talleres de escritura, fotografía, teatro o pintura, así como los promovidos por colectivos y universidades argentinas, funcionan como estrategias de resistencia simbólica y de subjetivación política frente al silenciamiento institucional (Acuña-Collado et al., 2021; Bustelo, 2019; Ichaso et al., 2023; Rubin, 2021). Estas prácticas, además de contribuir al bienestar emocional, fortalecen la conciencia crítica y la construcción de ciudadanía en prisión.

Pese a estos avances, la región enfrenta desafíos persistentes. La supremacía de la seguridad sobre la educación sigue limitando el acceso de las personas privadas de libertad al aula (Acuña-Collado et al., 2021), y la brecha entre los marcos jurídicos y la realidad penitenciaria continúa siendo amplia (Bové, 2015). La educación en prisión se percibe aún como un beneficio, no como un derecho, y los recursos asignados a la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) siguen siendo insuficientes (Clara Di Pierro, 2018). Factores como la falta de infraestructura, la escasa articulación entre niveles educativos, el hacinamiento, las limitaciones tecnológicas y la alta rotación de autoridades dificultan la continuidad de las políticas (Méndez, 2024). Además, los docentes carecen muchas veces de formación específica y trabajan en condiciones de aislamiento profesional (San Lucas et al., 2017).

En conjunto, la educación penitenciaria en América Latina evidencia un proceso en disputa: entre la institucionalización del derecho y su reconversión funcional al control penitenciario. Mientras Perú se orienta hacia el fortalecimiento de la educación básica y técnico-productiva en el marco del MSE-PPL (Ministerio de Educación, 2021), Argentina lidera la integración universitaria y el enfoque cultural de derechos; Chile apuesta por modelos de gestión comunitaria y religiosa; y Colombia amplía la noción misma de justicia a través de sus jurisdicciones especiales. Cada experiencia expresa una manera distinta de entender la educación como libertad en contextos donde precisamente esta se encuentra más restringida.





05

MARCO TEÓRICO

El marco teórico que sustenta la educación en contextos de privación de libertad se articula en torno a tres dimensiones interdependientes: el aprendizaje a lo largo de la vida como derecho y proceso continuo, la reconstrucción identitaria y el empoderamiento crítico mediante el arte, la cultura y el deporte, y la transformación de las trayectorias vitales frente al control y la gubernamentalidad penitenciaria.

a) Aprendizaje a lo largo de la vida como derecho y proceso continuo

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida constituye el fundamento teórico del campo contemporáneo de la EPJA. La UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022) lo define como un proceso continuo, integrador y dinámico que trasciende la educación formal, y que abarca todas las edades, espacios y modalidades (formal, no formal e informal). Desde un enfoque humanista, el aprendizaje a lo largo de la vida asume que el aprendizaje no es un medio para la productividad económica, sino una dimensión constitutiva del desarrollo humano, la ciudadanía activa y la justicia social ((Spoldi et al., 2024; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Esta concepción se consolida en la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (RALE, 2015), que identifica tres campos clave: alfabetización y competencias básicas; educación continua y profesional; y educación popular, comunitaria y ciudadana. Estas dimensiones amplían la noción de educación como derecho al aprendizaje permanente al reconocer que los sujetos aprenden en interacción con su entorno, a través de experiencias laborales, comunitarias y culturales (Milana, 2018; Nations Office at Vienna Crime Prevention & Branch, 1995). En este sentido, el aprendizaje a lo largo de la vida se concibe como un proceso biográfico y contextual que articula memoria, experiencia y transformación.

Desde una perspectiva de derechos, el aprendizaje a lo largo de la vida implica las condiciones de disponibilidad, accesibilidad, permanencia y

logro de aprendizajes significativos, de modo que los sujetos puedan desarrollar su autonomía, ejercer ciudadanía y reconstruir sus trayectorias vitales. Este marco se opone a la visión meritocrática o instrumental del aprendizaje y lo reinterpreta como un derecho inherente a la dignidad humana, aplicable también en contextos de restricción de libertad.

En el caso peruano, el MSE-PPL encarna esta perspectiva al vincular el derecho a la educación con los fines del tratamiento penitenciario: la reeducación, rehabilitación y reinserción social (Ministerio de Educación, 2021). Bajo este marco, la educación deja de ser un componente complementario del régimen penitenciario y se convierte en un eje estructural de la justicia restaurativa al reconocer que el aprendizaje puede reconfigurar las biografías individuales y fortalecer los lazos comunitarios interrumpidos por el delito.

En el plano teórico, este enfoque se nutre de la educación de adultos freireana, que concibe el aprendizaje como praxis de libertad: un proceso de conciencia crítica (conscientização) mediante el cual los sujetos se reconocen como actores de su historia (Moreira, Monteiro, et al., 2017; Moreira, Reis-Monteiro, et al., 2017). Así, el aprendizaje a lo largo de la vida en prisión no se limita a transmitir contenidos, sino que activa procesos reflexivos, dialógicos y reconstructivos que permiten a las personas privadas de libertad reapropiarse de su capacidad de pensar, decidir y proyectar futuro.

b) Reconstrucción identitaria y empoderamiento crítico mediante el arte, la cultura y el deporte

La educación en contextos de encierro implica una disputa simbólica en torno a la subjetividad, pues la prisión tiende a despojar al individuo de su agencia y a fragmentar su identidad. En este sentido, el arte, la cultura y el deporte no son actividades accesorias, sino categorías pedagógicas y políticas que habilitan procesos de reconstrucción del yo, reapropiación del cuerpo y reaprendizaje de la libertad.

Desde el punto de vista teórico, el arte constituye una forma de producción de subjetividad. Foucault (Bové, 2015; Dillon, n.d.) lo entiende como una tecnología del self: un conjunto de prácticas mediante las cuales los sujetos transforman su cuerpo, su pensamiento y su conducta para constituirse éticamente a sí mismos. De Certeau (Bustelo, 2019) amplía esta noción al introducir la idea de táctica: una acción creativa que subvierte el orden dominante en espacios de control. En la prisión, estas tácticas se expresan en lo que Goffman (Pérez-Guadalupe & Nuñovero, 2024) denomina “ajustes secundarios”, estrategias que la PPL despliega para conservar autonomía frente a la institución total.

En este marco, la creación artística y la práctica cultural se entienden como espacios de resistencia simbólica que desafían la lógica punitiva del encierro (Bustelo, 2019; Castro, 2023; Gutierrez & Perez, 2019). La obra producida (sea un poema, una pintura o una performance) actúa como mediación entre el sujeto y el mundo, un ejercicio de libertad que permite resignificar la experiencia carcelaria y construir un nuevo relato de sí mismo (Giordano, 2022; Maruna, 2001). Así, la práctica artística no es solo expresiva, sino performativa y política, porque transforma la forma en que el individuo es percibido socialmente: ya no como “reo”, sino como autor, creador o ciudadano.

El arte y la cultura también posibilitan procesos de conciencia crítica. Desde la pedagogía de Freire (Samar & Capurro, n.d.) y la teoría crítica del aprendizaje adulto (Bové, 2015; Clara Di Pierro, 2018), el acto creativo se concibe como un proceso cognitivo y emancipador que combina reflexión, sensibilidad y acción. Las prácticas culturales intramuros (como talleres de escritura, fotografía o teatro) funcionan como territorios pedagógicos (Ichaso et al., 2023) donde los sujetos pueden “leer la realidad para reescribir su historia”. Estas experiencias colectivas impulsan la formación de un sujeto político y la reconstrucción de un tejido comunitario a través de la cooperación, la solidaridad y la voz compartida.

El deporte para el desarrollo y la paz, por su parte, comparte esta naturaleza formativa. Más allá del rendimiento físico, su función educativa radica en promover habilidades socioemocionales, convivencia

democrática y resolución pacífica de conflictos (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Al igual que el arte, el deporte, incorporando la estrategia del deporte para el desarrollo, contribuye a restituir la dignidad del cuerpo y a canalizar la energía socialmente reprimida del encierro, y constituye un espacio ritual de encuentro y aprendizaje colectivo.

De este modo, el arte, la cultura y el deporte funcionan como mediadores educativos entre la identidad negada y la identidad reconstruida. Son prácticas de subjetivación y empoderamiento que reactivan el deseo, la palabra y el reconocimiento, y que, por tanto, se sitúan en el corazón mismo del proceso educativo en contextos de privación de libertad.

c) Transformación de trayectorias vitales frente al control y la gubernamentalidad penitenciaria

La prisión ha sido históricamente concebida como un dispositivo disciplinario de control y normalización de los cuerpos (Bové, 2015). Su estructura institucional responde a la lógica de la gubernamentalidad, esto es, el conjunto de técnicas y racionalidades mediante las cuales el poder produce sujetos dóciles y útiles (Bustelo, 2019). Desde esta perspectiva, el sistema penitenciario no solo castiga, sino que administra las conductas y las biografías, y convierte la reeducación en una forma de vigilancia moral.

El concepto de institución total formulado por Goffman ((Bustelo, 2019) explica cómo el encierro genera procesos de despersonalización, pérdida de autonomía y reconfiguración de la identidad. Este fenómeno se expresa en la prisionización (Pérez-Guadalupe, 2000), es decir, la adopción de normas y códigos internos propios de la cultura carcelaria, y en la presonización (Pérez Guadalupe, 2000), que subraya la continuidad entre la cultura delictiva de la calle y la vida intramuros. Ambas dinámicas muestran que la prisión no solo disciplina, sino que reproduce subculturas que pueden obstaculizar la reinserción.

Frente a esta lógica de control, la educación puede operar como dispositivo de contragubernamentalidad al introducir una lógica alternativa basada en la autonomía y el pensamiento crítico. En este sentido, Freire (Bové, 2015) concibe la educación como una práctica de libertad que rompe el determinismo del destino y habilita la reconstrucción de la conciencia. En la prisión, este principio adquiere una potencia particular: permite que el “reo” se reconozca como estudiante, que reconstruya su narrativa biográfica y que proyecte un futuro posible (Bustelo, 2019).

La transformación de las trayectorias vitales no implica solo reinserción laboral o social, sino un proceso de reapropiación del sentido. Mapelli (Méndez, 2019) distingue tres dimensiones de la prevención especial positiva (reeducación, rehabilitación y reinserción), las cuales suponen no solo la adquisición de competencias, sino la interiorización de nuevos valores y vínculos. Espinoza Yong (2024) añade que la educación cumple un papel moralizador cuando logra convertir la experiencia de castigo en aprendizaje ético.

En contextos latinoamericanos, las formas de gestión penitenciaria oscilan entre el autogobierno carcelario, donde las bandas internas controlan la vida institucional (Pérez Guadalupe & Nuñovero Cisneros, 2024; Pérez-Guadalupe & Nuñovero, 2024; Velásquez et al., 2015) y modelos de gobernanza cooperativa, donde la PPL participa en la organización cotidiana bajo supervisión estatal (Pérez-Guadalupe & Nuñovero, 2024). Estos modelos revelan que la convivencia penitenciaria depende tanto de la autoridad como de la capacidad de autogestión de la población interna.

Finalmente, la educación se convierte en un campo de disputa dentro de esta estructura de poder. Aun cuando opera en un espacio de vigilancia, puede generar grietas de subjetividad, pensamiento crítico y sentido de comunidad. En espacios como estos, enseñar es un acto de resistencia. En el contexto penitenciario, esa resistencia se traduce en la posibilidad de reaprender la libertad, no como ausencia de muros, sino como reconstrucción de la conciencia.



06

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo e interpretativo orientado a generar conocimiento situado sobre las dinámicas pedagógicas, institucionales y organizativas que configuran la educación artístico-cultural en los establecimientos penitenciarios del Perú. Más que buscar generalizaciones estadísticas, el propósito es lograr una comprensión profunda y contextualizada de procesos, tensiones y aprendizajes emergentes en contextos de encierro.

a) Diseño

Se utilizó un diseño de caso único con unidades de análisis incrustadas. El caso general corresponde al campo de la educación artístico-cultural en el sistema penitenciario peruano, y las unidades específicas son los actores y las prácticas vinculadas a los establecimientos penitenciarios de Chorrillos y Castro Castro. Este diseño permite explorar la relación entre el nivel macro (políticas y marcos institucionales) y las prácticas micro (intervenciones pedagógicas, experiencias de docentes y participantes) manteniendo la coherencia entre contexto y evidencias empíricas.

b) Contexto y Periodo de campo

La recolección de información se desarrolló entre junio y noviembre de 2025, en dos fases de trabajo de campo que combinaron entrevistas, observación y revisión documental centrada en las actividades pedagógicas realizadas durante el periodo 2024-2025.

c) Participantes y Muestreo

La selección fue intencional y por criterios, y estuvo orientada a maximizar la información relevante para los objetivos del estudio. Se trabajó con tres niveles de actores:

- **Tomadores de decisión.** Representantes institucionales del INPE vinculados al diseño, la coordinación y la supervisión de la educación en contextos de privación de libertad (Subdirección de Educación Penitenciaria).
- **Implementadores.** Docentes de centro de educación básica alternativa y facilitadores de las intervenciones (organizaciones y consultoras vinculadas a DVV International y aliadas) responsables de los programas de arte, cultura y deporte en el periodo 2024-2025.
- **Beneficiarios.** Personas privadas de libertad participantes en los programas, tanto hombres como mujeres, en los dos establecimientos mencionados.

El criterio de selección priorizó la diversidad de roles, experiencia con las intervenciones y disposición para participar. La toma de decisiones sobre el tamaño muestral siguió la lógica de saturación teórica: se continuó la recolección hasta que las entrevistas y la observación dejaron de aportar categorías analíticas nuevas y recurrentes.

d) Técnicas e Instrumentos de Recolección

Se emplearon tres estrategias principales, combinadas para favorecer la triangulación de la información:

- Entrevistas semiestructuradas en profundidad, aplicadas en dos fases. Las guías de entrevista fueron alineadas a los objetivos del estudio y adaptadas según el tipo de actor (decisores, implementadores, beneficiarios).
- Observación no participante de sesiones pedagógicas y actividades artísticas, con registros de campo sistemáticos que documentaron metodología, interacciones, materiales y condiciones físicas.

- Revisión documental de planes, registros pedagógicos, materiales didácticos y reportes elaborados por equipos docentes y consultores (especialmente referentes al periodo 2024-2025).

Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado, transcritas íntegramente y contrastadas con notas de campo y documentos para asegurar la consistencia de la información.

e) Procedimiento de Análisis de Datos

El análisis siguió una estrategia híbrida inductiva-deductiva, apoyada por ATLAS.ti 25. Los pasos principales fueron los siguientes:

- 1. Lectura comprensiva de transcripciones**, notas de campo y documentos para familiarización.
- 2. Codificación abierta inicial** (inducción de códigos desde los datos) seguida de codificación dirigida a categorías teóricas preexistentes vinculadas a los objetivos del estudio.
- 3. Elaboración de un libro de códigos** con definiciones operativas, criterios de inclusión/exclusión de fragmentos y ejemplos. Este instrumento facilitó la consistencia en la codificación.
- 4. Agrupamiento temático** y contraste entre casos y unidades incrustadas para identificar patrones, disonancias y excepciones. Elaboración de memorandos analíticos de forma sistemática para registrar inferencias, hipótesis emergentes y decisiones interpretativas.

5. **Elaboración de memorandos analíticos** de forma sistemática para registrar inferencias, hipótesis emergentes y decisiones interpretativas.
6. **Contraste y triangulación de hallazgos** entre entrevistas, observación y documentos para robustecer la interpretación.

Cuando fue pertinente, se practicó la triangulación analítica mediante la comparación cruzada de narrativas de distintos actores (decisores vs. implementadores vs. beneficiarios) y la verificación de coherencia con la evidencia documental.

f) Criterios de Calidad y Rigor

Para garantizar la validez y la fiabilidad en un estudio cualitativo se aplicaron los siguientes criterios:

- **Credibilidad.** Triangulación de fuentes y técnicas; contraste parcial de los resultados con algunos participantes clave para validar las interpretaciones
- **Transferibilidad.** Descripción detallada y contextualizada del entorno penitenciario y de las intervenciones, de modo que los lectores pudieran valorar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos.
- **Fiabilidad (dependabilidad).** Mantenimiento de un registro exhaustivo de las decisiones metodológicas, de las modificaciones en los instrumentos y del proceso de análisis.

- **Conformabilidad.** Uso de notas analíticas, conservación ordenada del registro de códigos y documentación del recorrido analítico que permitieran una posible auditoría externa.

Además, se registraron procedimientos de control de calidad en la transcripción y en la codificación, incluidas revisiones cruzadas entre investigadores cuando fue posible.

g) Consideraciones Éticas y Manejo de Datos

El estudio respetó los principios éticos de la investigación con poblaciones vulnerables. Antes de cada entrevista se explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y las medidas para proteger la confidencialidad. Se obtuvo consentimiento informado verbal o escrito según las posibilidades del entorno y las normativas del centro penitenciario. Los datos (grabaciones y transcripciones) fueron anonimizados (se identificó a los participantes mediante códigos) y almacenados en repositorios seguros y con acceso restringido al equipo investigador. Cuando fue necesario, se coordinó la autorización institucional con las autoridades competentes del INPE y de los establecimientos.

h) Limitaciones

En esta primera fase, el énfasis metodológico estuvo en las percepciones de actores institucionales e implementadores; las voces de las personas privadas de libertad quedaron en algunos casos recogidas de forma complementaria o indirecta. Esto limita la profundidad con la que se puede reconstruir la trayectoria individual de los participantes y sus procesos longitudinales de cambio. Futuros estudios deberían incorporar trabajo etnográfico prolongado, seguimiento longitudinal

de cohortes de participantes y métodos participativos que amplifiquen las voces de las personas privadas de libertad. También sería valioso ampliar la muestra a otros establecimientos para contrastar contextos penitenciarios con características estructurales diferentes.



07

HALLAZGOS DE LA INTERVENCIÓN

a) Obstáculos Estructurales, Financieros y de Infraestructura

Las limitaciones materiales y financieras constituyen el principal obstáculo para la expansión y el desarrollo de la educación penitenciaria.

- **Presupuesto restrictivo.** La principal limitación para la gestión es el presupuesto. Históricamente, el presupuesto del Estado ha priorizado la salud y la alimentación, y ha relegado la educación. Años atrás, era difícil obtener fondos, ya que la respuesta era que “nadie se había ido preso por no estudiar”. El INPE necesita presupuesto adicional para sostener el crecimiento de actividades.
- **Infraestructura deficiente y hacinamiento.** Los penales fueron diseñados pensando solo en la seguridad, no en la educación. La infraestructura limitada y el hacinamiento son problemas graves. Las aulas han tenido que ser improvisadas en espacios vacíos, y a veces se ha tenido que usar triplay para las paredes y plásticos para los techos.
- **Baja cobertura.** Por falta de espacios e infraestructura, la actividad educativa solo puede cubrir entre el 13% y el 14% de la PPL (alrededor de 100 000 a nivel nacional).
- **Necesidad de personal y recursos.** Se necesita ampliar el capital humano y contar con recursos económicos y materiales. Esto incluye implementos para talleres, como instrumentos musicales o equipos deportivos, cuyo apoyo se perdió tras la pandemia (por ejemplo, el apoyo del Instituto Peruano del Deporte (IPD)).

b) Coordinación Interinstitucional y Gestión del Trabajo Conjunto

La colaboración con entidades externas y la coordinación interna son cruciales, aunque presentan debilidades.

- **Debilidad en la articulación interna.** La articulación entre las áreas del sistema (educación, trabajo, salud, asistencia social) es considerada una debilidad, ya que a veces cada área trabaja solo en sus propias competencias.
- **Rol de la coordinación de gestión cultural.** La Coordinación de Gestión Cultural del INPE es, prácticamente, la única que articula con todas las áreas del tratamiento penitenciario (asistencia social, trabajo, salud, dirección). También articula con aliados externos como el MINEDU, el Ministerio de Cultura (MINCUL), organizaciones no gubernamentales y universidades.
- **Alianza con el MINEDU.** El MINEDU es un aliado estratégico, ya que proporciona gran parte del personal docente. El INPE y el MINEDU se fusionan para brindar el servicio educativo.



c) Burocracia, Discontinuidad y Resistencias Institucionales del Trabajo Conjunto

Los procesos administrativos y la inestabilidad política complican la continuidad de los programas.

- **Inestabilidad política y de gestión.** La inestabilidad política (cambios de gobierno o ministros) termina afectando directamente a las instituciones públicas, lo que influye en la moral del servidor público. Los cambios en la cúpula del INPE (presidente, directores de penales) son frecuentes y limitan la planificación a largo plazo.
- **Rigidez administrativa.** Toda actividad educativa requiere aprobación mediante documentos oficiales debido a la dinámica penitenciaria, lo que a menudo causa retrasos. Incluso para usar patios para dinámicas se necesita tramitar permisos con antelación ante la jerarquía del penal (director, jefe de seguridad, alcaide).
- **Resistencia y rigidez en el docente.** La implementación de metodologías activas enfrenta la resistencia profesional de un habitus docente orientado al control y la previsión. Hay docentes que están habituados a una rutina y les cuesta innovar o salir de su zona de confort.
- **Diseño del Modelo Educativo Inadaptado.** El MSE-PPL existe como diseño normativo aprobado, pero aún no se implementa plenamente en la población adulta. Esto se debe a que fue pensado para centros juveniles y no está suficientemente ajustado a las necesidades y edades de la población penitenciaria adulta.

d) La Formalización y Certificación como Herramientas Institucionales para la Continuidad

La experiencia del sistema penitenciario muestra que la sostenibilidad de los programas y su reconocimiento oficial requieren procesos claros de formalización. La certificación constituye una herramienta valiosa, pero no es la única vía para asegurar la continuidad ni explica por sí sola la participación de las personas privadas de libertad.

- **Marco normativo y alineamiento institucional.** El servicio educativo en los establecimientos penitenciarios debe desarrollarse dentro de un marco normativo claro. El INPE, como ente rector, contextualiza y aplica las normas técnico-pedagógicas del MINEDU para asegurar coherencia, calidad y protección de derechos dentro del entorno carcelario.
- **Certificación como instrumento de valor, no como único motor.** La certificación oficial otorga reconocimiento formal a los aprendizajes y facilita su uso posterior ante empleadores, instituciones educativas o en el marco de beneficios penitenciarios como la redención de pena. Sin embargo, la participación en actividades educativas y formativas no depende exclusivamente de la certificación: la experiencia demuestra una alta asistencia a programas no certificados debido al interés por aprender, la búsqueda de bienestar emocional, la ocupación significativa del tiempo y el vínculo pedagógico. Por ello, la certificación es un mecanismo importante, pero convive con otras motivaciones y formas de valor.

- **Institucionalización de iniciativas exitosas.** Algunas intervenciones de alto impacto como el programa nacional de educación musical (Orquestando) o el Programa Cárceles productivas han transitado desde actividades recreativas hacia propuestas plenamente integradas al sistema de tratamiento penitenciario. Este proceso de institucionalización permite asegurar continuidad, calidad y, cuando corresponde, habilitar la certificación formal. La clave es que las iniciativas con evidencia de impacto se consoliden dentro del sistema, más allá de si otorgan o no certificados desde el inicio.
- **Regulación y formalización de convenios externos.** El trabajo con organizaciones externas requiere de planes de trabajo formales y convenios suscritos con el INPE. Este proceso no busca restringir la participación, sino garantizar que las actividades, certificadas o no, cumplan estándares de seguridad, calidad pedagógica y coherencia institucional. La validación del MINEDU es necesaria cuando la actividad aspira a certificación educativa, pero existen también alternativas de reconocimiento y continuidad para programas no certificables que demuestran valor pedagógico y social.



e) Diseño Metodológico Contextualizado y Enfoque Activo

Los programas exitosos demuestran una buena práctica al priorizar metodologías que se adaptan a la realidad del encierro y a la población adulta, y rompen con la pasividad institucional.

- **Enfoque en valores y conducta.** El programa debe tener como eje central la generación o recuperación de valores humanos (trabajo en equipo, solidaridad, respeto). El arte y la cultura son disciplinas que “tocan el alma” y generan la reflexión necesaria para el cambio profundo en la persona.
- **Respuesta a la demanda interna.** Los programas funcionan mejor cuando responden a la alta demanda e interés de la PPL por las oportunidades de desarrollo. Esto incluye la adaptación de la oferta educativa, como el impulso a la educación superior a distancia 100% virtual.

f) Sostenibilidad y Potencial de Escalamiento

La buena práctica institucional se enfoca en asegurar que los programas no sean incidentales, sino que logren un impacto a largo plazo y puedan replicarse.



- **Estrategias de escalabilidad.** Programas como Orquestando se han escalado a 27 penales a nivel nacional. La lección es que el éxito y la validación externa (como ganar premios de Buenas Prácticas en Gestión Pública) dan legitimidad para seguir promoviendo la actividad.
- **Visibilización y validación social.** Se busca que los proyectos educativos sean visibles para la sociedad. Las salidas de la PPL a teatros o exposiciones son una práctica institucionalizada que permite a la sociedad ver que “no todo es negativo” en los penales.
- **Resultados de reincidencia.** La legitimidad de los programas artísticos se sustenta en que el arte tiene un carácter tangible y sus resultados son difíciles de falsear. Programas consolidados reportan una tasa de reincidencia muy baja (aproximadamente 3% en Orquestando).
- **Colaboración con personas privadas de libertad egresadas.** La asociación Segunda Función, aunque de origen voluntario, demuestra una buena práctica al generar oportunidades laborales para ex internos e internas en el ámbito artístico (actuación, guionismo), y sirve de nexo para su reintegración laboral y social.



g) Formalización como Vía para la Continuidad y el Reconocimiento

La sostenibilidad de las actividades formativas dentro de los establecimientos penitenciarios depende de su adecuación al marco normativo, la calidad pedagógica y la regularidad institucional de los actores que intervienen.

- **Certificación oficial y valor formativo.** La certificación es un mecanismo importante porque permite que las personas privadas de libertad acrediten formalmente los aprendizajes adquiridos y, en algunos casos, accedan a beneficios penitenciarios como la redención de pena. No obstante, la certificación no constituye la única motivación para la participación: la experiencia institucional muestra que muchos internos e internas asisten de manera constante a talleres artísticos, culturales y formativos sin certificación, lo que evidencia que el interés también se sostiene en factores como el aprendizaje significativo, el bienestar emocional, la ocupación del tiempo, la relación con el docente y el clima del aula. En ese sentido, la certificación aporta valor, pero no reemplaza la diversidad de motivos que llevan a la PPL a involucrarse en actividades educativas.
- **Riesgos de actividades no certificadas o no formalizadas.** Cuando una actividad no cuenta con certificación o no está respaldada por un convenio formal, pueden surgir dificultades relacionadas con su continuidad, su calidad pedagógica o su reconocimiento institucional. Estos riesgos no invalidan el valor educativo o expresivo de dichas actividades, pero sí justifican la necesidad de establecer procesos claros para su seguimiento, autorización y supervisión. El objetivo es evitar servicios deficientes, interrupciones imprevistas o prácticas no alineadas con los estándares del INPE.

- **Ruta de institucionalización para organizaciones externas.** Toda organización externa que desee implementar programas educativos, culturales o formativos debe presentar un plan de trabajo formal al INPE y suscribir el convenio correspondiente. Este proceso garantiza la adecuación de la actividad al tratamiento penitenciario, al régimen de seguridad y a los estándares pedagógicos. Asimismo, cuando por la naturaleza del programa no sea posible obtener certificación inmediata, el INPE contempla mecanismos alternativos de reconocimiento siempre que exista autorización formal y supervisión permanente.
- **Objetivos de sostenibilidad.** El propósito institucional es promover actividades estables, con planificación pedagógica, continuidad en el tiempo y capacidad de generar trayectorias formativas reales. La idea es evitar intervenciones aisladas o episódicas que no se integran al proceso de tratamiento. Las buenas prácticas que demuestran impacto o aceptabilidad pueden escalarse a otros penales, fortaleciendo su alcance y generando un efecto multiplicador en la población.
- **Recomendación de fortalecimiento institucional.** Se recomienda continuar consolidando la posición jerárquica del área responsable de educación penitenciaria dentro de la estructura del INPE, a fin de asegurar mayor capacidad de decisión, un sistema de supervisión más robusto, mejor articulación interinstitucional y acceso a recursos que garanticen la calidad y sostenibilidad de los programas.



08

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS IDENTIFICADAS

I. Validez de lo no oficial frente a la necesidad de certificación

Se evidencia una tensión entre la validez institucional (necesidad de certificación) y la validez subjetiva/transformadora (impacto real en la PPL).

Tabla 2. Dimensiones institucionales y subjetivas en programas de certificación y transformación social

| Aspecto | Posición institucional (necesidad de certificación) | Posición subjetiva/Transformadora (valor de lo no oficial) |
|--|--|---|
| Objetivo primario | Asegurar la redención de pena y la inserción laboral pospenal, que dependen de un título o certificado que los respalde. | Lograr la transformación interna, la liberación de tensiones y el cambio de identidad/conducta. |
| Actividades sin reconocimiento | Las actividades sin certificación y sin convenio no suman para los beneficios penitenciarios, y la motivación de la PPL puede decaer. Si una actividad no está autorizada por la UGEL, se recomienda no continuarla. | Actividades que nunca han sido certificadas mantienen igualmente una participación masiva de la PPL porque les fascina. |
| El rol del arte | El arte debe pasar de ser “música recreativa” a “educación musical” formalizada para obtener validez institucional y certificación. | Incluso cuando no hay una entidad detrás o los programas no están certificados, “se han logrado cosas magníficas”. La validez del arte es tangible; es difícil falsear los resultados del esfuerzo. |
| La perspectiva del actor social | La formalización garantiza que el programa sea sostenible y no una “acción incidental”. La ley exige un convenio previo con una universidad con licencia para la educación superior. | Iniciativas voluntarias y no financiadas, como la asociación Segunda Función, han operado con éxito por veintiún años. Han transformado vidas y generado oportunidades reales de empleo. La vocación de servicio es el motor. |

La gran lección aprendida es que el valor y el impacto transformador de un programa no dependen inicialmente de su carácter oficial, sino de su capacidad para generar disciplina, autopercepción positiva y liberación emocional en las personas privadas de libertad. Programas de teatro, actividades manuales o música han sido pioneros y han demostrado un éxito de reinserción tangible.

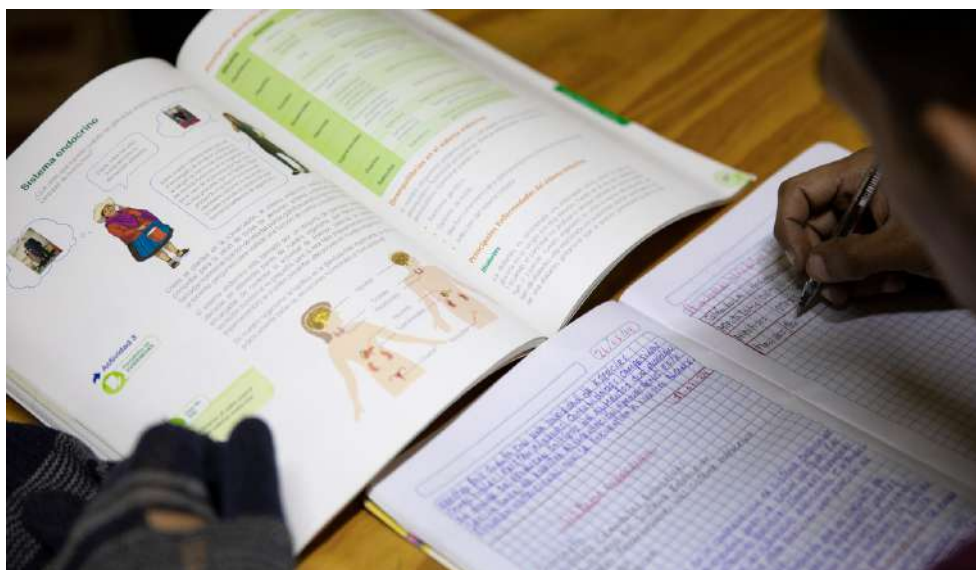
Sin embargo, la formalización (el reconocimiento oficial y la certificación) es la herramienta institucional necesaria para escalar el programa, garantizar su continuidad más allá de la buena voluntad de un director o un voluntario, y otorgarle a la PPL el beneficio legal (redención de pena) y la validación social necesaria para un empleo formal en el exterior. En este contexto, lo no oficial es el catalizador del cambio profundo, mientras que lo oficial es el puente que permite que ese cambio sea reconocido y aplicable en la sociedad libre.

II. Fortalecimiento Normativo y la Búsqueda de la Oficialidad

La lección más importante aprendida es la necesidad imperativa de que toda actividad educativa esté formalizada y certificada para garantizar su valor y continuidad.

- **Certificación oficial como eje central.** La certificación oficial es un componente importante porque constituye el documento que la PPL podrá presentar para sustentar sus aprendizajes al momento de recuperar su libertad. Además, permite acceder a beneficios penitenciarios como la redención de pena. Sin embargo, la participación en actividades de tratamiento no depende únicamente de la certificación. La experiencia institucional demuestra que la PPL también se involucran activamente en talleres sin reconocimiento formal debido a su interés por aprender, ocupar el tiempo de manera productiva, fortalecer habilidades personales o encontrar espacios de expresión. Por ello, la certificación aporta valor y formalidad, pero convive con otras motivaciones que sostienen la asistencia y continuidad educativa.

- **Articulación estratégica con el MINEDU.** El fortalecimiento del convenio con el MINEDU ha sido el mayor acierto institucional. El MINEDU es un aliado estratégico que proporciona gran parte del personal docente (más de 750 plazas presupuestadas) y asesora en la parte técnico-pedagógica.
- **Reconocimiento legal de la EP.** El INPE ha logrado que la educación que se imparte en los penales tenga valor oficial, con más de 120 instituciones educativas (Centros de Educación Básica Alternativa, Centros de Educación Técnico-Productiva) formalmente creadas y reconocidas por el MINEDU.
- **Formalización de la educación superior.** Se ha impulsado y formalizado la educación superior universitaria y tecnológica (pregrado y posgrado) para la PPL, bajo una ley específica (la Ley 31840 y su reglamento) que exige la modalidad a distancia 100% virtual y convenios previos con universidades licenciadas.
- **Función normativa del INPE.** La Subdirección de Educación del INPE actúa como ente normativo que contextualiza las normas técnico-pedagógicas del MINEDU para la realidad penitenciaria.



III. Institucionalización de Programas Transformadores y Sostenibilidad

La institución ha aprendido que los programas de gran impacto deben trascender la iniciativa personal y convertirse en políticas sostenidas que se replican.



- **De recreación a educación formal.** Se logró un cambio de enfoque en las actividades artísticas: de ser consideradas actividades frívolas o meramente recreativas a integrarse como educación musical dentro de la formación técnico-productiva. Programas como Orquestando fueron institucionalizados (pasaron de ser informales a estar articulados con Centros de Educación Básica Alternativa y Centros de Educación Técnico-Productiva) y ahora ofrecen certificación educativa y derecho a la redención de pena.
- **Búsqueda de la sostenibilidad.** El objetivo es construir actividades sostenidas en el tiempo para evitar las “acciones aisladas” o “incidentales”. Los buenos resultados generan un “efecto multiplicador” que hace que los propios directores de penales soliciten la implementación de los programas (Orquestando), lo que indica una gestión cultural institucionalizada.
- **Descentralización cultural.** Se implementó la práctica de descentralizar las actividades culturales. Para ello, se llevaron elencos nacionales (a través de convenios formalizados con el MINCUL) a penales de provincias, fuera de la concentración tradicional en Lima.

IV. Gestión y Adaptación ante Obstáculos Estructurales

La institución ha aprendido que los programas de gran impacto deben trascender la iniciativa personal y convertirse en políticas sostenidas que se replican.



- **Superación de la infraestructura deficiente.** Los penales fueron diseñados solo para seguridad, no para tratamiento. Una buena práctica ha sido la improvisación y la autoconstrucción (compra de triplay y pintura, recuperación de mobiliario desechado) para crear y mejorar los espacios educativos (ahora con piso de mayólica, aulas separadas, etc.).
- **Mitigación de la burocracia y la rigidez.** La dinámica penitenciaria exige que toda actividad educativa sea aprobada mediante documentos oficiales (director, jefe de seguridad, alcaide). La lección aprendida es la necesidad de presentar los documentos con anticipación para evitar contratiempos.
- **Gestión del riesgo de discontinuidad.** La inestabilidad política (cambios de ministros o directivos) es una amenaza constante a la continuidad de los proyectos. La práctica para contrarrestarlo es la formalización de las actividades en convenios e instrumentos de gestión que trasciendan a la persona en el cargo.
- **Aprovechamiento de espacios abiertos.** Para contrarrestar la limitación de aulas, se implementó la práctica de solicitar autorización para usar el patio principal o auditorio. Esto permite el desarrollo de metodologías más activas y dinámicas.

V. Protocolos y Requerimientos para Colaboradores Externos

La experiencia institucional ha consolidado protocolos rigurosos para la participación de organizaciones externas en los establecimientos penitenciarios. Su finalidad es proteger a la población interna, garantizar la seriedad de los programas y asegurar la coherencia con el tratamiento penitenciario.

- **Regulación de entidades externas.** Las organizaciones externas que ingresan a los establecimientos penitenciarios deben contar con reconocimiento institucional y con los permisos formales correspondientes. Esta exigencia previene riesgos vinculados a actividades no autorizadas, como servicios deficientes o cobros indebidos, y garantiza la transparencia de las intervenciones. Asimismo, permite fortalecer los mecanismos de control y verificación sobre la calidad de las acciones educativas, formativas o asistenciales desarrolladas en los penales.
- **Procedimiento de aprobación formal.** Para trabajar con el INPE, las organizaciones deben presentar un plan de trabajo detallado (objetivos, metodología, duración y recursos) y suscribir un convenio formal que autorice la implementación de sus actividades en el penal. Este procedimiento asegura que las acciones propuestas se encuentren alineadas con el tratamiento penitenciario, la seguridad del establecimiento y los estándares institucionales.
- **Supervisión y monitoreo interno.** Se establece un sistema de supervisión permanente a los docentes, facilitadores y colaboradores externos, mediante visitas programadas y no programadas. Dicha supervisión comprende la revisión de la carpeta pedagógica (programación curricular, sesiones de

aprendizaje y registros de evaluación), con el propósito de verificar el cumplimiento de los objetivos formativos, la pertinencia metodológica y el uso adecuado de metodologías activas. Este mecanismo contribuye a garantizar la calidad educativa y la continuidad de los procesos formativos.

- **Habilitación formal del personal.** Para asegurar que las actividades sean certificadas y cuenten con validez oficial, el personal a cargo de la enseñanza debe contar con habilitación vigente y requisitos legales establecidos por el sector educación. Esta verificación garantiza que los docentes estén autorizados para firmar planillas, emitir constancias y certificar aprendizajes, en coordinación con las UGEL correspondientes.

b) Docentes

I. Función Pedagógica y Acompañamiento Integral

La docencia en contextos penitenciarios trasciende la transmisión de contenidos: el docente se convierte en acompañante pedagógico, referente emocional y agente de transformación personal.

- **Rol reeducativo.** El docente contribuye al mandato institucional del INPE de la reeducación, rehabilitación y reincorporación, orientando procesos formativos que fortalecen habilidades, hábitos y valores.
- **Primer soporte emocional.** Debido a la angustia generada por procesos judiciales, traslados o problemas familiares, el docente suele ser la primera figura de contención emocional. La convivencia cotidiana (hasta cuatro horas diarias) permite identificar señales de malestar y atenderlas pedagógicamente.

- **Trato humanizado.** El aula se concibe como un espacio donde el estudiante es visto como tal, sin juzgar su delito. Tratar con respeto y afecto facilita la receptividad, el aprendizaje y la reconstrucción del autoestima.
- **Impulso de valores.** A través del trabajo cotidiano y de actividades expresivas como el teatro, el docente refuerza competencias socioemocionales como la disciplina, el respeto y el orden, esenciales para la convivencia.
- **Motivación constante.** El docente sostiene la motivación mediante retroalimentación positiva y estrategias activas que mantienen el interés y la continuidad. Cuando la práctica docente es eficaz, la asistencia aumenta y se consolida la permanencia.

II. Condiciones Laborales y Vocación de Servicio

El contexto penitenciario impone exigencias adicionales que requieren una sólida vocación de servicio.

- **Impacto psicológico.** El hacinamiento, la tensión del entorno y la carga emocional generan un impacto psicológico significativo en el personal docente.
- **Falta de formación especializada.** La mayoría de los docentes no fueron preparados en universidades para trabajar en contextos de encierro; deben aprender sobre la marcha, identificar perfiles diversos y adaptar estrategias.
- **Vocación y compromiso.** Pese a las limitaciones (infraestructura precaria, procedimientos de seguridad, restricciones tecnológicas), predomina un compromiso genuino con la enseñanza y con la población estudiantil.

- **Restricciones de recursos y seguridad.** Los controles de ingreso impiden portar dispositivos o materiales tecnológicos, lo que limita ciertas metodologías y exige creatividad pedagógica.

III. Innovación Metodológica y Ruptura de la Rutina

La población penitenciaria adulta exige metodologías flexibles y activas que respondan a trayectorias educativas heterogéneas.

- **Resistencia metodológica.** Algunos docentes aún mantienen rutinas tradicionales y reproducen el modelo expositivo, lo que limita la participación y reduce el potencial de la enseñanza.
- **Necesidad de metodologías activas.** Dada la naturaleza del estudiante adulto, se requieren estrategias vivenciales, prácticas y participativas que mantengan el interés y favorezcan la construcción de significado.
- **Brecha entre discurso y práctica.** Aunque existe consenso sobre la importancia de metodologías activas, en la práctica persisten conductas conservadoras (búsqueda de “respuestas correctas”, control corporal, poca improvisación).
- **Flexibilidad basada en diagnóstico.** Es indispensable identificar el nivel educativo, ritmos de aprendizaje y dificultades específicas para ajustar contenidos y evitar frustración o abandono.

IV. Sostenibilidad del Rol y Bienestar Docente

El fortalecimiento institucional del rol docente exige formación continua, acompañamiento y espacios que prevengan el desgaste.

- **Capacitación continua.** La formación en metodologías activas provee herramientas robustas para mejorar la calidad pedagógica y renovar prácticas.
- **Pausas activas y bienestar docente.** Encuentros, intercambios entre penales y actividades de integración ayudan a mitigar la rutina y revitalizar la práctica.
- **Colaboración interinstitucional.** El MINEDU aporta la mayor parte de la planta docente, mientras que el INPE define lineamientos de trabajo y ofrece formación en ciencia penitenciaria para comprender el contexto operativo.

V. Buenas Prácticas Pedagógicas Identificadas

El fortalecimiento institucional del rol docente exige formación continua, acompañamiento y espacios que prevengan el desgaste.

Buenas Prácticas Metodológicas y de Planificación

- **Contextualización del aprendizaje.** Adaptar contenidos a la realidad del estudiante favorece el aprendizaje significativo.
- **Dinámicas y juego como activadores.** Las dinámicas teatrales, juegos y actividades grupales activan cognitivamente al estudiante y sostienen su atención.

- **Uso de espacios abiertos.** Clases en patios u otros ambientes rompen la rutina y generan experiencias memorables.
- **Planificación rigurosa.** Una carpeta pedagógica organizada (programación, sesiones, evaluaciones) garantiza calidad y facilita la supervisión.

Buenas Prácticas Metodológicas y de Planificación

- **Trato horizontal y respetuoso.** Ver al interno o a la interna como estudiante, no como expediente, favorece la confianza y la adhesión al proceso formativo.
- **Manejo emocional y autocontrol.** El docente enseña técnicas de regulación emocional aplicables tanto en el aula como en la convivencia penitenciaria.
- **Aula como espacio de refugio.** La clase funciona como entorno seguro y distinto al pabellón, reforzando sentido de pertenencia y convivencia.
- **Trabajo colaborativo.** Se promueven habilidades de cooperación, esenciales para la resolución pacífica de conflictos.



Buenas Prácticas de Gestión y Autorregulación

- **Diligencia en permisos.** La anticipación en la gestión de permisos evita interrupciones y asegura el correcto desarrollo de las actividades.
- **Monitoreo de la motivación.** La observación sistemática de asistencia y retiros permite detectar desinterés o dificultades y ajustar estrategias pedagógicas.
- **Autogestión de materiales y espacios.** La creatividad y la adecuación del entorno, aun con recursos limitados, permiten ofrecer experiencias educativas de calidad.

c) Población Privada de Libertad

I. La Educación como Ruta de Transformación

La lección fundamental es que la educación es el mejor camino probado para el desarrollo personal, familiar y del país, y la única posibilidad de tomar buenas decisiones.

- **Motivación dual (interna y externa).** La PPL aprende que la participación es un paso hacia el cambio, ya que son ellos mismos quienes solicitan su participación en los programas, lo que ya demuestra una disposición inicial a cambiar.
- **Valor del conocimiento oficial.** La certificación de los talleres técnico-productivos permite a la PPL establecer su empresa al salir, ya que es un requisito que piden las municipalidades y les proporciona el respaldo necesario para insertarse laboralmente.

- **La disciplina como clave del logro.** A través de las artes, como la música o el teatro, la PPL aprende que el proceso exige disciplina y tiempo. Para ser un buen artista, es necesario poner en práctica valores como el orden, el respeto y la disciplina.

II. El aula y el Arte como Refugio Emocional

La PPL han aprendido a identificar y utilizar los espacios educativos y artísticos como herramientas de liberación emocional.

- **Control emocional y alivio de tensiones.** Está comprobado que el arte y la cultura son medios que permiten a la persona controlar su emotividad personal.
- **Espacio de libertad simbólica.** Los programas artísticos y deportivos son muy importantes y enriquecedores para las personas privadas de libertad, ya que les permiten experimentar cierta libertad en un ambiente donde están custodiados las 24 horas. Les fascina porque es su forma de liberar tensiones: allí pueden gritar, saltar o hacer cosas que no pueden hacer en su celda.
- **Catarsis colectiva.** Las funciones de teatro son descritas como una experiencia profundamente emotiva y una verdadera catarsis colectiva para la PPL y sus familias, con aplausos y emoción.

III. Desarrollo de Habilidades

La PPL han aprendido a identificar y utilizar los espacios educativos y artísticos como herramientas de liberación emocional. Las personas privadas de libertad desarrollan activamente habilidades que mitigan la agresión y fomentan la convivencia.

- **Autocontrol y reflexión.** La PPL interioriza estrategias de autocontrol enseñadas por los docentes (“Cuenta hasta tres”, “respira”, “no respondas con gritos”) para evitar caer en la violencia. Un interno reincidente le contó a su maestro que había aprendido a reflexionar y cambiar su conducta gracias a las correcciones recibidas en el aula.
- **Comunicación asertiva.** Aprenden que la violencia no es la única forma de comunicarse.
- **Mitigación de la agresividad.** La educación ayuda a mitigar la agresividad que muchos alumnos y alumnas presentan por sus experiencias de vida, al trabajar en el manejo de sus emociones.



IV. Protagonismo, Liderazgo y Trabajo Colaborativo

Las personas privadas de libertad demuestran capacidad para organizarse, cooperar y tomar roles de liderazgo, especialmente en actividades artísticas.

- **Asunción de una nueva identidad.** Al participar en las artes, la persona asume una nueva identidad (músico, actor, bailarín) y adquiere un nuevo rol dentro del penal (“el músico”, “el bailarín”). Este cambio de autopercepción es visible físicamente.
- **Trabajo en equipo genuino.** Aprenden la importancia de trabajar juntas, cooperar y ser solidarias, habilidades que ayudan a que desaparezcan los conflictos propios de los pabellones. En las clases y dinámicas, los problemas del pabellón se quedan afuera.
- **Integración entre grupos.** Una buena práctica observada es la integración espontánea durante las actividades. Logran trabajar juntas sin distinción de edad o nivel educativo, con un mismo objetivo común.
- **Liderazgo y autogestión.** La PPL asume el liderazgo en los proyectos y organizan actividades. Por ejemplo, organizaron el Día del Maestro en su totalidad (decoración, regalos, palabras, invitaciones formales) con una delegada general y mediante la descentralización de tareas.
- **Ingenio y creatividad.** Ante la falta de recursos, las personas privadas de libertad demuestran una gran creatividad e ingenio. Aprovechan y transforman cualquier objeto que otros descartarían para sus números artísticos. En un penal, las alumnas organizaron una colecta para pintar las carpetas que iban a ser desechadas, lo cual dio muestras de su compromiso.

V. Aplicación de Habilidades y Éxito Pospenal

La lección más tangible es que las habilidades aprendidas se convierten en una opción real para una vida lícita.

- **Emprendimiento exitoso.** Casos específicos muestran que la capacitación (por ejemplo, en estampado, informática) ha permitido a ex PPL establecer sus propios negocios y convertirse en empresarios exitosos.
- **Ascenso artístico.** Exestudiantes de talleres de teatro han seguido estudiando actuación, han conseguido trabajos como actores en montajes profesionales y en series de televisión, e incluso han fundado su propia asociación.





09

CONCLUSIONES

I. La Inflexibilidad Estructural frena la Expansión Educativa

El sistema penitenciario se caracteriza por una restricción presupuestaria e infraestructura limitada, ya que los penales fueron diseñados fundamentalmente para la seguridad, y no para el tratamiento o la educación. Esta limitación estructural restringe severamente la cobertura educativa a un bajo porcentaje de la población penitenciaria (alrededor del 13% o 14%). Los esfuerzos por ampliar la cobertura y equipar las aulas a menudo dependen de la iniciativa propia del personal docente o de actividades de recaudación, en lugar de una asignación presupuestal adecuada y constante.

II. Persiste la Brecha entre el Discurso Pedagógico y la Práctica Docente

A pesar de que el consenso profesional identifica las metodologías activas (participación, autonomía, pensamiento crítico) como principios “no negociables” para la educación en contextos de encierro, las observaciones en talleres revelan una resistencia profesional marcada. El *habitus* docente, orientado históricamente hacia el control y la previsión, tiende a replicar el modelo expositivo tradicional, lo cual es ineficaz para la población penitenciaria adulta. Incluso en contextos de capacitación, se mantiene un autocontrol emocional (donde la risa funciona como mecanismo de defensa) y una preferencia por lo simbólico antes que lo corporal. Esto evidencia que el tránsito de lo conceptual a lo vivencial no se consolida plenamente.

III. La Validez Transformadora requiere Articulación Formal

Las actividades artísticas y culturales han demostrado ser catalizadores efectivos para la transformación subjetiva (cambio de identidad, disciplina, mitigación de la agresividad), con una baja tasa de reincidencia en programas institucionalizados. Sin embargo, la validez

institucional está atada a la certificación oficial. La institucionalización de los programas (como Orquestando) fue un proceso necesario para que las personas privadas de libertad pudieran acceder al derecho de reducción de pena y para obtener un documento de respaldo al reinsertarse laboralmente. Esta dependencia de la certificación obliga a toda entidad externa a formalizar convenios con el INPE y obtener la validación del MINEDU.

IV. La Política Educativa es Vulnerable a la Inestabilidad y los Vacíos de Diseño

El proceso educativo es constantemente amenazado por la inestabilidad política y de gestión dentro del INPE. Los cambios repentinos en la dirección generan un estado de pausa y precaución en el personal, lo que afecta directamente la continuidad de los proyectos. Además, el MSE-PPL diseñado por el MINEDU no ha sido implementado plenamente en la población adulta, ya que contiene inconsistencias y fue concebido para un grupo poblacional distinto (jóvenes y adultos en general) sin la suficiente participación de los especialistas penitenciarios, lo que requiere ajustes y validaciones pendientes.

V. El Docente es el Eje de la Reeducación, pese a la falta de Preparación

El rol docente en el penal es reconocido por la institución como fundamental para la reeducación y es considerado el primer soporte emocional de la PPL. Esta labor se lleva a cabo a pesar de que los maestros no han sido formados en las universidades para trabajar en contextos de encierro, por lo que deben aprender sobre la marcha y adaptarse a una población heterogénea (analfabetos, adultos mayores). La labor requiere un alto grado de vocación y compromiso para dejar el delito fuera del aula y tratar a las personas privadas de libertad como estudiantes, un factor que es monitoreado mediante supervisiones constantes para evitar el acomodamiento en la rutina.

VI. La Solución Requiere un Cambio de Jerarquía y una Visión Integral

Para mejorar la cobertura, la calidad y la sostenibilidad, se requiere una transformación de la estructura administrativa de la educación penitenciaria. Es por ello que se pide que pase de ser una Subdirección a una Dirección. Esto permitiría mayor capacidad de decisión, libertad para ejecutar planes y manejo de presupuesto propio. Finalmente, la reinserción social se considera absolutamente posible, pero se subraya que esta es una tarea integral que debe complementar la certificación con el abordaje de las causas estructurales de exclusión (como la fragilidad familiar y la falta de oportunidades pospenales), ya que la estigmatización social dificulta el proceso cuando la PPL recupera la libertad.





10

PROPUESTAS DE POLÍTICA A PARTIR DEL PROYECTO

a) Propuestas para la Institucionalización de la Educación Artística

El marco propuesto para la institucionalización se estructura en tres pilares interconectados, diseñados para superar las barreras presupuestarias, logísticas y normativas actuales.

I. Pilar I: Marco Normativo y de Gestión Pedagógica

- **Creación de una directiva específica.** Se requiere elaborar y aprobar una directiva interinstitucional (INPE-MINEDU) que regule la educación artística en los establecimientos penitenciarios. Esta directiva debe establecer lineamientos claros sobre objetivos pedagógicos, metodologías, criterios de evaluación y responsabilidades. Ello permitiría formalizar prácticas que hoy son espontáneas.
- **Sistema de certificación oficial y universal.** Es vital implementar un sistema donde todos los programas artísticos que cumplan con los estándares de calidad conduzcan a una certificación oficial con valor a nombre de la nación. Esta certificación debe ser reconocida por el MINEDU y gestionada a través de los Centros de Educación Básica Alternativa, Centros de Educación Técnico-Productiva y las UGEL. La certificación es un factor clave para la motivación de la PPL, la redención de pena y su futura empleabilidad.
- **Integración formal en el tratamiento penitenciario.** Las actividades artísticas deben dejar de ser “complementarias” y deben integrarse formalmente en el plan de tratamiento individualizado de cada PPL. Su progreso debe ser registrado, monitoreado y evaluado como parte integral del proceso de rehabilitación, al mismo nivel que la educación básica o el trabajo.

II. Pilar II: Estructura Presupuestaria, Logística y de Gobernanza

Este pilar aborda las condiciones materiales y administrativas que garantizan la continuidad y calidad.

- **Elevación de la Subdirección de Educación a Dirección.** Se propone elevar la Subdirección de Educación del INPE a la categoría de Dirección. Este cambio estructural es necesario para dotar al área educativa de autonomía, poder de decisión y, fundamentalmente, de capacidad para gestionar un presupuesto propio que permita una ejecución sostenida.
- **Asignación presupuestal específica.** Debe crearse una partida presupuestaria dedicada exclusivamente a la educación artística dentro del presupuesto del INPE. Estos fondos son cruciales para contratar docentes especializados, comprar y mantener los instrumentos y materiales, e implementar en términos de logística a los programas a nivel nacional.
- **Plan de mejora de infraestructura.** Se debe diseñar y ejecutar un plan de inversión a mediano plazo para construir o acondicionar espacios multifuncionales (aulas-taller, auditorios) en los establecimientos penitenciarios. Actualmente, la infraestructura para el servicio de educación se encuentra mayoritariamente en malas o regulares condiciones (46% malas, 53% regulares), lo que dificulta el proceso de enseñanza, especialmente en artes.

Este pilar busca fortalecer las capacidades y las alianzas necesarias para implementar la política.

- **Fortalecimiento de la alianza INPE-MINEDU-MINCUL.** Se debe crear una mesa de trabajo permanente entre el INPE, el MINEDU y el MINCUL para alinear estrategias, optimizar recursos y expandir programas.
- **Programa Nacional de Formación Docente.** Es fundamental diseñar e implementar, en colaboración con el MINEDU, un programa nacional de capacitación y especialización para docentes que trabajan en contextos de encierro. La formación debe centrarse en metodologías adaptadas a la población adulta penitenciaria.
- **Formalización de convenios con la sociedad civil y la academia.** Se debe establecer un procedimiento claro y ágil para suscribir convenios con organizaciones no gubernamentales, universidades y colectivos artísticos, y así garantizar que sus intervenciones se alineen con los objetivos institucionales y ofrezcan la posibilidad de certificar oficialmente a los participantes.

b) Inserción de las Propuestas en el Marco de las Políticas Nacionales

I. Política Nacional Penitenciaria (PNP) al 2030

El objetivo principal de la PNP es resolver el problema de las “inadecuadas condiciones de vida para favorecer la reinserción de las personas privadas de libertad”.

Tabla 3. Vinculación de las propuestas de educación artística con las metas e instrumentos de la Política Nacional Penitenciaria

| Elemento de la PNP | Propuesta de educación artística que se inserta | Inserción en metas e indicadores |
|-------------------------------------|--|---|
| Objetivo prioritario 4 (OP4) | Fortalecer habilidades para la reinserción de las personas privadas de su libertad que cumplen penas en los medios cerrado y libre. | El arte es una intervención especializada. El OP4 busca la mejora de los programas de tratamiento penitenciario bajo un enfoque de intervención especializada que fortalezca las habilidades sociales y capacidades de la población penitenciaria. |
| Lineamiento asociado al OP4 | “Concertar la participación interinstitucional, de la sociedad civil y el sector privado para brindar oportunidades educativas, formativas o laborales dirigidas a las personas privadas de libertad”. | Servicios de oportunidades. El servicio “Actividades culturales” ya está contemplado en la PNP provisto por MINCUL/INPE/Organizaciones diversas, y busca aportar al proceso de resocialización. Las propuestas refuerzan y expanden este servicio. |
| Indicador clave del OP4 | “Porcentaje de personas privadas de libertad atendidas en programas de tratamiento especializado”. | Impacto en el indicador. La PNP espera que al término de su implementación (2030), el 20% de la población que demanda atención especializada sea cubierta por programas de tratamiento. La institucionalización del arte, mediante la certificación oficial y la integración formal al plan de tratamiento individualizado, convierte estas actividades en programas de tratamiento especializado medibles, y contribuye directamente a alcanzar la meta del 20%. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Problema de infraestructura</p> | <p>Plan de Mejora de Infraestructura (Pilar II).</p> | <p>Soporte material. La PNP reconoce la deficiente infraestructura para realizar actividades de tratamiento, incluidas las aulas de Centros de Educación Básica Alternativa (Educación). El lineamiento “Adecuar infraestructura del sistema penitenciario acorde a necesidades de tratamiento” se cumple con la propuesta de construcción/acondicionamiento de espacios multifuncionales para prácticas artísticas.</p> |
| <p>Evidencia de efectividad</p> | <p>La educación artística como factor protector contra la reincidencia (por ejemplo, el Programa Orquestando con 3% de reincidencia).</p> | <p>Sostenibilidad y financiamiento. Estas experiencias con alta efectividad respaldan la necesidad de la asignación presupuestal específica (Pilar II), alineándose con la búsqueda de estrategias de reinserción social “basadas en evidencia”.</p> |

II. Política Nacional del Adolescente en Riesgo y en Conflicto con la Ley Penal (PNACRLP) al 2030

Aunque este informe se centra en el sistema penitenciario (adultos), la PNACRLP (menores de 18 años) utiliza mecanismos de intervención similares para la reinserción.

Tabla 4. Vinculación de las propuestas de educación artística con las metas e instrumentos de la Política Nacional del Adolescente En Riesgo y en Conflicto con la Ley Penal

| Elemento de la PNACRLP | Propuesta de educación artística que se inserta | Inserción en metas e indicadores |
|--|---|--|
| Objetivo prioritario 3 (OP3) | Fortalecer la reinserción social de los y las adolescentes en conflicto con la ley penal. | Enfoque en habilidades prosociales. La PNACRLP busca fortalecer factores protectores y fomentar habilidades prosociales. El arte es un medio comprobado para desarrollar disciplina, creatividad y habilidades socioemocionales necesarias para la convivencia y la reinserción laboral. |
| Servicios de tratamiento socioeducativo | La integración del arte en el Plan de Tratamiento Individual. | Integralidad del servicio. El servicio de tratamiento socioeducativo en Centros Juveniles (PRONACEJ) y el Programa de Orientación (Ministerio Público) buscan la integralidad de la atención. El arte formaliza un componente crucial de la dimensión cultural y educativa de estos planes, y cumple así con el objetivo de que los adolescentes ejerzan plenamente su derecho a la educación. |
| Prevención Secundaria/ Terciaria | El arte como parte de programas de desarrollo de alternativas saludables. | Acción multisectorial. El servicio de actividades socioeducativas en colegios (prevención secundaria) ya incluye el desarrollo de “actividades artísticas, culturales, deportivas, recreativas” para el buen uso del tiempo libre y el desarrollo de habilidades sociales. La institucionalización de la educación artística al más alto nivel (Pilares I y III) asegura que esta estrategia, probada en la prevención del delito, se extienda y se fortalezca también en el ámbito juvenil. |

III. Propuestas Complementarias: Política Nacional Multisectorial de Lucha contra el Crimen Organizado (PNMLCCO)

La PNMLCCO tiene como objetivo reducir la incidencia de acciones delictivas cometidas por organizaciones criminales. La conexión con el trabajo educativo del INPE se establece a través de dos mecanismos clave: la seguridad y la gestión de la información.



EJE DE SEGURIDAD E INTELIGENCIA

El crimen organizado se caracteriza por el uso de la violencia y la corrupción y puede reclutar personas o realizar actividades ilícitas desde el interior de los penales. La PNMLCCO exige la coordinación y el fortalecimiento institucional, que se refleja directamente en la PNP al 2030.

Tabla 5. Vinculación de las propuestas de educación artística con las metas e instrumentos de la Política Nacional Multisectorial de Lucha Contra el Crimen Organizado

| Elemento de articulación | Acción en el Sistema Penitenciario (PNP) | Relevancia para el Trabajo Educativo del INPE |
|--|--|--|
| Coordinación interinstitucional (LN4 PNMLCCO) | El Objetivo Prioritario 3 (OP3) de la PNP busca asegurar condiciones de seguridad y convivencia de la población penitenciaria. | La seguridad es una condición básica para que las actividades de tratamiento, incluidos la educación artística y otros métodos (biológicos, psicológicos, pedagógicos, sociales, laborales), puedan desarrollarse sin ser entorpecidas por la inseguridad o la corrupción. |
| Inteligencia y especialización | Lineamiento. Fortalecer inteligencia penitenciaria en coordinación con entidades de persecución del delito (Policía, Fiscalía y Poder Judicial) en establecimientos penitenciarios y zonas aledañas. | La inteligencia y la contrainteligencia son necesarias para identificar y aislar a las personas privadas de libertad vinculadas a organizaciones criminales, y evitar la “contaminación criminógena” que socavaría el objetivo de reeducación y rehabilitación. |
| Prevención del delito | Lineamiento. Fortalecer el desarrollo de programas específicos de tratamiento. | El trabajo educativo del INPE (tratamiento penitenciario) busca la disminución de los factores de riesgo criminógeno para evitar la reincidencia. Esto contribuye directamente a la meta de prevención del crimen organizado (OP3 de la PNMLCCO). |

EJE DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN E INTEROPERABILIDAD

La PNMLCCO exige un sistema de gestión de información que sea eficaz, integrado, confiable y en tiempo real entre las instituciones de administración de justicia (PNP, MP, PJ, MININTER, INPE). El Objetivo Prioritario 5 de la PNP se enfoca en fortalecer la gestión del conocimiento, la interoperabilidad y la transparencia del sistema penitenciario. Esto implica:

- Desarrollar la interoperabilidad de los sistemas de información penitenciarios con el sistema de administración de justicia.
- Inserción del trabajo educativo. Los sistemas de información deben incluir la provisión de información y de gestión del conocimiento del INPE vinculada con el sistema de administración de justicia. Aunque los registros administrativos del INPE son una fuente de datos, persiste un problema de interoperabilidad respecto al nivel educativo de una persona, el cual se registra a menudo por declaración.
- El Registro Nacional de Detenidos y Sentenciados a Pena Privativa de Libertad Efectiva (RENADESPPLE), gestionado por el sistema de justicia, debe ser continuo para las entidades que conforman el sistema de justicia e incluir información sobre vulnerabilidad.

La articulación garantiza que el trabajo educativo del INPE (indicando el progreso en el tratamiento y los factores de riesgo del interno o interna) se comparta con las entidades de persecución del delito, y que fortalezca la capacidad del Estado para detectar y combatir el crimen organizado.

IV. Propuestas Complementarias: Política Nacional Multisectorial de Derechos Humanos (PNMDH)

La PNMDH al 2040 busca abordar la desigualdad y discriminación estructural en el ejercicio pleno de los derechos. El trabajo del INPE se articula con esta política principalmente al garantizar que el tratamiento penitenciario se brinde con enfoques de no discriminación y especialización para grupos vulnerables.

RECONOCIMIENTO DE VULNERABILIDAD Y ENFOQUES TRANSVERSALES

La PNMLCCO exige un sistema de gestión de información que sea eficaz, integrado, confiable y en tiempo real entre las instituciones de administración de justicia (PNP, MP, PJ, MININTER, INPE). El Objetivo Prioritario 5 de la PNP se enfoca en fortalecer la gestión del conocimiento, la interoperabilidad y la transparencia del sistema penitenciario. Esto implica:

- **Población vulnerable.** Las personas privadas de libertad son consideradas un grupo en situación de especial vulnerabilidad. Dentro de este grupo, existen subgrupos que requieren protección especial, como las madres con hijos, adultos mayores, población LGTBI, personas con discapacidad y población indígena u originaria.
- **Enfoques de tratamiento.** La PNP exige que los servicios de tratamiento incorporen el enfoque de género, enfoque intercultural, enfoque territorial, entre otros. Esto se alinea directamente con el objetivo central de la PNMDH de fortalecer el ejercicio pleno de los derechos de estos grupos. Esta política, de hecho, se inspira en el enfoque de derechos humanos y promueve el enfoque interseccional para abordar la complejidad de la discriminación.

FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES Y LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

La PNMDH requiere acciones concretas para mejorar la calidad del servicio público y eliminar las barreras de discriminación, lo cual incluye al personal del sistema de justicia (PNP, MP, PJ y, por extensión, el INPE).

- Fortalecer la formación (L.4.2). El Lineamiento 4.2 de la PNMDH busca fortalecer la formación en derechos humanos con enfoque intercultural e inclusivo a la ciudadanía y personal del servicio público.

* Inserción en el INPE. Esto es crítico para el INPE, ya que su personal debe estar suficientemente capacitado y especializado para realizar labores penitenciarias. La PNMDH garantiza que esta capacitación incluya la aplicación del enfoque de género e intercultural. El personal penitenciario debe desarrollar estas competencias para una mejor atención de las personas privadas de libertad.

- Atención no discriminatoria. La PNMDH establece el servicio asesoría técnica y/o patrocinio legal en materia penal con enfoque interseccional a favor de las personas investigadas, acusadas, imputadas, condenadas o en los casos que la ley así lo señale y que se encuentren en situación de especial vulnerabilidad. Este servicio de Defensa Pública del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUSDH) apoya a las personas privadas de libertad y asegura que sus derechos sean respetados, lo cual es complementario a la reeducación.

* Reducción del Estigma (OP3): El OP3 de la PNMDH se centra en reducir la prevalencia de estereotipos, prejuicios, estigmas y actitudes negativas.



11

ARTICULACIONES E INCIDENCIA

I. Espacios de Articulación Existentes (formales e informales)

ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL (INPE CON ENTIDADES EXTERNAS)

La colaboración con instituciones externas es el mecanismo principal para suplir la escasez de recursos y personal del INPE.

- Es el mayor acierto de la articulación institucional.
- El convenio con el MINEDU es estratégico, ya que proporciona la mayoría del personal docente (alrededor de 600 docentes, frente a unos 200 del INPE).
- El MINEDU brinda presupuesto limitado y asesoramiento técnico-pedagógico. El INPE, a su vez, ejerce una función normativa contextualizando las directrices del MINEDU a la realidad penitenciaria.
- La articulación con los Centros de Educación Básica Alternativa y los Centros de Educación Técnico-Productiva, a través del MINEDU, permite la certificación oficial de la educación básica y técnica, un requisito clave para la redención de pena.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDADES

- Existen convenios formales suscritos entre el INPE y universidades. Actualmente, el único convenio vigente para pregrado y posgrado es con la Universidad Continental.

- Se implementan modelos híbridos mediante convenios internacionales. Por ejemplo, el INPE y la Embajada de Colombia/SENA de Colombia firmaron un memorando de entendimiento para brindar formación virtual a internos e internas extranjeros en el penal de Lurigancho, con apoyo de un docente peruano presencial.

MINCUL

- Existe un convenio formal para la línea de formación de públicos y acceso a la cultura.
- Este convenio permite que los elencos nacionales (Sinfónica, Ballet, Coro Nacional, etc., excluido el Coro Nacional de Niños por obvias razones) realicen conciertos y presentaciones sistemáticas en los penales con presupuesto del MINCUL, una práctica que antes era informal o gestionada por el área de prensa.

ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL (ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES Y ASOCIACIONES)

- Para trabajar de forma oficial, las organizaciones no gubernamentales o personas jurídicas deben presentar un plan de trabajo formal detallado (objetivos, duración, metodología, recursos) y suscribir un convenio formal con el INPE. Se requiere que sean una institución educativa formalizada.
- Articulación informal. Iniciativas como la asociación Segunda Función han trabajado durante veintiún años de manera voluntaria y autogestionada, manteniendo un vínculo fuerte con el INPE, a pesar de no recibir apoyo económico externo. También se han recibido aportes de personas individuales sin entidad detrás que han dado su tiempo.

- Colaboración académica específica. Profesionales externos, como la catedrática Lorena Pastor de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, han apoyado con su experiencia en talleres de perfeccionamiento actoral.

OTRAS ENTIDADES Y APOYOS (HISTÓRICOS Y PUNTUALES)

- DVV International. Es un aliado en la capacitación docente en metodologías activas y apoyó con el desarrollo de autoinstructivos y virtualidad durante la pandemia.
- PD. Históricamente, el INPE trabajó mucho con el IPD, que enviaba docentes e implementos deportivos (pelotas, arcos, equipos de tenis de mesa), aunque este apoyo se cortó después de la pandemia.

ARTICULACIÓN INTRAINSTITUCIONAL (DENTRO DEL INPE)

- Coordinación de gestión cultural. El cargo de coordinador de gestión cultural, creado formalmente, es prácticamente el único que articula con todas las áreas del tratamiento penitenciario. Esto incluye asistencia social, trabajo, salud y dirección.
- Actividades transversales. Diversas áreas utilizan espontáneamente herramientas de expresión artística en sus procesos, con lo cual complementan la formación básica. Por ejemplo, el área de Salud organiza concursos de canto para la concientización sobre tuberculosis.
- Articulación educativa interna. En el área educativa de un penal (por ejemplo, Castro Castro), se concentran y se coordinan las actividades de educación básica alternativa, educación técnico-productiva y educación superior.

II. Espacios de Articulación Potenciales y Recomendados

Para escalar la educación y lograr una reinserción más efectiva, se identifican las siguientes áreas de posible colaboración:

AMPLIACIÓN DEL CAPITAL HUMANO Y RECURSOS

- Gestión de recursos financieros. Las instituciones externas (organizaciones no gubernamentales, universidades) podrían contribuir mediante la gestión de recursos económicos para que los propios proyectos institucionales del INPE que no pueden ejecutarse por falta de presupuesto logren implementarse. El INPE valora el aporte de recursos económicos y de personal.
- Formación continua para el personal del INPE. Universidades y socios externos podrían ofrecer formación continua, capacitaciones y perfeccionamiento para el capital humano del INPE (docentes y profesionales), ya que la mayoría no ha recibido en sus universidades formación para el contexto penitenciario.

FORMALIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EXTERNA (MINEDU Y ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES)

- Se espera que las mesas de trabajo con DVV y el MINEDU logren que la Dirección de Educación Comunitaria del Ministerio valide y reconozca los certificados de organizaciones no gubernamentales para otros cursos (como emprendimiento o gestión). Si esto se legaliza, abriría un camino para que más actores colaboren de manera formal y con valor para la redención de pena.
- Se requiere que la asociación Segunda Función o similares busquen un marco normativo y un convenio con el INPE (quizás con una universidad o facultad de arte) para que puedan brindar certificación de las actividades que realizan y estas servir para la reducción de pena.

ARTICULACIÓN PARA UNA POLÍTICA INTEGRAL (FOCO EN LO SOCIAL)

- Inclusión de grupos vulnerables externos. Se propone enfáticamente incorporar el trabajo con los hijos de la PPL (la familia es un factor clave en la reincidencia), lo cual requeriría involucrar al MINEDU, al Ministerio de la Mujer o de Poblaciones Vulnerables (MIMP).
- Articulación para poblaciones internas específicas. Se busca visibilizar y trabajar con grupos vulnerables internos, como adultos mayores, personas con discapacidad, minorías étnicas y población LGTBI, lo que requiere políticas y articulación con entidades especializadas.

DESCENTRALIZACIÓN CULTURAL

La siguiente etapa de articulación con el MINCUL debe centrarse en las Direcciones Desconcentradas de Cultura (DDC) en regiones. Esto permitiría que los elencos locales (por ejemplo, Sinfónica de Cusco) lleven arte a los penales regionales, y se descentralice la atención cultural que se concentra en Lima.

CONSOLIDACIÓN DE LA GESTIÓN INTERNA

- La creación de una Unidad Funcional de Gestión Cultural con un equipo de trabajo propio es una meta institucional pendiente que permitiría ordenar y articular de manera más efectiva todas las acciones internas y externas relacionadas con el arte y la cultura.
- Se debe buscar que la Subdirección de Educación se convierta en Dirección para obtener mayor capacidad de decisión y manejo de presupuesto, lo cual facilitaría la articulación.

III. Incidencia Normativa y de Gestión Institucional

El trabajo de incidencia debe garantizar que las instituciones traduzcan los objetivos de las políticas nacionales en acciones concretas y obligatorias, y que superen las deficiencias de coordinación y la falta de instrumentos internos.



Tabla 6. Estrategia de incidencia interinstitucional para la implementación de las políticas penitenciarias

| Institución Sector | Objetivo de incidencia | Fundamento en las fuentes |
|---|---|---|
| MINJUSDH (Conductor de políticas) | Asegurar la ejecución y reporte sistemático. | Exigir al MINJUSDH que, como ministerio conductor, lidere el proceso de seguimiento y valide el reporte de cumplimiento de las políticas nacionales, y que garantice que todas las entidades brinden información oportuna sobre sus indicadores. |
| INPE y MINEDU | Formalizar las propuestas a través de instrumentos de gestión y normativas. | 1. Presionar por la aprobación de la directiva. Exigir la elaboración y aprobación de la directiva interinstitucional (INPE-MINEDU) que regule la educación artística mediante la formalización de los objetivos, las metodologías y las responsabilidades. |
| | | 2. Exigir la alineación de planes. Garantizar que los Planes Operativos Institucionales (POI) y Planes Estratégicos Institucionales (PEI) incorporen las actividades operativas (AO) y servicios de las políticas (PNACRLP y PNP). |
| Sistema de Justicia (MP, PJ, PNP) | Garantizar la coherencia y la especialización. | Incidir para que los objetivos institucionales del Ministerio Público y el Poder Judicial sean coherentes con los lineamientos de las políticas de reinserción. Además, presionar por el fortalecimiento de la inteligencia penitenciaria en coordinación con entidades de persecución del delito (PNP, Fiscalía) para mantener la seguridad y evitar la contaminación criminógena. |
| Todos los sectores del Poder Ejecutivo | Articular y coordinar efectivamente. | Fomentar y participar en los espacios de coordinación interinstitucional para el intercambio permanente de recursos e información, necesarios para alcanzar los objetivos de las políticas. El MINJUSDH debe impulsar la formulación, implementación y funcionamiento de estos espacios. |

IV. Incidencia Presupuestaria y de Recursos Humanos

El principal desafío es la limitada capacidad del Estado para financiar y proveer personal suficiente y especializado, lo que afecta directamente la calidad del tratamiento y la ejecución de propuestas como la educación artística.

Tabla 7. Recursos críticos para la implementación de políticas y líneas de incidencia y sus fundamentos

| Tipo de recurso | Objetivo de incidencia | Fundamento en las fuentes |
|-------------------------------|---|--|
| Financiamiento | Exigir presupuesto específico y sostenibilidad. | Presionar para que la asignación presupuestal garantice la sostenibilidad de los servicios. Para la propuesta artística, esto implica exigir una partida presupuestaria dedicada exclusivamente a la educación artística (Pilar II). |
| Personal especializado | Exigir el cierre de brechas de personal capacitado. | Incidir en el aumento de recursos para que los Equipos Técnicos Interdisciplinarios (ETI) puedan realizar su trabajo de manera eficiente y cubrir la brecha de profesionales existente en los Centros Juveniles (Medio Abierto: 56 profesionales; Medio Cerrado: 94 profesionales). |
| Infraestructura | Asegurar la inversión en espacios de tratamiento. | Presionar al INPE y al MINJUSDH para que se adecúe la infraestructura y se ejecute el plan de mejora para la construcción y/o acondicionamiento de espacios multifuncionales (aulas-taller) que permitan el desarrollo de actividades formativas y laborales. |
| Capacitación | Demandar formación continua y especializada. | Incidir en la capacitación del personal que desempeñará funciones especializadas (como la policía especializada en justicia juvenil) y en la formación en derechos humanos con enfoque intercultural e inclusivo para funcionarios. La PNMDH incluye servicios específicos para fortalecer capacidades en integridad y derechos humanos en funcionarios. |

V. Incidencia Social, Comunitaria y contra el Estigma

La labor de incidencia debe ir más allá del aparato estatal, buscando transformar la percepción social de la población que egresa del sistema de justicia.

Tabla 8. Ámbitos estratégicos de incidencia para la reinserción

| Ámbito de incidencia | Acción de incidencia | Fundamento en las fuentes |
|----------------------------------|---|--|
| Reinserción posegreso | Fortalecer la red de apoyo comunitaria. | Incidir en la participación constante de la familia y la comunidad como fuente fundamental para la reinserción social. Esto implica exigir la implementación de un sistema interinstitucional de apoyo pospenitenciario y la formación de redes de apoyo con participación de gobiernos regionales, locales, sociedad civil y el sector privado. |
| Empleabilidad y educación | Creación de oportunidades laborales posegreso. | Presionar para la implementación de programas para la inclusión laboral mediante vínculos con el sector privado, fundamental para la sostenibilidad de la reinserción y la no reincidencia. |
| Lucha contra el estigma | Exigir campañas de sensibilización y control de medios. | Incidir en la realización de campañas de sensibilización sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal (ACLP) y exigir a los medios de comunicación evitar que presenten de modo estigmatizante a los adolescentes y egresados. El servicio de capacitación y sensibilización para disminuir el estigma hacia adolescentes que egresan de centros juveniles es una actividad operativa explícita en la PNMDH. |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Collado, V., Catelli, R., & Scarfó, F. (2021). La Complejidad de la Educación de Adultos en las Cárceles de Chile, Brasil y Argentina. *Plurais Revista Multidisciplinar*. <https://doi.org/https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.11707>
- Adamson, S. (2025). Prison Fellowship Colombia uses restorative justice to keep youth away from crime in Medellín. *Latinamerica Reports*. <https://www.latinamericareports.com/prison-fellowship-colombia-uses-restorative-justice-to-keep-youth-away-from-crime-in-medellin/10877/>
- Arias, V. Y., Suna, E. G., Pacheco Sota, V. A., Accostupa Quispe, Y. M., de la Torre Dueñas, C., & Velázquez, T. (2021). Depression and religious practices in inmates of a prison in Cusco-Peru. *Revista de Psicología (Peru)*, 39(1), 311–338. <https://doi.org/10.18800/PSICO.202101.013>
- Bové, M. (2015). COERCIÓN Y LIBERTAD: LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES. UN ESTUDIO DE CASO EN UNA CÁRCEL DE MUJERES DE URUGUAY.
- Bracco Bruce, L., Mellet, A. H., Risco, A. S. C., & Llanos, V. L. (2022). Resisting COVID-19 and raising voices from behind prison walls: Analysis of public letters from women in prison in Lima, Peru. *Onati Socio-Legal Series*, 12(5), 1267–1286. <https://doi.org/10.35295/OSLS.IISL/0000-0000-0000-1252>
- Bracco Bruce, L., Váldez Oyague, R., Wakeham Nieri, A., & Velázquez, T. (2019). Síndrome de Agotamiento Profesional y Trabajadores Penitenciarios Peruanos. Una Mirada Cualitativa a los Factores Institucionales y Sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 13–28. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66056>
- Bracco, L. (2023). Prisión, co-gobierno, interlegalidad y género: un análisis de los sistemas jurídicos en Santa Mónica. *Prisiones. Revista Digital Del Centro de Estudios de Ejecución Penal*, 3(3), 85–0.

- Bustelo, C. (2019). DECIDIR EL LENGUAJE: ESTRATEGIAS DE SUBJETIVACIÓN Y SUPERVIVENCIA COLECTIVA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE ARTE Y CULTURA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. *Revista de La Escuela de Ciencia de La Educación*, 14.
- Castro, C. A. (2023). Tres perspectivas sobre la cárcel. Antecedentes para un mapeo de intervenciones artísticas promovidas por universidades públicas en contextos de encierro penal. *La Escalera*, 33.
- Cheliotis, L., & Jordanoska, A. (2016). The arts of desistance: Assessing the role of arts-based programmes in reducing reoffending. *Howard Journal of Crime and Justice*, 55(1–2), 25–41. <https://doi.org/10.1111/hojo.12154>
- Clara Di Pierro, M. (2018). Desafíos de las políticas públicas de EPJA en América Latina y el Caribe.
- Concha, N. (2024). SORORIDAD CARISMÁTICA. RECURSOS SOCIALES DE LAS AGENTES PASTORALES QUE ASISTEN LAS CÁRCELES DE MUJERES EN EL NORTE GRANDE DE CHILE. 18(2), 1–28.
- Dillon, V. (n.d.). PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN CÁRCELES Y ÁMBITOS DE LA UNLP.
- Domínguez Toscano, P. M., & López Martínez, M. D. (2015). Efecto de la arteterapia en la ansiedad y depresión, la capacitación sociocultural y la reducción de la reincidencia penitenciaria de personas reclusas. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 9(0). https://doi.org/10.5209/rev_arte.2014.v9.47481
- Espinoza Yong, N. P. (2024). Representación Social en Personas Privadas de su Libertad en Perú 2024: Una Revisión Sistemática. *Revista Científica*, 9(33), 231–251. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.11.231-251>
- Fernandes-Julião, E. (2022). Políticas educativas para jóvenes y adultos en las cárceles sudamericanas: Análisis de las experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. *Fermentario*, 15(2). <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.3>

- Giordano, P. C. (2022). Some cognitive transformations about the dynamics of desistance. *Criminology & Public Policy*, 21(4), 787–809. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12609>
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales (1a 3d. 3a reimpr.)*. Amorrortu.
- Guerrero Muñoz, N. N. (2021). El cumplimiento del fin constitucional de la pena en el sistema penitenciario peruano. ¿Utopía o realidad? *Ius Inkarri*, 10(10), 113–158. <https://doi.org/10.31381/iusinkarri.v10n10.4647>
- Gutierrez, N., & Perez, C. (2019). Curriculum y cárcel. La potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades.
- Ichaso, I., Bustelo, C., & María José, R. (2023). Escritura, placer y comunidad: experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina. *Sinéctica*, 61. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0061-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0061-006)
- INEI, MINJUS, & INPE. (2016). Censo Nacional de Población Penitenciaria - 2016. In INEI Microdatos. INEI.
- INPE. (2024). Población Penitenciaria. In GEOINPEINPE. <https://portal-inpe.opendata.arcgis.com/datasets/031da7cad9484b3a9223e6057f6180f8/about>
- Iturralde, C. A. (2017). La Educación Superior en las cárceles. Los primeros pasos del Ecuador. *Alteridad*, 13(1), 84–95. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.06>
- Manchado, M. (2024). El derecho a castigar. Paradojas, tensiones y dilemas de las prácticas educativas en prisión.
- Mansilla, M. Á., & Vergara, J. C. (2023). Intra and extra-community prison networks in Chile: apaquism and evangelical volunteerism. *Revista Del Museo de Antropología*, 16(2), 245–258. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12609>

[org/10.31048/1852.4826.v16.n2.40134](https://doi.org/10.31048/1852.4826.v16.n2.40134)

- Maruna, S. (2001). Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10430-000>
- Méndez, A. (2019). “Cuidados encerrados”. Organización social del cuidado infantil en una prisión femenina de Lima. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ.
- Méndez, A. (2024). La extensión del encierro: experiencias de reinserción laboral de personas que recuperaron su libertad. In *Las Cárceles en el Perú* (pp. 265–320).
- Milana, M. (2018). Unesco’s work on adult education and education as a common good: Contributions and reflections. *Revista Lusofona de Educacao*, 42(42), 147–160. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle42.10>
- Ministerio de Educación. (2021). Modelo De Servicio Educativo Para Personas Privadas De Libertad De La Educación Básica Alternativa (MSE-PPL).
- Moreira, J. A., Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Adult higher education in a Portuguese prison. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 37–53. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9120>
- Moreira, J. A., Reis-Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Higher education distance learning and e-Learning in prisons in portugal. *Comunicar*, 25(51), 39–49. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-04>
- Morse, A. C. (2022). GOING UP (AND DOWN) THE RIVER: THE GEOGRAPHIES OF ART, AGENCY, AND RESISTANCE WITHIN, ACROSS, AND BEYOND CARCERAL SPACE.
- Müller, J., Meek, R., Blessing, J., & Mutz, M. (2023). Prisoners’ Educational Experiences in Five Different Prison Sports Programmes: A Research Note. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2290–2298. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100162>

Nations Office at Vienna Crime Prevention, U., & Branch, J. (1995). BASIC EDUCATION IN PRISONS UNITED NATIONS United Nations Office at Vienna UNESCO Institute for Education Hamburg.

Nieves, K. (2021). LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PENITENCIARIOS Y CARCELARIOS DE COLOMBIA KELLY YOLIMA NIEVES QUEZADA.

Nuñovero Cisneros, L. (2019). CÁRCELES EN AMÉRICA LATINA 2000-2018. TENDENCIAS Y DESAFÍOS. <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/>

Pérez Guadalupe, J. L., & Nuñovero Cisneros, L. (2024). Los «chamos» en cana. *Anthropologica*, 42(52), 143–197. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202401.006>

Pérez-Guadalupe, J. (2000). La construcción social de la realidad carcelaria.

Pérez-Guadalupe, J., L., L. V., & Nuñovero, L. B. (2024). Las cárceles en el Perú.

Pérez-Guadalupe, J., & Nuñovero, L. (2024). Etnografías carcelarias en América Latina. Entre el protagonismo de las estructuras totales y el de los internos. In *Las cárceles en el Perú* (FONDO EDITORIAL PUCP, pp. 51–94).

Pezo Jimenez, O., & Bellodas Ticona, C. A. (2023). Condiciones de hacinamiento penitenciario y el reingreso a los establecimientos penitenciarios del Perú. *Derecho Global. Estudios Sobre Derecho y Justicia*, 8(24), 369–393. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v8i24.661>

Ramos Sosa, J. (2023). Educación en contexto de encierro y gestión penitenciaria en la resocialización de un centro penitenciario de Lima, 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4661–4675. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5746

- Rubin, M. J. (2021). Education towards freedom of speech in Argentine prisons during the pandemic. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 10(2), 135–147. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2021.10.2.009>
- Samar, R., & Capurro, M. C. (n.d.). Cárcel. Entre los discursos mediáticos de la violencia y el derecho a la educación. In *Encuentros*.
- San Lucas, C., Rosero, E., & Andrade, S. (2017). Pedagogía en centros penitenciarios latinoamericanos: una realidad invisibilizada.
- Scarfó, F., & Zapata, N. (n.d.). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina.
- Schneider, G. (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal About education in prisons of.
- Spoldi, C., Westberg, J., & Smit, M. (2024). Promoting Lifelong Learning in Prisons: UNESCO's Role in Shaping Global Norms and Advancing Inclusive Education for Incarcerated Individuals. *Rijksuniversiteit Groningen*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech: Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos.
- Velásquez, T., Bracco, L., Hildebrand, A., Wakeham, A., Valdez, R., Florentini, M., Cervantes, L., & Oviedo, V. (2015). Síndrome de agotamiento profesional en trabajadores de tratamiento de dos establecimientos penitenciarios de Lima. *Apuntes de Psicología*, 33(2), 57–65.
- Viscardi, N. (n.d.). Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social Del Uruguay*.



Cátedra UNESCO en
Políticas Educativas
y Agenda 2030



Síguenos en nuestras redes sociales:



Contacto:

 instituto.ipe@uarm.pe

 www.uarm.edu.pe/vicerrectorado-de-investigacion/institutos/iipe/