



Administración del aprendizaje en centros penales de Costa Rica: logística invisible, silencio pedagógico y educación como inversión social

Administration of Learning in Costa Rican Correctional Facilities: Invisible Logistics, Pedagogical Silence, and Education as Social Investment

Carlos Bernal Acuña Vargas

Universidad Estatal a Distancia – cacuna@uned.ac.cr – ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2498-9437>



Recepción: 29 de abril 2026 – Revisado: 10 de junio de 2026 – Aprobado: 22 de junio de 2026

Resumen

Este artículo analiza la administración del aprendizaje en centros penales de Costa Rica, considerando la tensión entre educación, seguridad y restricción institucional. Desde un enfoque crítico-reflexivo, se examina cómo la logística invisible condiciona el acceso a materiales, evaluaciones y recursos académicos en contextos donde los procesos educativos dependen de permisos, controles y tiempos administrativos. Asimismo, se aborda el silencio pedagógico como una característica central de la educación en privación de libertad, donde la ausencia de inmediatez exige mayor autonomía estudiantil y un diseño didáctico más preciso. Finalmente, se plantea la educación penitenciaria como una inversión social orientada a la reinserción, la reducción de la reincidencia y la construcción de nuevas oportunidades de vida.

Palabras clave: educación penitenciaria, centros penales, logística invisible, silencio pedagógico, reinserción social, educación a distancia.

Abstract

This article analyzes the administration of learning in correctional facilities in Costa Rica, considering the tension between education, security, and institutional restriction. From a critical-reflective approach, it examines how invisible logistics conditions access to materials, assessments, and academic resources in contexts where educational processes depend on permissions, controls, and administrative timelines. It also addresses pedagogical silence as a central feature of education in contexts of deprivation of liberty, where the absence of immediacy requires greater student autonomy and more precise instructional design. Finally, prison education is presented as a social investment aimed at reintegration, the reduction of recidivism, and the construction of new life opportunities.

Keywords: prison education, correctional facilities, invisible logistics, pedagogical silence, social reintegration, distance education.



Introducción

En la educación a distancia, la eficiencia suele asociarse con rapidez, conectividad y circulación inmediata de información. Sin embargo, en los centros penales esta lógica cambia: enseñar y aprender implica enfrentar protocolos de seguridad, restricciones de movilidad, limitaciones tecnológicas y tiempos administrativos que condicionan el acceso al conocimiento.

En el contexto costarricense, la relación entre la Universidad Estatal a Distancia y el sistema penitenciario evidencia una logística invisible del aprendizaje, donde libros, evaluaciones y recursos académicos deben atravesar permisos, revisiones y controles antes de llegar a las personas privadas de libertad. En este escenario, la fricción no siempre representa una falla, sino una condición propia de un sistema donde la educación y la seguridad coexisten en tensión. Esta realidad obliga a replantear la administración del aprendizaje. Gestionar educación en centros penales no consiste solo en organizar recursos, sino en administrar límites, silencios y oportunidades. Además, la educación penitenciaria no debe entenderse como un beneficio accesorio, sino como un derecho humano y una herramienta clave para la reinserción social y la reducción de la reincidencia (UNESCO, 2015; United Nations, 2015).

Este artículo analiza la administración del aprendizaje en centros penales de Costa Rica desde tres ejes: la logística invisible, el silencio pedagógico y la educación como inversión social. La reflexión busca cuestionar qué significa gestionar procesos educativos cuando cada decisión administrativa puede

incidir en la posibilidad de reconstruir un proyecto de vida.

Marco Teórico.

La educación en contextos de privación de libertad ha sido reconocida como un derecho fundamental y como un componente clave en los procesos de reinserción social. Organismos internacionales como la UNESCO han señalado que el acceso a la educación en centros penitenciarios contribuye al desarrollo de capacidades individuales, mejora las oportunidades de reintegración y reduce los niveles de reincidencia (UNESCO, 2015). En la misma línea, estudios empíricos han demostrado que las personas privadas de libertad que participan en programas educativos presentan menores probabilidades de reincidir, lo que posiciona a la educación como una herramienta estratégica dentro de los sistemas penitenciarios (Davis et al., 2013).

No obstante, la implementación de procesos educativos en estos entornos se encuentra condicionada por estructuras institucionales cuyo objetivo principal no es la educación, sino el control y la seguridad. Desde una perspectiva crítica, Michel Foucault (2002) plantea que las instituciones penitenciarias operan como dispositivos de vigilancia y regulación, donde los flujos de información, movilidad y comunicación son estrictamente controlados. Bajo esta lógica, cualquier proceso incluido el educativo se inserta dentro de un sistema donde la circulación no es libre, sino administrada.



Esta condición genera una tensión estructural entre dos racionalidades: la educativa, orientada al acceso, la apertura y la formación, y la institucional, orientada al orden, la prevención de riesgos y la seguridad. Desde la teoría de la administración, la eficiencia ha sido tradicionalmente entendida como la capacidad de optimizar recursos, reducir tiempos y eliminar fricciones en los procesos (Porter, 1985). Sin embargo, en contextos penitenciarios, la fricción no puede interpretarse únicamente como ineficiencia, sino como una manifestación de restricciones estructurales que responden a criterios legítimos de control. En este sentido, la gestión de procesos educativos en centros penales requiere una reinterpretación de conceptos clásicos de la administración y la logística. La denominada “logística del aprendizaje” en estos entornos no se limita al traslado de materiales o información, sino que implica la articulación de múltiples actores, protocolos y validaciones que condicionan cada etapa del proceso. Tal como señalan autores en el campo de la gestión de operaciones, los sistemas altamente regulados tienden a priorizar la estabilidad y el control sobre la velocidad, lo que redefine los criterios de desempeño organizacional (Slack et al., 2010). El enfoque de derechos humanos introduce una dimensión adicional a la discusión. Las United Nations, a través de las denominadas Reglas Mandela, establecen que las personas privadas de libertad deben tener acceso a programas educativos equivalentes a los disponibles en la sociedad (United Nations, 2015). Sin embargo, la implementación de este principio enfrenta limitaciones operativas que evidencian una brecha entre la normativa y la práctica. Esta brecha no necesariamente responde a negligencia institucional, sino a la

coexistencia de objetivos que, en la práctica, pueden resultar contradictorios.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, Paulo Freire (2005) enfatiza que la educación en contextos de restricción adquiere una dimensión transformadora, al representar una posibilidad de desarrollo personal en escenarios marcados por la limitación de libertades. En este marco, la existencia de barreras logísticas o institucionales no solo afecta la eficiencia operativa, sino que incide directamente en las oportunidades reales de aprendizaje. En consecuencia, el análisis de la administración del aprendizaje en centros penales exige superar enfoques tradicionales basados exclusivamente en indicadores de eficiencia, incorporando una visión que reconozca la coexistencia de objetivos institucionales distintos y, en ocasiones, contrapuestos. Esta perspectiva permite comprender que la fricción en los procesos no es necesariamente una anomalía, sino una característica sistémica que define las condiciones bajo las cuales se produce el acceso al conocimiento en contextos de privación de libertad.

Como antecedente institucional, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica ha desarrollado una trayectoria sostenida de atención a personas privadas de libertad mediante educación superior a distancia. El Programa de Atención a Estudiantes Privados de Libertad surgió en 1979 con el propósito de promover la incorporación de esta población al sistema universitario, y el primer convenio entre la UNED y el Ministerio de Justicia y Paz se firmó en 1985, lo que permitió extender la oferta educativa a los Centros de Atención Institucional del país. En este marco, se creó



posteriormente el Centro Universitario en el CAI Jorge Arturo Montero Castro, antes conocido como La Reforma, consolidando la presencia de la UNED en el sistema penitenciario costarricense. Actualmente, la institución señala que en todos los CAI y UAI del país existe la posibilidad de estudiar con la UNED, mediante procesos de prematrícula y coordinación con las sedes universitarias que atienden cada centro penal (UNED, 2021; UNED, 2026).

Metodología

El presente artículo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de tipo ensayo académico crítico-reflexivo, sustentado en el análisis de la experiencia profesional del autor en el ámbito de la educación a distancia en centros penales. La reflexión se construye a partir de la observación de procesos administrativos, logísticos y académicos asociados a la gestión del aprendizaje en contextos de privación de libertad, particularmente en relación con la circulación de materiales didácticos, la entrega y devolución de evaluaciones, la mediación tutorial y las restricciones institucionales propias del entorno penitenciario.

Metodológicamente, el trabajo se apoya en un ejercicio de sistematización de la experiencia, entendido como un proceso de interpretación reflexiva de la práctica que permite identificar tensiones, patrones y dinámicas relevantes (Jara, 2012). Desde esta perspectiva, la experiencia no se utiliza como simple relato descriptivo, sino como punto de partida para analizar críticamente las condiciones bajo las cuales se administra el aprendizaje en entornos altamente regulados. El análisis se complementa con una revisión documental de literatura académica,

normativa internacional e informes especializados sobre educación en contextos penitenciarios, administración, gestión de operaciones, pedagogía crítica, reinserción social y reincidencia. Esta revisión permite contrastar la experiencia observada con marcos conceptuales existentes y situar la discusión dentro de debates más amplios sobre el derecho a la educación, la eficiencia administrativa y la función social de los sistemas penitenciarios.

Para efectos analíticos, la reflexión se organiza en torno a categorías centrales como eficiencia, fricción institucional, logística del aprendizaje, silencio pedagógico, acceso educativo, reinserción social y educación como inversión pública. Estas categorías permiten examinar cómo los conceptos tradicionales de la administración se transforman cuando son aplicados a contextos donde la seguridad, el control y la restricción condicionan los procesos educativos. El artículo no pretende establecer generalizaciones estadísticas ni medir empíricamente el impacto de los programas educativos en centros penales. Su propósito es aportar una comprensión analítica y crítica sobre la administración del aprendizaje en contextos de restricción, a partir de la articulación entre experiencia profesional, revisión documental y reflexión teórica. Asimismo, el abordaje se realiza sin exponer datos personales, casos individuales identificables ni información sensible de estudiantes o instituciones, resguardando el carácter ético de la reflexión.

Discusión

¿Estamos gestionando educación o administrando límites? La logística invisible del aprendizaje en centros penales



Hay oficinas donde el café se enfría mientras se revisan correos electrónicos y la jornada transcurre entre notificaciones, reuniones y archivos digitales que van y vienen en cuestión de segundos. Pero hay otros espacios donde el tiempo no se mide en minutos, sino en permisos, y donde cada acción depende de un proceso que no responde a la lógica de la inmediatez, sino a la de la seguridad. Imagine por un momento trabajar sin internet. Ahora imagine que cada documento que entra o sale de su “oficina” debe ser revisado, inspeccionado y aprobado antes de llegar a sus manos. En los centros penales de Costa Rica, esta no es una metáfora: es la rutina. Y en medio de esa rutina, casi imperceptible para quienes estamos fuera, ocurre un proceso complejo y profundamente humano: la administración del aprendizaje.

Cada cuatrimestre, sin titulares ni reconocimiento público, se activa una coreografía invisible que articula esfuerzos entre la Universidad Estatal a Distancia y el sistema penitenciario. Cajas con libros, antologías impresas y dispositivos sin conexión inician un recorrido que no depende únicamente de rutas logísticas, sino de protocolos estrictos que regulan cada ingreso. Cada página puede ser revisada, cada material puede ser retenido y cada entrega puede experimentar retrasos que, desde una perspectiva externa, parecerían inaceptables. Sin embargo, no se trata de desorden ni de descuido; es el sistema funcionando exactamente como fue concebido. En cualquier curso de administración, diríamos que una cadena de suministro eficiente debe fluir, reducir fricciones y optimizar tiempos. Pero en este contexto, la fricción no es una falla: es una condición. Tiene nombre, propósito y legitimidad. Se

llama

seguridad.

Tal como señala Paulo Freire (2005), la educación en contextos de restricción no es únicamente un proceso técnico, sino una práctica profundamente vinculada a las condiciones materiales que posibilitan o limitan el aprendizaje. En este sentido, la ausencia o precariedad de espacios adecuados no solo afecta la logística, sino que incide directamente en la calidad y continuidad de los procesos educativos.

En ese punto de encuentro entre la apertura del conocimiento y el control institucional, emerge una tensión que no puede resolverse únicamente con herramientas técnicas. La universidad empuja hacia el acceso, la circulación de ideas y la formación profesional; el sistema penitenciario, por su parte, tiene como mandato garantizar el orden, prevenir riesgos y mantener estructuras de control. Ambos objetivos son válidos, pero su coexistencia obliga a replantear categorías que damos por sentadas. ¿Qué significa realmente “eficiencia” en un entorno donde el retraso no es un error, sino una obligación? Pero llevémoslo a usted: si en su trabajo le exigieran resultados, pero cada paso dependiera de autorizaciones externas que usted no controla, ¿aceptaría que luego lo evalúen con los mismos criterios que a alguien que sí tiene todas las condiciones?.

Aquí resulta pertinente cuestionar la aplicabilidad de conceptos clásicos como la cadena de valor propuesta por Porter (1985), la cual asume la existencia de flujos relativamente estables y controlables. En contraste, la “logística del aprendizaje” en centros penales se caracteriza por su dependencia de múltiples instancias de validación y por la imposibilidad de eliminar ciertas



restricciones sin comprometer objetivos institucionales mayores. Esto sugiere que la eficiencia, en estos contextos, no puede medirse exclusivamente en términos de rapidez o reducción de costos, sino en función de la capacidad de los sistemas para operar dentro de sus propias limitaciones sin comprometer el acceso educativo.

A esta complejidad se suma un recurso que, en cualquier organización, suele pasar desapercibido hasta que escasea: el espacio. En centros penales marcados por la sobrepoblación, cada metro cuadrado se convierte en una decisión estratégica cargada de implicaciones. No existen espacios neutros; cada asignación responde a una necesidad urgente y, al mismo tiempo, excluye otras posibilidades. Incorporar un camarote adicional puede significar atender una demanda inmediata de alojamiento, mientras que destinar un escritorio o habilitar un área de estudio podría percibirse como un lujo difícil de justificar en contextos de alta presión operativa. Sin embargo, para quien estudia, ese espacio representa algo más que mobiliario: es una pausa en el ruido constante, una oportunidad de concentración, una forma distinta de habitar en prisión. En ese sentido, decidir que exista un lugar para el aprendizaje no es únicamente una acción logística, sino una declaración silenciosa de prioridades institucionales. Y aquí la pregunta deja de ser abstracta: si usted tuviera que decidir entre una cama más o un espacio para estudiar, ¿qué elegiría? ¿Y estaría dispuesto a asumir que esa decisión puede marcar el futuro de alguien más?

Desde fuera, solemos asociar la administración con oficinas ordenadas, indicadores de desempeño y decisiones estratégicas claramente definidas. Pero

dentro de un centro penal, la administración adquiere otra textura, menos visible pero igual de decisiva. Está presente en el trayecto de un cuaderno que tarda días en llegar a su destinatario, en la espera prolongada entre la entrega de una tarea y su devolución, en la constante negociación entre lo posible y lo permitido. Es una administración que no siempre puede optimizar, que no siempre puede acelerar, y que muchas veces debe adaptarse a condiciones que no controla. En ese escenario, los conceptos que enseñamos en el aula se transforman: la eficiencia deja de ser sinónimo de rapidez, la logística deja de ser únicamente movimiento y la planificación deja de garantizar certidumbre. Y aún así, todo sigue siendo administración.

Investigaciones como las de European Commission (2013) subrayan que las limitaciones en infraestructura, acceso a recursos y tiempos de entrega afectan significativamente la experiencia educativa de las personas privadas de libertad. En este contexto, la denominada "logística invisible" del aprendizaje adquiere un papel central, al determinar las condiciones reales bajo las cuales se materializa el acceso al conocimiento.

Quizá el mayor desafío no radique en corregir los procesos, sino en revisar las preguntas que los sostienen. Porque cuando la educación ocurre en condiciones de restricción, administrar deja de ser simplemente organizar recursos y se convierte en decidir qué oportunidades son posibles y cuáles no. En ese punto, la administración abandona su aparente neutralidad y revela su dimensión más profunda: la de herramienta que puede limitar o habilitar trayectorias de vida. Por eso, más allá de



indicadores y modelos, la pregunta final ya no puede mantenerse a distancia: si usted sabe que la educación puede cambiar el rumbo de una persona, reducir su reincidencia y abrirle una posibilidad real de reintegrarse a la sociedad, ¿puede seguir viendo estos procesos como simples trámites administrativos... o también tiene una responsabilidad en cómo decidimos, como sociedad, administrarlos?

La administración del silencio: Enseñar, aprender y persistir cuando la inmediatez desaparece

Usted está acostumbrado a enviar un mensaje y recibir respuesta en cuestión de minutos. A subir un archivo y saber, casi de inmediato, si fue recibido. A depender de plataformas que le confirman que todo está en orden. Ahora imagine, por un momento, que ninguna de esas certezas existe. Que cada consulta que usted formula puede tardar semanas en ser leída. Que cada respuesta que espera no tiene fecha clara de llegada. Que el silencio no es una excepción, sino parte del proceso.

En contextos penitenciarios, las restricciones de acceso tecnológico y comunicación inmediata han sido señaladas como una limitación significativa para los procesos de educación a distancia y aprendizaje mediado por recursos digitales (Hancock, 2010; Pike & Adams, 2012).

En ese silencio ocurre algo que, desde fuera, es difícil de comprender: la tutoría.

Como docentes de la Cátedra de Administración, hemos aprendido a movernos en entornos donde la inmediatez no solo es posible, sino esperada. Pero dentro de un centro penal, esa lógica se desvanece. Allí, el

tutor no administra únicamente contenidos o evaluaciones. Administra incertidumbre. Administra tiempos que no controla. Administra, incluso, la ausencia de respuesta.

Y entonces la pregunta deja de ser pedagógica y se vuelve profundamente personal: si usted no pudiera aclarar una duda en el momento en que surge, si tuviera que esperar semanas para saber si entendió bien un concepto, ¿seguiría adelante... o abandonaría el intento?

Cuando un estudiante no puede levantar la mano, ni escribir un mensaje inmediato, ni acceder a un video explicativo, el material didáctico deja de ser un apoyo y se convierte en el eje central del aprendizaje. Cada palabra escrita debe anticipar dudas, cada instrucción debe ser clara hasta el extremo, cada ejemplo debe sustituir una conversación que nunca ocurrirá en tiempo real. Aquí, la administración educativa se transforma en un ejercicio de diseño casi quirúrgico: no se trata solo de enseñar, sino de prever el silencio.

Desde la teoría de la distancia transaccional, cuando el diálogo entre docente y estudiante se reduce, la estructura del curso y la autonomía del estudiante adquieren mayor importancia en el proceso de aprendizaje (Moore, 1993).

Entre la entrega de una tarea y su devolución puede existir un vacío de semanas. Y en ese intervalo, el estudiante continúa, avanza o se estanca sin saberlo. Ahora piense en usted: si trabajara durante semanas sin saber si lo está haciendo bien o mal, ¿cuánto tiempo sostendría su motivación? ¿Cuánta disciplina real se necesita para avanzar cuando nadie le responde?



La retroalimentación oportuna ha sido asociada con la motivación, la autorregulación y la mejora del aprendizaje, por lo que su ausencia o demora puede afectar directamente la experiencia educativa del estudiante (Fisher, 2025).

En este contexto, enseñar administración adquiere una dimensión distinta. Porque formar no es transferir herramientas tecnológicas, sino desarrollar capacidades más profundas: análisis, criterio, toma de decisiones en condiciones imperfectas. Y aquí surge otra tensión inevitable: en un mundo hiperconectado, ¿qué valor tiene un profesional que aprendió en el aislamiento? Pero más directo aún: si usted tuviera que elegir entre alguien que depende de sistemas para pensar y alguien que aprendió a resolver sin ellos, ¿a quién confiaría una decisión importante?

Tal vez el mayor reto no sea tecnológico, sino conceptual. Porque enseñar en estas condiciones implica confiar en procesos que no se pueden monitorear en tiempo real. Implica diseñar sin interacción constante. Implica evaluar sin ver todo el camino recorrido. Es, en muchos sentidos, un acto de fe.

Pero no una fe ingenua, sino una profundamente exigente. Porque obliga a reconocer que el aprendizaje puede sostenerse incluso cuando desaparecen las condiciones que damos por indispensables.

La UNESCO ha señalado que la educación en prisión forma parte del derecho a la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que no debe ser negada a las personas privadas de libertad (UNESCO Institute for Lifelong Learning, s. f.).

Y entonces la pregunta final vuelve a usted: si el aprendizaje puede ocurrir incluso en condiciones de aislamiento, sin tecnología y sin inmediatez, ¿qué tanto de lo que usted considera esencial para aprender es realmente necesario... y qué tanto es simplemente una comodidad que nunca ha tenido que cuestionar?

¿Invertir en personas... o seguir pagando por sus consecuencias? El verdadero costo de ignorar la educación en el sistema penitenciario

Usted probablemente ha escuchado, en más de una ocasión, que la educación es una inversión. Lo ha leído en documentos institucionales, lo ha escuchado en discursos políticos y, si se mueve en el mundo de la administración, es muy probable que también lo haya repetido como una verdad casi incuestionable. Sin embargo, hay momentos en los que las ideas dejan de ser cómodas y exigen una toma de posición real. Por eso vale la pena detenerse y preguntarse, con honestidad: ¿usted realmente cree que la educación es una inversión en todos los contextos... o solo cuando no le obliga a cuestionar cómo se asignan los recursos?

Hay un lugar donde esa respuesta deja de ser teórica y se convierte en una decisión concreta, cotidiana y medible: el sistema penitenciario. Allí, el Estado destina recursos todos los días para sostener la prisión, para garantizar la vigilancia, para mantener estructuras que, aunque necesarias, responden a una lógica de contención. Pero en ese mismo espacio existe otra posibilidad, mucho menos visible y, por lo mismo, mucho menos priorizada: invertir en la transformación. No en la infraestructura,



no en el control, sino en algo que no puede ser requisado ni limitado por muros: la capacidad de una persona para pensar distinto, para proyectarse, para reorganizar su vida bajo otros principios. La educación universitaria, en ese contexto, no es un beneficio accesorio ni una concesión; es, potencialmente, una ruptura con la trayectoria que llevó a esa persona hasta ahí.

Organismos internacionales como la UNESCO y la UNODC vinculan la educación penitenciaria con la rehabilitación, la reintegración social y la construcción de oportunidades para la vida posterior al encarcelamiento (UNESCO Institute for Lifelong Learning, s. f.; UNODC, s. f.).

Y sin embargo, cuando trasladamos esto al lenguaje que usted domina el de la administración, la conversación se vuelve incómoda. Porque estamos acostumbrados a medir aquello que es visible, inmediato y cuantificable. Hablamos de costos, de eficiencia, de retorno sobre la inversión. Pero aquí el indicador más importante no aparece en un balance financiero ni en un informe trimestral. Se llama no reincidencia. Se llama no volver. Y aunque ese resultado tiene implicaciones económicas claras menos costos para el Estado, menos presión sobre el sistema, mayor productividad social, sigue siendo tratado como una consecuencia indirecta, casi secundaria, en lugar de ser el objetivo central.

La evidencia empírica respalda esta relación: un metaanálisis de RAND Corporation encontró que las personas privadas de libertad que participaron en programas de educación correccional presentaron menores probabilidades de reincidencia en comparación con

quienes no participaron (Davis et al., 2013).

Entonces la pregunta ya no puede quedarse en lo conceptual: si sabemos que la educación reduce la reincidencia, ¿por qué seguimos tratándola como un gasto? Y más aún, si usted tuviera la responsabilidad de administrar esos recursos, ¿seguiría destinando la mayor parte a sostener el problema en el tiempo... o se atrevería a invertir en transformarlo desde la raíz?

Cuando una persona privada de libertad accede a la educación, lo que ocurre va mucho más allá de la adquisición de contenidos académicos. No se trata únicamente de aprender conceptos o aprobar asignaturas. Lo que empieza a cambiar es la forma en que esa persona se percibe a sí misma y la manera en que interpreta su entorno. Comprender la planificación, la organización y la toma de decisiones deja de ser un ejercicio teórico para convertirse en una herramienta concreta de reconstrucción personal. La administración deja de ser una materia y se transforma en un marco desde el cual pensar la vida. Y ese cambio, aunque no siempre visible de inmediato, tiene una profundidad que ninguna medida de control puede lograr.

Los estudios sobre educación universitaria en prisión señalan que esta puede fortalecer la motivación, la autorreflexión, el sentido de comunidad y las aspiraciones de las personas participantes, elementos relevantes para la reintegración social (Vera Institute of Justice, 2023).

Pero sería ingenuo pensar que el proceso termina ahí. Porque salir de un centro penal no significa entrar automáticamente en un sistema que



ofrece oportunidades. Al contrario, muchas veces significa enfrentarse a un entorno que desconfía, que excluye y que reduce a la persona a su pasado. El mercado laboral, en la práctica, suele estar cerrado. Las puertas que en otros contextos se abren con un título, aquí permanecen bloqueadas por el estigma. Y es en ese punto donde la formación en administración adquiere un valor particular: no como una vía para integrarse a un sistema que no siempre recibe, sino como una herramienta para crear alternativas propias, para generar ingresos, para construir, desde condiciones adversas, una posibilidad real de sostenibilidad.

Las dificultades de inserción laboral posteriores al encarcelamiento han sido ampliamente documentadas, incluyendo tasas elevadas de desempleo y barreras asociadas al antecedente penal, aun cuando la persona cuente con capacidades o formación (Prison Policy Initiative, 2018; Prison Policy Initiative, 2022).

Sin embargo, en este punto la conversación ya no puede seguir desplazándose hacia "el sistema" como algo abstracto. Porque las decisiones que sostienen o transforman esa realidad no se toman en el vacío. Se toman en oficinas, en empresas, en instituciones... en espacios donde personas como usted deciden a quién contratar, a quién darle una oportunidad, a quién descartar sin mayor reflexión. Por eso la pregunta deja de ser institucional y se vuelve inevitablemente personal: si usted tuviera frente a sí a una persona que logró formarse en condiciones que usted probablemente nunca ha tenido que enfrentar, ¿la evaluaría por su capacidad... o por su historia?

Podemos hablar de reintegración social, de segundas oportunidades y de impacto positivo todo lo que queramos. Podemos diseñar programas, mejorar procesos y generar indicadores que respalden la inversión en educación. Pero si, al final, quienes tienen el poder de decidir siguen viendo a estas personas únicamente a través del lente de su pasado, entonces todo ese esfuerzo pierde parte de su sentido. Porque la verdadera reintegración no ocurre dentro de los centros penales. Ocurre fuera, en una sociedad que decide consciente o inconscientemente quién merece volver a empezar.

Y entonces la pregunta final ya no admite distancia ni neutralidad. Si usted sabe que educar a una persona reduce la probabilidad de que vuelva a delinquir, disminuye los costos futuros para el Estado y contribuye a construir una sociedad más estable, ¿por qué seguiría viendo esa inversión como algo secundario? Cuando habla de eficiencia, de rentabilidad y de valor, ¿está incluyendo a estas personas dentro de su definición... o las está dejando fuera sin decirlo?

Porque al final, la administración nunca ha sido solo una herramienta técnica. Siempre ha sido, en el fondo, una forma de tomar decisiones sobre qué se sostiene y qué se transforma. Y en ese sentido, la pregunta que cierra esta historia no le permite quedarse al margen ni refugiarse en lo teórico:

¿Está usted dispuesto a administrar el cambio... o prefiere seguir administrando, con absoluta eficiencia, las consecuencias?



Conclusiones

El análisis desarrollado permite reconocer que la administración del aprendizaje en centros penales no puede comprenderse desde una noción tradicional de eficiencia basada únicamente en rapidez, reducción de costos u optimización de tiempos. En estos contextos, la fricción no siempre representa una falla operativa, sino una condición estructural derivada de protocolos de seguridad, controles institucionales y restricciones propias del sistema penitenciario. Por ello, administrar procesos educativos en entornos de privación de libertad implica operar dentro de límites que no pueden eliminarse por completo, pero que sí deben ser comprendidos, gestionados y revisados críticamente.

La denominada logística invisible del aprendizaje evidencia que el acceso a la educación no depende únicamente de la existencia de programas académicos, materiales didácticos o voluntad institucional. También depende de rutas, permisos, revisiones, espacios físicos, tiempos de entrega, coordinación interinstitucional y decisiones administrativas que muchas veces permanecen fuera del análisis pedagógico. En este sentido, cada retraso, cada autorización pendiente y cada restricción material inciden directamente en las condiciones reales bajo las cuales una persona privada de libertad puede estudiar, avanzar y sostener su proceso formativo.

Asimismo, el artículo permite concluir que el silencio pedagógico constituye una dimensión central de la educación en centros penales. La ausencia de comunicación inmediata, la demora en la retroalimentación y la imposibilidad de resolver dudas en tiempo real

transforman profundamente la relación entre tutoría, material didáctico y autonomía estudiantil. En estos escenarios, el diseño educativo adquiere una relevancia mayor, pues cada instrucción, ejemplo y recurso debe anticipar dificultades que no podrán resolverse de forma inmediata. Enseñar en estas condiciones exige, por tanto, una planificación más cuidadosa, una mediación más consciente y una comprensión más amplia de lo que significa acompañar el aprendizaje.

Desde una perspectiva administrativa, el artículo evidencia la necesidad de replantear conceptos clásicos como eficiencia, logística, planificación y control cuando son aplicados a contextos altamente regulados. En los centros penales, la administración no siempre puede acelerar los procesos ni garantizar condiciones ideales, pero sí puede contribuir a reducir barreras innecesarias, mejorar la coordinación entre actores y diseñar mecanismos que permitan sostener el acceso educativo sin desconocer las exigencias de seguridad. La gestión, en este sentido, deja de ser una función meramente técnica y se convierte en una práctica con consecuencias sociales directas.

De igual manera, la educación en contextos penitenciarios debe comprenderse como una inversión social y no como un gasto accesorio. Su valor no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que se expresa en la posibilidad de fortalecer capacidades, reconstruir proyectos de vida, ampliar oportunidades de reintegración y reducir la probabilidad de reincidencia. Ignorar esta dimensión implica seguir destinando recursos a administrar las consecuencias del problema, en lugar de invertir en



alternativas que puedan transformarlo desde su origen.

Finalmente, este artículo sostiene que la verdadera reintegración social no se completa dentro del centro penal, sino en la capacidad de la sociedad para reconocer, valorar y abrir oportunidades a quienes han atravesado procesos formativos en condiciones de restricción. Por ello, la administración del aprendizaje en centros penales no debe entenderse únicamente como una tarea institucional o logística, sino como una decisión ética y social sobre qué tipo de futuro se desea construir. Administrar estos procesos implica, en última instancia, decidir si se continuará gestionando la prisión como destino o si se asumirá la educación como una vía concreta para habilitar nuevas trayectorias de vida.

Referencias

- Cerda-Jara, M., Elster, A., & Harding, D. J. (2020). *Criminal record stigma in the college-educated labor market*. Institute for Research on Labor and Employment, University of California, Berkeley.
<https://irle.berkeley.edu/wp-content/uploads/2020/05/Criminal-Record-Stigma-in-the-College-Educated-Labor-Market.pdf>
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html
- Fisher, D. P., Brotto, G., Lim, I., & Southam, C. (2025). The impact of timely formative feedback on university student motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2449891>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Hancock, V. (2010). Essential, desirable or optional? Making distance e-learning courses available to those without internet access. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ914968>
- Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: Current state-of-play and challenges*. Publications Office of the European Union.
https://www.antonioacasella.eu/num_e/hawley_ue_education_may13.pdf
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Pike, A., & Adams, A. (2012). Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, 20.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18620>
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. Free Press.
- Prison Policy Initiative. (2018). *Out of prison & out of work: Unemployment among formerly incarcerated people*.
<https://www.prisonpolicy.org/reports/outofwork.html>
- Prison Policy Initiative. (2022, 8 de febrero). *New data on formerly incarcerated people's employment reveal labor market injustices*.
<https://www.prisonpolicy.org/blog/2022/02/08/employment/>



- Slack, N., Chambers, S., & Johnston, R. (2010). *Operations management* (6th ed.). Pearson.
- Universidad Estatal a Distancia. (2021, 18 de noviembre). *UNED y Ministerio de Justicia y Paz renuevan convenio que garantiza la educación superior en centros penales de Costa Rica*. Acontecer UNED. <https://acontecer.uned.ac.cr/uned-y-ministerio-de-justicia-y-paz-renuevan-convenio-que-garantiza-la-educacion-superior-en-centros-penales-de-costa-rica/>
- Universidad Estatal a Distancia. (2026). *Estudiantes privados de libertad*. <https://www.uned.ac.cr/vida-estudiantil/servicios/dependencias/oficina-de-orientacion-y-desarrollo-estudiantil/estudiantes-privados-de-libertad>
- UNESCO. (2015). *Education in prison: A basic right and an essential tool for social reintegration*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372340>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (s. f.). *Prison education*. <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/prison-education>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (s. f.). *Prison education case studies*. <https://www.uil.unesco.org/en/prison-education-case-studies>
- United Nations. (2015). *United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules)*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-E-book.pdf
- United Nations Office on Drugs and Crime. (s. f.). *Prisoner rehabilitation*. <https://www.unodc.org/dohadecaration/en/prisons/index.html>
- Vera Institute of Justice. (2023). *The impacts of college-in-prison participation on safety and employment in New York State*. <https://www.vera.org/publications/the-impacts-of-college-in-prison>

© Revista DOS – Tecnología y Negocios.

Todos los contenidos se distribuyen bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

