



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División De Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Educación para adolescentes en el sistema de justicia penal: representaciones
sociales de los actores de la práctica pedagógica en el CERSAI1.**

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta

Edgar Alan Escobedo Campos

Asesora: Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Coasesor: Dr. José María Duarte Cruz

Sinodal: Dr. Leonel Pérez Expósito

Ciudad de México, __ de junio de 2022

Resumen

En la constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establece que los sistemas penitenciarios en el país proporcionarán oportunidades y generarán las condiciones para lograr la reinserción social de las personas mediante la procuración de trabajo, educación, salud, actividades deportivas; todo ello mediado por el respeto y la promoción de los derechos humanos. Para el caso específico de los adolescentes en el sistema de justicia penal, la Ley Nacional de Justicia Integral para Adolescentes (LNSIIPA) establece un sistema integral de justicia que cuya intención es garantizar la ejecución de medidas socioeducativas que buscan aportar a la reinserción social, así como otros objetivos que provienen del enfoque de justicia restaurativa y que pretenden avanzar de una mirada punitiva a una de derechos.

El gobierno federal, los estatales y diversas instituciones en nuestro país han desplegado un conjunto de acciones que tienen como objetivo desarrollar las competencias educativas básicas de los adolescentes, que por algún motivo se encuentran privados de la libertad dentro de algún CE, así como promover espacios para el aprendizaje de habilidades, capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar su calidad de vida.

Este estudio se ha planteado el objetivo de analizar las representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas de los actores educativos en un **Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores** (CERSAI), el cual es uno de los 53 CE existentes en el país, que se ubica en el norte de la república mexicana; en el estado de Chihuahua.

Para abordar dichas prácticas pedagógicas se utilizó el enfoque cualitativo, ya que hemos caracterizado a los actores educativos como un elemento esencial que posibilita el cumplimiento de procesos educativos en estas comunidades, por lo tanto, sus prácticas pedagógicas, las condiciones contextuales donde se realizan, la composición subjetiva de los docentes así como sus conocimientos sobre el campo pedagógico y disciplinar, son caracterizados como objetos de representación susceptibles al análisis. Las estrategias que se emplean en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, así como los retos institucionales, relacionales y prácticos que deben sortear, son cuestiones que es necesario retomar para tratar de comprender las posibilidades y limitaciones de la educación para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ASJP).

Dedicatoria

A las y los mexicanos que con su esfuerzo en el día a día posibilitan la educación.

*A Valentina, mi madre
y a Julián, mi padre:
por creer en mí.*

A Brayan, mi hermano.

*A Zule, mi amor:
Por estar conmigo.*

*A todas y todos los adolescentes que desafortunadamente deben atravesar por el
sistema de justicia penal.*

Agradecimientos

Quiero agradecer los docentes que laboran en el CERSAI por su confianza; su entusiasmo y dedicación. Gracias por su tiempo y por creer en la educación para adolescentes en el sistema de justicia penal.

Deseo agradecer a todos los profesores de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación ya que me han dejado múltiples enseñanzas.

También quiero darle las gracias a mis compañeras y compañeros, con los cuales no pude tener mucha interacción debido a las restricciones sanitarias pero que me escucharon y retroalimentaron.

Me gustaría dar las gracias mis asesores, el Dr. José María Duarte y la Dra. Giovanna Valenti, por apoyarme y guiarme durante el proceso de esta investigación, por creer en mí, animarme para seguir adelante. Gracias por todas las horas que me dedicaron por inspirarme, corregirme y ayudarme.

Con esta tesis concluyo un paso más en mi larga estancia dentro del sistema de educación pública, y aunque no ha sido un camino en línea recta, he sido privilegiado por conocer mucha gente increíble y que me ha inspirado a seguir adelante en la búsqueda por mejorar las condiciones tan desfavorables en las que está inmersa la mayor parte de la población mexicana.

Nada hubiese sido posible sin el apoyo de mis padres, profesores y amigos. Nada hubiese sido posible sin el apoyo del estado; por ello el interés de exigirle, de evaluarle, de criticarle ya que puede ser justo para mucha más gente.

La investigación pudo ser posible gracias a las y los diversos participantes, a la influencia que ha dejado en mí el Dr. Leonel y el apoyo de la UAM-X. Pero también es necesario darle gracias a CONACYT, aun con las múltiples noticias recientes respecto a su desfavorable gestión.

También quiero agradecer a los adolescentes que no se han rendido.

Finalmente, deseo agradecer a todos aquellos que buscan alternativas para mejorar las condiciones actuales.

Tabla de contenido

Resumen	2
Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Capítulo I: Introducción	8
I.I. Antecedentes y marco normativo	12
I.II. Formulación del problema	16
I.II.I. Preguntas y objetivos de investigación	20
I.II. II. Objetivos	20
I.III. Justificación	21
Capítulo II. Estado del arte	23
II.I. Estudios de educación en contextos privativos de libertad.	23
II. II. Estudios que abordan el impacto de la educación en la vida de personas en prisión	28
II.III. Beneficios recíprocos que conlleva la educación en los internos y sus familias.	31
II.IV. Condiciones generales de los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal	40
II.V. Condiciones socioeconómicas de los ASJP	44
II. VI. Las mujeres adolescentes en comunidades de internamiento	45
II.VII. Condiciones educativas de los ASJP	46
II.VIII. Intervenciones socio educativas en los CE y el primer Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal	55
II.IX El Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores (CERSAI) “Los Halcones”	58
CAPÍTULO III: Marco teórico-metodológico.	62
III.I. El cambio de paradigma en la justicia para adolescentes (o la búsqueda por la reinserción social)	63
III.II. La justicia restaurativa (una reconceptualización sobre el castigo).	63
III.III. Justicia restaurativa y educación para ASJP	68
III.IV. La práctica pedagógica	70
III.IV.I. Las representaciones sociales como propuesta analítica de las prácticas pedagógicas	88
III.V. Lugar y contexto donde se desarrolló el proyecto	95
III.VI. Técnicas e instrumentos de investigación	96

III.VI. Aspectos éticos	97
<u>CAPÍTULO IV: Análisis y resultados</u>	<u>99</u>
<u>IV.I. Matrices normativas (o el nivel macro pedagógico)</u>	<u>100</u>
IV.I.I. Representaciones sobre los principios y los fines educativos.....	101
IV.I. II. Representaciones sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los modelos vigentes	105
IV.I.III. Las condiciones normativas	117
<u>IV.II. Modos de existencia (nivel meso pedagógico)</u>	<u>118</u>
IV.II.I. Representaciones sobre las condiciones materiales.....	118
IV.II. II. Representaciones sobre el trabajo cotidiano y la gestión educativa.	121
IV.II.III. Los modos de existencia	124
<u>IV.III. Las formas de subjetivación (dimensión micro – pedagógica).....</u>	<u>124</u>
IV.III. I. Representaciones sobre los conocimientos en pedagogía de los docentes para ejercer su trabajo.	125
IV.III.II. Representaciones sobre sus objetivos y expectativas como docentes en el CERSAI.....	131
IV.III.III. Representaciones sobre habilidades necesarias para ejercer educación para los ASJP	134
IV.III. IV. Relaciones socioafectivas entre docentes y adolescentes.....	138
IV.III. V. Representaciones sobre las estrategias didácticas de los docentes para ejercer educación en el aula.	144
<u>IV.V Educación durante el covid-19</u>	<u>153</u>
<u>IV.IV Contradicciones y retos</u>	<u>155</u>
<u>V. Limitaciones y futuras investigaciones</u>	<u>159</u>
<u>VI. Conclusiones.....</u>	<u>162</u>
<u>VII. Referencias</u>	<u>172</u>
<u>VIII. Anexos</u>	<u>180</u>

Glosario

ASJP	Siglas de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal. Designación con la que nos referimos a la población sujeta a una medida de internamiento dentro del CERSAI
LNSIJPA	Siglas de Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes
CERSAI	Acrónimo de Centro Estatal para Adolescentes Infractores, el cual es un centro especializado en el resguardo de ASJP que han sido privados de la libertad como consecuencia de la comisión de un delito
MEASJP	Siglas del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal creado por la UAM y la UNICEF
MEVyT	Acrónimo que refiere al Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo perteneciente al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
ENASJUP	Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal para Adolescentes
COLBACH	Colegio de bachilleres
SPAyT	Acrónimo que refiere al Sistema de Preparatoria Abierta y Telesecundaria del estado de Chihuahua
SIPINNA	Acrónimo que refiere al Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
CEBA	Acrónimo que refiere a los Centros de Educación Básica para Adultos
CE	Refiere a cualquiera de los 53 centros especializados en el resguardo de los adolescentes privados de la libertad.
JJI	Siglas pertenecientes a Justicia Juvenil Internacional
RS	Representaciones sociales
PIA	Plan Individualizado de Actividades

Capítulo I: Introducción

La educación, en los establecimientos penales, forma parte del actuar en el resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. El encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado por la ley, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles y humanos, ya que el único derecho que se priva al estar detenido, es la libertad (Scarfó, 2002)

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es considerada como la posibilidad real de todas las personas –independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales– de recibir educación sistemática y de buena calidad. La EDH es un componente del derecho a la educación, consagrada en múltiples convenciones y normativas internacionales; además, constituye una condición necesaria para el ejercicio efectivo de los derechos humanos (IIDH, 2002) En este sentido, quienes no reciban o no hagan uso del derecho de la educación, pierden las oportunidades de participar activa, real y constructivamente en las comunidades (Scarfó, 2002), de allí la necesidad de garantizar a las personas que se encuentran reclusas en instituciones de internamiento el derecho a la educación, por los múltiples beneficios e impactos que ésta tiene en ellos/as, sus familias y en la sociedad en su conjunto.

Como parte de las acciones que emprende el estado mexicano en la búsqueda por el aseguramiento del derecho a la educación de las y los adolescentes, el Sistema de Justicia Penal para Adolescentes ha establecido diversos Centros Especializados (CE) que tienen como propósito asegurar el derecho a la educación. En el estado de Chihuahua, por ejemplo, se encuentra el Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores “Los Halcones”, el cual alberga adolescentes que hayan realizado una falta ante la ley.

Dentro del contexto de internamiento de los menores, los docentes son un elemento esencial que posibilita el cumplimiento de procesos educativos en estas comunidades. Las estrategias que se emplean en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, así como los retos institucionales, relacionales y prácticos que deben sortear, son cuestiones que

es necesario retomar para tratar de comprender las posibilidades y limitaciones de la educación para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (en adelante ASJP).

Este estudio aborda dichas prácticas pedagógicas por medio del análisis de las representaciones sociales. Ya que, consideramos que las prácticas pedagógicas son altamente influidas por las condiciones contextuales donde se realizan. La composición subjetiva del docente y sus conocimientos sobre el campo, son aspectos esenciales que se pretenden indagar en este estudio, es decir, lo que puede ser caracterizado como un objeto de representación, el cual es susceptible al análisis.

Los estudios sobre representaciones sociales atienden a la búsqueda de los significados que los sujetos confieren a la realidad. Pero este proceso no es una consecuencia aislada de la interacción psíquica del ser con su entorno físico. Es también la relación con el mundo simbólico que ha sido constituido de manera colectiva. En este sentido, como indica Jodelet (2000), las representaciones sociales se articulan como sistemas de conocimientos y símbolos que tienen como sustrato las interacciones sociales. Estas producciones humanas sirven para orientar el comportamiento de los individuos contribuyendo con ello al afianzamiento de su identidad social y personal.

La presente investigación se realizó en el Centro Estatal de Reinserción Social Para Adolescentes “Los Halcones”¹, ubicado en el estado de Chihuahua, al norte de la república mexicana. Se utilizó un protocolo cualitativo mediante el análisis de estudio de caso holístico donde se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Los participantes en el proyecto fueron los docentes que laboran en la institución, así como algunos otros actores involucrados en cambios y desarrollo educativo reciente, entre los que se encuentra: la ex directora de SIPINNA, la directora de JJI, y coordinador de la implementación del MEASJP.

¹ El nombre de la institución es un pseudónimo, fue cambiado para respetar el anonimato y la confidencialidad de los informantes.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes del fenómeno educativo para ASJP. Retomamos el marco normativo en el que se destaca la adopción de doctrinas pertenecientes al enfoque restaurativo de justicia, con el cual se asienta y se precisa la necesidad de darle un sentido más socioeducativo y de reinserción social a las medidas a las que se encuentran sujetos los ASJP. También se describe el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos. Para finalizar, retomamos algunos antecedentes e investigaciones que tratan el fenómeno educativo en contextos de privación de libertad y focalizamos aquellos elementos que se insertan en el contexto nacional para poblaciones adolescentes los cuales, aunque son escasos, son de utilidad para comprender las necesidades, carencias, retos y logros del fenómeno educativo en cuestión.

En el segundo capítulo nos centramos en los elementos conceptuales y teóricos que guían esta investigación. Traemos a discusión algunas de las características de los ASJP respecto a cuestiones, demográficas, educativas, neurodivergentes y psicológicas. También discutimos algunas de las características que se han logrado identificar respecto a los docentes que laboran dentro de los centros de internamiento. Por otro lado, abordamos elementos referentes al concepto de práctica pedagógica, el cual consideramos como la consecuencia de una relación entre tres dimensiones; I) matrices normativas, II) formas de veridicción y III) formas de subjetivación. Lo que intentamos mostrar es que el concepto de práctica pedagógica es aquí utilizado de tal forma que nos orienta a observar lo que ocurre dentro del aula como una práctica contextualizada conformada por la relación entre las tres dimensiones previamente mencionadas.

Conjuntamente, en el segundo capítulo exponemos los elementos metodológicos que conforman el presente estudio. Discutimos que uno de los problemas identificados en diversas investigaciones es la falta de acceso y disponibilidad de información respecto a lo que ocurre dentro de los CE alrededor del fenómeno educativo. Ese mismo problema se presentó en el proceso de esta investigación por lo que se debieron replantear

muchos aspectos de la misma, la alternativa con la cual se le dio solución a la dificultad de acceso a la comunidad de estudio fue abordarlo desde el enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales (en adelante RS). Por lo que en este capítulo discutimos el enfoque teórico metodológico de las RS, así como el uso que se le dio para realizar la presente investigación.

En el capítulo tercero abordamos el análisis propiamente, el cual se presenta bajo las categorías construidas a partir de los elementos que hemos discutido respecto al enfoque sobre práctica pedagógica que abordamos en el capítulo anterior. Puntualizamos algunos hallazgos y discutimos al respecto. El análisis se llevó a cabo rescatando las RS de los participantes respecto a las diversas categorías que conforman la práctica pedagógica.

En el capítulo cuarto nos enfocamos en las limitaciones que mantiene este estudio al mismo tiempo que se profundiza en las posibles áreas de oportunidad para futuras investigaciones respecto al fenómeno educativo para ASJP.

En el capítulo quinto retomamos algunas de las discusiones previamente establecidas en el análisis y los hallazgos, con el fin de profundizar en alternativas y conclusiones a los diversos problemas que hemos encontrado. También se puntualizan algunas reflexiones respecto al fenómeno educativo en sí y se discuten algunas recomendaciones para mejorar las condiciones del fenómeno educativo para ASJP.

Por último, se presentan las cartas y los documentos empleados para solicitar información y entrevistas a los actores involucrados en el estudio. En estos documentos se establece la protección de los datos personales y fueron fundamentales para garantizar la protección de los datos, así como generar lazos de confianza entre el investigador y los participantes.

I.I. Antecedentes y marco normativo

Las aulas de clases son espacios complejos, en ellas se entremezclan un conjunto de emociones, sentimientos, valores, intereses, motivaciones y prácticas que van desde las institucionales y académicas, hasta las sociales e interaccionales interpersonales. En estos lugares se reúnen estudiantes, docentes y administrativos, unos y otros con objetivos distintos, pero en general encaminados hacia la adquisición de aprendizajes y el desarrollo integral.

Los programas educativos para personas en conflicto con la ley buscan ofrecer las condiciones necesarias que faciliten la reinserción social, la construcción de un proyecto de vida digno y gratificante, pretenden también alejarlos de la violencia, las drogas y prevenir la reincidencia (Espinoza & Granados, 2003). De allí que en la constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establezca que:

Artículo 18. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley.

La Federación y las entidades federativas establecerán, en el ámbito de sus respectivas competencias, un sistema integral de justicia para los adolescentes, que será aplicable a quienes se atribuya la comisión o participación en un hecho que la ley señale como delito y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años. Este sistema garantizará los derechos humanos que contempla la Constitución para toda persona, así como aquellos derechos específicos que por su condición de personas en desarrollo les han sido reconocidos a los adolescentes. Las personas menores de doce años a quienes se atribuya que han cometido o participado en un hecho que la ley señale como delito, sólo podrán ser sujetos de asistencia social.

En México, hasta antes del año 2016, las cuestiones relacionadas con adolescentes responsables de cometer delitos eran competencia de un sistema tutelar del estado, el mismo dejó de ser vigente al establecerse en este año la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIJPA). Esta nueva legislación tiene como objetivo reglamentar el proceso penal de los adolescentes bajo el “Interés Superior de la Niñez”, el cual exige del estado, las autoridades, la sociedad y los familiares de los menores, evaluar toda decisión que afecte la vida de la persona adolescente, considerando sus características, necesidades, las circunstancias y el contexto en que se encuentren, a fin de aplicar las medidas que garanticen un desarrollo integral, su dignidad humana y el ejercicio de todos sus derechos humanos (Documenta, 2022).

Al mismo tiempo, se busca garantizar los derechos de los adolescentes mediante la aplicación de un enfoque de justicia restaurativa que pretende respetar “la dignidad de cada persona, que construye comprensión y promueve armonía social a través de la restauración de la víctima u ofendido, la persona adolescente y la comunidad”(México. Congreso de la Unión, 2016)

Con el fin de garantizar el derecho de los adolescentes, los Centros de Internamiento realizan diversas actividades que comprenden acciones socioeducativas para “restringir los efectos contraproducentes de la exclusión carcelaria y de la estigmatización de los infractores” (Azaola, 2015, p.18).

Ante este panorama normativo, diversas son las instituciones, programas nacionales y estatales que se enfocan en atender el fenómeno de la educación durante el internamiento. Podemos mencionar, por ejemplo, a los programas de educación en contextos penitenciarios del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Esta institución desarrolla algunos programas y materiales educativos que utilizan en el ámbito penitenciario como el Modelo Educativo para Vida y el Trabajo (MEVyT)² y

² Este modelo tiene como objetivos: 1) Potenciar las competencias básicas y esenciales de los educandos (lectura, escritura, aritmética, expresión oral y comprensión del entorno); 2) Permitir a jóvenes y adultos acceder a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida; 3) Consolidar las capacidades básicas de los educandos en el ámbito de la vida y el trabajo; 4) Afianzar los valores y actitudes favorables para

una colaboración con la Universidad de la Ciudad de México (UACM) para brindar educación superior a través del programa PESKER que, si bien no está enfocado en la población adolescente, es un referente importante en materia educativa para personas insertas en el sistema de justicia penal.

A diferencia de la UACM, otras Instituciones educativas como el Colegio de Bachilleres (COLBACH), los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), así como diversas instituciones educativas estatales que brindan desde educación básica hasta media superior, sí tienen presencia en diversos centros de internamiento para adolescentes. Aunque las diversas instituciones educativas han sido fundamentales en los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de los adolescentes en internamiento, todos estos programas educativos no representan una propuesta educativa configurada específicamente para atender las necesidades de los adolescentes en conflicto con la ley, por lo tanto, no se enmarcan en el objetivo de educación integral para los ASJP que busca implementar la LNSIIPA (Acevedo & Valenti, 2019).

Para lograr lo anterior, la ley adoptó una serie de medidas provenientes de la justicia restaurativa con lo que pretende garantizar el derecho de los adolescentes a la educación al mismo tiempo que intenta aportar a su reinserción social. En este sentido, una iniciativa de la UNICEF-México fue la creación de un modelo educativo que atendiera las particularidades de este grupo poblacional. Fue así que un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco desarrollara en el año 2019 una propuesta educativa titulada: Modelo Educativo Para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP).

una ciudadanía y una coexistencia social adecuadas y responsables; 5) Promover el desarrollo de las competencias personales y las aptitudes para la subsistencia de los educandos a partir de sus conocimientos previos, experiencias y necesidades; impulsar la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos humanos y el desarrollo (INEA, 2014).

[...] se crea el MEASJP, con el objetivo de cumplir con el derecho a la educación de las y los adolescentes, particularmente de aquellos que se encuentran en conflicto con la ley o privados de libertad. Este modelo permite que adolescentes en estos contextos continúen su educación, desarrollen sus habilidades para la vida y cuenten con herramientas que les permitan su reinserción social (UNICEF, 2019, p.1).

El MEASJP parte de una visión sobre la inclusión educativa centrada en el derecho a la educación de los ASJP. Sus fundamentos teóricos van de la mano con los aportes de Katarina Tomasevski, quien señala que todos los adolescentes tienen el derecho de una educación asequible y aceptable, pero que se adapte a sus condiciones específicas. “Por tanto, la inclusión educativa demanda transitar de una educación homogénea a otra heterogénea que permita responder a las diferencias entre distintos grupos” (Megchún & Pérez, 2019, p. 16).

Inicialmente el modelo se implementó a manera de un pilotaje en cuatro instituciones, dos ubicadas en la Ciudad de México y dos en el estado de Chihuahua con la intención posterior de obtener resultados para su escalamiento a nivel nacional. La visión del MEASJP es implementarse en todos y cada uno de los centros de internamiento para adolescentes en la república mexicana, sin embargo, continúa manteniendo el status de “propuesta” y no ha sido institucionalizada a nivel nacional (UNICEF, 2019).

Uno de los objetivos particulares del modelo es “dotar al personal de los centros de internamiento, a pedagogos y docentes que ahí laboran de mejores herramientas pedagógicas”(UNICEF, 2019). El esfuerzo constituye un avance respecto a la consolidación de la educación para los adolescentes dentro de las comunidades de internamiento, también aporta a la búsqueda de una mirada de derechos dentro del sistema de justicia para adolescentes en México, sus fundamentos epistemológicos y jurídicos pretenden dar respuesta tanto las necesidades educativas, como los requerimientos institucionales de la LNSIIPA y así lograr atender las especificidades para la educación de esta población.

I.II. Formulación del problema

En México, el Congreso de la Unión detonó una serie de cambios dentro del sistema de justicia penal en México. Entre ellos, se puede destacar la adopción de un enfoque de justicia restaurativa orientada por una visión en derechos humanos. Según el artículo 21 de la LNSIIPA, el principio de justicia restaurativa constituye:

Una respuesta a la conducta que señala como delito, que respeta la dignidad de cada persona, que construye comprensión y promueve armonía social a través de la restauración de la víctima u ofendido, la persona adolescente y la comunidad. Este principio puede desarrollarse de manera individual para las personas mencionadas y sus respectivos entornos y, en la medida de lo posible, entre ellos mismos, a fin de reparar el daño, comprender el origen del conflicto, sus causas y consecuencias (LNSIIPA, 2016, p. 7).

Por lo anterior, el Sistema de Justicia Penal ha configurado diversos entornos al interior de los Centros Especializados (CE) con la intención de atender a poblaciones en internamiento; lo que ha tenido como consecuencia el desarrollo de subsistemas especializados cuyo objetivo es resolver las necesidades específicas de cada población. Un ejemplo de lo anterior es la Dirección de Atención Especializada para Adolescentes (DGAEA) que en la Ciudad de México se encuentra a cargo de las diversas comunidades de internamiento preventivo para adolescentes y en las que se busca asegurar el derecho a la educación a esta población específica.

Tanto para la creación y adecuación de las condiciones necesarias dentro de los subsistemas dirigidos a cada población, ha sido necesario el esfuerzo colectivo de las autoridades educativas y penitenciarias. Debido a que la ley exige diversas condiciones para cumplir con los principios de justicia restaurativa y el aseguramiento de la reinserción, así como la reintegración social de la o el adolescente.

Sin embargo, existen diversos conflictos identificados en los procesos educativos al interior de los CERSAI, los cuales han sido identificados por (Acevedo y Valenti, 2019). Uno de los mayores retos, refiere a que los ASJP no cuentan con un sistema educativo que atienda sus necesidades específicas, por lo cual no existen elementos curriculares, capacitación docente y elementos didácticos que se vinculen con sus requerimientos.

Las dificultades que esto genera a nivel de los procesos educativos pueden notarse en el desempeño académico de los adolescentes ya que, según los resultados obtenidos por Acevedo Rodríguez & Valenti Nigrini (2019), aproximadamente 80% de los ASJP reprobaban los exámenes para los que están siendo preparados. Además de lo anterior, una cantidad importante de éstos/as presentan algún trastorno del aprendizaje, por lo que una gran mayoría de los adolescentes recibe alguna terapia con el objetivo de mejorar su atención.

Otra dificultad identificada es que, a pesar de las legislaciones vigentes y los esfuerzos de las diversas instituciones educativas, el paso de las acciones meramente punitivas a las medidas socioeducativas con un enfoque de derechos se ha encontrado con múltiples problemas, por lo que algunos autores cuestionan si realmente se ha logrado transitar a la justicia restaurativa en los CE. Como prueba de lo anterior, aunque el MEASJP se ha configurado como el primero y hasta el momento único intento de gestar un modelo educativo que atienda a las necesidades de los ASJP, este no ha logrado establecerse como una propuesta permanente en la comunidad estudiada, es decir, en el CERSAI “Los Halcones”.

Por lo anterior, notamos que existe una contradicción entre las disposiciones legales que buscan mejorar la educación para ASJP y la poca participación del Estado en la búsqueda por mejorar estas condiciones con acciones que logren, por ejemplo, institucionalizar las propuestas educativas vigentes o crear nuevas que atiendan a los problemas que ya hemos identificado en la investigación sobre ASJP en el contexto nacional; lo que sin duda afecta el desarrollo del fenómeno educativo en cuestión.

Bajo este panorama, se pueden formular diversos cuestionamientos, propuestas o acciones que ayuden a lograr alcanzar los objetivos en la LNSIIPA, sin embargo, en esta esta investigación deseamos focalizarnos en la práctica pedagógica. Por lo anterior,

prestaremos especial atención a cuestiones tales como: el desarrollo de las prácticas pedagógicas empleadas en dentro del CERSAI, aspectos relacionados a sistemas de capacitación docente, la presencia del MEASJP y sus posibilidades de institucionalización; dado que una buena parte de la constitución de las prácticas pedagógicas deviene de la existencia o no de algún modelo.

Para ahondar en estas cuestiones, es necesario, en primera instancia, prestar atención tanto a los procesos como a las condiciones en la cuales se desenvuelven las prácticas pedagógicas dirigidas a la población adolescente dentro del sistema de justicia penal, también es importante focalizar la atención en los diversos actores educativos que influyen en la práctica pedagógica, sin embargo, vamos a dar prioridad las y los docentes ya que son quienes se encuentran en contacto cotidiano con los adolescentes. En resumen, planteamos realizar el análisis de las prácticas pedagógicas de los diversos actores educativos involucrados en la educación para ASJP, focalizando a los docentes. La razón es que deseamos ahondar en el conocimiento de los procesos educativos ocurridos en la cotidianidad ya que esta información puede ser de utilidad para dar respuestas concretas a problemas específicos de la comunidad y brindar información para posteriores intervenciones.

Para analizar la práctica pedagógica, partimos de una conceptualización desde la cual pensamos que esta no se limita a lo que ocurre dentro del aula, sino que entrañan una relación compleja entre técnicas y fines articulados o producidos en la relación inmanente de las dimensiones de la veridicción (saberes), de la normatización (matrices normativas) y de la subjetivación (modos de existencia) (Marín, 2018). Estas tres dimensiones son elementos fundamentales en la constitución de determinadas prácticas pedagógicas, pues no será lo mismo encontrarse bajo un marco institucional de educación especial o indígena que en el marco de la educación para adolescentes en el sistema de justicia penal.

Pensar la práctica pedagógica como resultado de las tres dimensiones, (saberes, matrices normativas y modos de existencia), tiene el potencial de ser analizado por medio de las experiencias, presentes en los diversos actores involucrados, los cuales resultan fundamentales para la comprensión del fenómeno. La aseveración anterior se

sostiene en que una práctica pedagógica genera procesos de reflexión que dan sentido y orientación no solo al acto, sino las relaciones entre los sujetos. Además, como retoman Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, (2019); Janssen, et, al. (2008, 2012); Schön (1983) y Sellars (2012), suelen ser fundamentales en el desarrollo de la identidad profesional, la toma de decisiones, el análisis de los dilemas éticos y la examinación de los propios puntos de vista pedagógicos.

Consideramos que es viable, para el estudio de las prácticas pedagógicas, indagar sobre las representaciones sociales de los actores educativos en el sistema de justicia penal para adolescentes. Debido a que esta forma de conocimiento, es decir las RS, orientan cotidianamente al ser humano, ya que éste se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo (Banchs, 2000). Es también a partir de este conocimiento que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva. Lo que puede resultar relevante en función de buscar áreas de oportunidad o dificultades en el ejercicio de la práctica pedagógica dentro del CERSAI “Los Halcones”.

Ahora bien, la práctica pedagógica, al estar conformada por la combinatoria de las dimensiones mencionadas con anterioridad, no puede ser analizada y pensada como el aislamiento de sus elementos, debemos tener en cuenta las diversas dimensiones que la conforman para su comprensión. Por lo anterior, hemos creado varias categorías analíticas que pretenden atender a las diversas dimensiones de la práctica pedagógica, del fenómeno educativo en cuestión; la educación para las y los adolescentes del CERSAI N01 “Los Halcones”. La mayoría las categorías que hemos creado son de carácter inductivo, pero en el proceso de investigación nos hemos topado con varios elementos que tuvimos que adoptar dado que aportaban mayor claridad al objeto de estudio, lo cual tuvo como resultado categorías de carácter deductivo.

En resumen, pensamos que, si la práctica pedagógica dirigida a los adolescentes en el sistema de justicia penal, es la concreción de las tres dimensiones argumentadas por (Marín, 2018), es relevante su recolección y el análisis. El cual es susceptible de realizarse por medio de las RS presentes en los actores educativos que

caracterizaremos con más detenimiento en el siguiente capítulo. La viabilidad y necesidad de esta investigación se plantea en el marco de las modificaciones educativas que trajo consigo el MEASJP, los objetivos planteados por la LNSIIPA, así como las diversas problemáticas asociadas a la educación en contextos de privación de la libertad. A continuación, se presentan las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación:

I.II.I. Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta central:

- ¿Cómo son y cuál es el contenido de las representaciones sociales de los docentes del CERSAI No1 respecto a las prácticas pedagógicas que realizan con los ASJP?

Preguntas complementarias

- ¿Cuáles son las motivaciones, objetivos, valores y expectativas que los docentes tienen respecto a los ASJP en el CERSAI “Los Halcones” en el estado de Chihuahua?
- ¿Cuáles son las dificultades y oportunidades en el ejercicio de la práctica pedagógica que los actores identifican?

I.II. II. Objetivos

Objetivo central:

- Analizar algunas dimensiones de las prácticas pedagógicas de los profesores del CERSAI “Los Halcones” a través de sus representaciones sociales.

Objetivos particulares:

- Recuperar las motivaciones, expectativas, valores y objetivos de los docentes del CERSAI “Los Halcones” sobre su práctica pedagógica.
- Identificar las dificultades y oportunidades en el ejercicio de la práctica pedagógica en el CERSAI “Los Halcones”.

I.III. Justificación

Esta investigación pretende analizar algunas dimensiones de las prácticas pedagógicas de los actores educativos del CERSAI “Los Halcones”, focalizando el análisis en las producciones de sentido de los docentes, a través de sus RS. El análisis tiene en cuenta que el actuar de los actores se encuentra influido por las condiciones contextuales y, en este caso en específico, por la intervención socioeducativa reciente que tuvo la implementación del MEASJP. Buscamos el análisis de la RS debido a que, “el conocimiento de sentido común que se usa en la vida cotidiana es un objeto de indagación digno de ser analizado, si se pretende conocer la realidad social desde el punto de vista de los actores vinculados a sus circunstancias sociales” (Mireles-Vargas, 2015). Y que en las características tan particulares de la educación en la que son partícipes los actores educativos que realizan prácticas pedagógicas enfocadas a los adolescentes dentro del sistema de justicia penal son relevantes, en función de esta investigación, principalmente por dos motivos.

El primero de ellos es que, a pesar de existir una extensa literatura internacional que se ocupa de la situación de la educación en contextos de internamiento³, esta investigación nos permite ampliar el conocimiento sobre este fenómeno en el ámbito nacional; también permite conocer con mayor profundidad las condiciones de la práctica pedagógica al interior del CERSAI “Los Halcones”.

En segundo lugar, esta investigación pretende realizarse desde una propuesta teórico-metodológica que permite caracterizar la práctica pedagógica como un objeto de representación y así lograr el análisis, desde las representaciones de los actores, del fenómeno educativo en cuestión. Este último elemento se ha creado como una respuesta a la dificultad de poder acceder a la información del CERSAI “Los Halcones”, dado las complicaciones legales y éticas que se presenta al trabajar con comunidades

³ Por ejemplo, la revista titulada *Journal of Correctional Education* contiene publicaciones desde 1949. Investigaciones realizadas fundamentalmente en diversos centros penitenciarios de los EEUU.

de este tipo⁴, ya que puede resultar relevante para otros contextos o poblaciones de difícil acceso.

⁴ Cuestiones que han sido identificadas por otros autores, tal como se muestra en la revisión de otras investigaciones.

Capítulo II. Estado del arte.

La investigación educativa es fundamental no solo como intencionalidad científica, ya que esta nos permite renovar y transformar los ambientes escolares, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad en la educación. El conocimiento de los fenómenos educativos también nos permite reflexionar críticamente sobre las diversas problemáticas de la actualidad, no solo en las que se ve inserta la educación sino en las que muy probablemente su presencia acarrearía mejoras, lo cual forma parte fundamental de las transformaciones que se llevan a cabo incluso a nivel político y filosófico.

Es entonces que no debemos solo percibir a la investigación educativa únicamente como una pretensión técnica sino como un compromiso social que nos demanda a todas y a todos las y los involucrados nuestra participación.

II.1. Estudios de educación en contextos privativos de libertad.

Entre los conflictos que hemos identificado es la escasa literatura sobre la educación para ASJP en el contexto nacional; es más común la realización de estudios en población adulta, y es casi inexistente las investigaciones que se enfocan en analizar las representaciones sociales de las y los diversos actores involucrados en este fenómeno.

En los estudios educativos en contextos de internamiento es común encontrar que las justificaciones para focalizar esfuerzos de atención a las poblaciones de los centros de reclusión se explican, principalmente, en dos ejes: uno relacionado al costo-beneficio y otro sobre las reglamentaciones internacionales. Un ejemplo de la literatura enfocada al primer eje es la investigación de Barrett & Greene (2009), retomada en el metaanálisis que elaboró Duke en el 2018. Los hallazgos muestran una relación proporcional entre la inversión que el estado realiza en la educación en entornos penitenciarios y el ahorro que esto representa en términos económicos, derivado de reducir la probabilidad de reincidencia delictiva.

Según las estimaciones del departamento de justicia [en Colorado, EEUU], aproximadamente el 66.4% [de los 95 reclusos que completaron el programa educativo HOPE BRIDGE] no reincidirán, es decir, aproximadamente 63 de los 95. Si el costo total de los programas educativos se divide por el número de reclusos que participaron, hay aproximadamente \$35,400 dólares en ahorros por año por cada recluso (Duke, 2018).

En otro sentido, más apegado a los estándares internacionales, podemos notar que la educación para ASJP, puede ayudar a aminorar algunas de las desigualdades estructurales y con ello mejorar la vida de los adolescentes, así como sus posibilidades de reinserción social. Esto es posible ya que las intervenciones socioeducativas no solo están pensadas como una relación unidireccional que se enfoca únicamente en la transmisión de conocimientos escolares (Islas et al., 2017). Este tipo de educación pone énfasis en la aceptabilidad y la adaptabilidad al ver la necesidad de “ofrecer una educación con determinadas características de calidad y equidad, para que se promueva el aprendizaje con base en los derechos humanos y la formación en ellos” (Tomasevski, 2004).

Si bien ya hemos señalado dos razones por las cuales un estado puede intervenir en la educación dentro del sistema penal, aún podemos mencionar otra, que resulta especialmente problemática y nociva para la sociedad; el papel de los centros penitenciarios como productores de criminales. Michael Foucault describió en el capítulo cuatro de su libro “Vigilar y Castigar: nacimiento de una prisión”, algunas consecuencias paradójicas entorno a las prisiones:

Se dice que las prisiones fabrican delincuentes, es cierto que vuelve a llevar, casi fatalmente, ante los tribunales a aquellos que le fueron confiados, pero los fabrica en otro sentido, ya que han sido introducidos en el juego de la ley y la infracción del juicio y del infractor, del condenado y del verdugo [...]. Las prisiones no disminuyen la tasa de criminalidad. Se puede muy bien extenderlas, multiplicarlas o transformarlas, y la

cantidad de crímenes y criminales se mantiene estable, o, lo que es peor, aumenta (Foucault, 2002).

La evidencia empírica aporta sustento a lo que Foucault veía como una de las paradojas de la práctica penal. El investigador Mueller-Smith (2015), analizó los efectos del encarcelamiento en la reducción de crímenes en dentro del condado de Harry, Texas en E.U.A, concluyendo que cada año en prisión aumenta un 5.6% la posibilidad de reincidencia delictiva. Incluso aquellos que fueron reclusos por delitos menores o quienes regresan por crímenes mayores. Además, el investigador indica que, al salir de prisión, los sujetos ven disminuidas sus probabilidades de encontrar empleo a la vez que sus posibles salarios suelen ser menores.

Dado que las variables que influyen en el comportamiento delictivo son multidimensionales y podemos observar, retomando a Mueller-Smith, que en ocasiones las cárceles son un problema más que una solución al fomentar un alza en la probabilidad de conductas reincidentes; es necesario reflexionar sobre la práctica penal en general.

Bajo el panorama descrito con anterioridad, uno de los grupos más sensibles en atender son los adolescentes, ya que son jóvenes quienes están por iniciar su vida adulta, por tanto, durante su estancia en internamiento es fundamental brindarles el apoyo necesario para que logren desarrollar sus capacidades y acceder a una vida mejor; ya que el internamiento puede atraparlos en la reincidencia delictiva.

En algunos jóvenes, la delincuencia es algo transitorio, utilizado para llamar la atención a falta de autodominio, mientras que para otros se convierte en norma de vida. Cuanto más joven sea el delincuente, más probabilidades, habrá de que reincida, y los reincidentes, a su vez, son quienes tienen más probabilidades de convertirse en delincuentes adultos (Ornelas, 2005).

La literatura especializada señala que las y los ASJP comúnmente provienen de condiciones vulnerables, lo que no les permite desarrollarse de manera óptima. “El no

acceso a determinados insumos (educación, trabajo, salud, ocio y cultura), son fundamentales para que éstos aprovechen las oportunidades ofrecidas por el Estado, el mercado y la sociedad para ascender socialmente” (Ornelas, 2005).

La evidencia empírica sobre las condiciones que merman las posibilidades de un adolescente para su desarrollo, señala a las medidas privativas de la libertad como una variable relevante. En Argentina, por ejemplo, una investigación llevada a cabo por la Universidad de Buenos Aires señaló que los efectos que conlleva el encierro son múltiples, impactando en la futura reinserción:

[...] los efectos iatrogénicos que se generan al privar de la libertad a adolescentes a mediano plazo impactan a nivel individual, familiar y social dificultando la reinserción sociofamiliar del joven cuando egresa de la institución de régimen cerrado. Esta hipótesis fue corroborada ampliamente pudiéndose establecer que en el período mayor a tres meses de privación de libertad resultan evidentes los efectos perjudiciales que genera el encierro. Es decir, se observó que es a partir de los tres meses de alojamiento en instituciones de régimen cerrado, que los jóvenes comienzan a evidenciar y en grado variable, un deterioro psicológico manifiesto en todas las variables estudiadas en la investigación (Sarmiento et al., 2018).

Otros investigadores como (Azaola, 2015; Fonseca L. & López B., 2014), también dan cuenta de cómo el internamiento es un elemento que dificulta el desarrollo del adolescente y, en consecuencia, esto deriva en mayores dificultades para reinserción social generando así mayores desigualdades en sus vidas. Como se puede notar, los efectos de solo actuar de manera punitiva sobre los adolescentes pueden resultar en consecuencias negativas para su desarrollo, por lo que, en este contexto, las medidas socioeducativas, junto con otros componentes de salud física y emocional, juegan como una variable que puede llegar a interrumpir los efectos negativos del internamiento y mejorar las condiciones de vida de los ASJP logrando así incrementar sus posibilidades de reinserción social.

Con esto no queremos decir que las medidas socioeducativas son la única acción necesaria para garantizar el desarrollo de las y los adolescentes, deben existir medidas de prevención y suficientes oportunidades de movilidad para minimizar la probabilidad de incidencia delictiva además de que se deben atender las diversas desigualdades a las que se encuentran insertos. Sin embargo, bajo el contexto de las acciones afirmativas en materia de inclusión educativa y la búsqueda por la justicia restaurativa, es relevante prestar atención a la calidad de la educación en los centros especializados en el resguardo de los adolescentes.

En resumen, la educación para ASJP no solo es deseable, sino que es necesaria para: a) garantizar los derechos expuestos en la constitución y los diversos acuerdos internacionales; b) ayudar a la disminución de la reincidencia delictiva; y c) mejorar la calidad de vida de los sujetos en confinamiento.

El papel de los docentes, coordinadores y otros actores que velan por los derechos de los ASJP, es fundamental. No solo por ser los responsables de ejecutar el derecho a la educación en la cotidianidad. También porque los procesos de socialización en contextos privativos de libertad les confiere un papel crítico para asegurar la reinserción social. Ya que, en muchas ocasiones suelen ser modelos a seguir para los adolescentes, así lo expresó una adolescente recluida en una institución que participó en la investigación que realizaron De Rivera et al., (2020).

No hubiera creído que, a mi edad y por mi historia de vida, tendría una segunda oportunidad para desarrollarme de forma personal y profesional. Ustedes creyeron en mí y me han enseñado a creer en mí misma [relato de Mónica, adolescente internada en un centro penitenciario].

A pesar de las múltiples dificultades a las que se enfrenta la puesta en marcha de la educación en contextos privativos de libertad (algo en lo que profundizaremos más adelante), algunas investigaciones dan resultados alentadores respecto a los cambios que experimentan los sujetos que reciben alguna medida socioeducativa mientras están en internamiento.

II. II. Estudios que abordan el impacto de la educación en la vida de personas en prisión

En Estados Unidos se han realizado investigaciones que buscan comprender cómo se desarrollan los procesos educativos en poblaciones sujetas a medidas de internamiento. Existen investigaciones que retoman el fenómeno educativo en poblaciones adolescentes y adultas; si bien nuestro interés principal son los adolescentes, consideramos que existen algunos hallazgos que son relevantes en las poblaciones adultas y que pueden ser de utilidad para el desarrollo de estrategias o intervenciones con los adolescentes. Vamos a detenernos brevemente en algunos de estos hallazgos antes de continuar con los adolescentes.

Un proyecto realizado por Torre & Fine (2005), encontró que la educación dentro del proceso penitenciario ayuda al sujeto a reflexionar sobre sus conductas. Un extracto de una entrevista realizada a una mujer blanca de 35 años, graduada de la universidad mientras estuvo sentenciada en un centro penitenciario en el marco del proyecto realizado por (Torre & Fine, 2005), da cuenta de cómo la educación influyó en sus pensamientos con relación al crimen:

Al principio, era incapaz de sentir algo más que un tipo de arrepentimiento inquietante. Después de tener tiempo para reevaluar cuántas personas resultaron heridas y las ridículas elecciones que hice, tuve la oportunidad de sentir pena. Sé qué papel me gustaría jugar ahora. Creo que el proceso de ir a la universidad y todas esas cosas, mi remordimiento se convirtió en querer hacer las paces. Quisiera mejorar mi contexto ayudando a otros a no cometer los mismos errores [la universidad crea] mucha reflexión, [reconozco] el dolor de estar separada de mi familia. De saber que lastimé a otros con mis acciones (Torre & Fine, 2005).

Hall & Killacky (2008), encontraron que uno de los temas más recurrentes en sus hallazgos en las entrevistas realizadas A alumnos, es el sentimiento de arrepentimiento por las decisiones que los llevaron hasta el punto de estar encarcelados, también cómo

decepcionaron a sus madres, padres e hijos/as y cómo piensan que la educación puede ayudarles superar ese episodio oscuro en sus vidas.

Por otra parte, Schlesinger (2005), da cuenta de algunas reflexiones positivas que las personas privadas de la libertad tienen sobre la educación, por ejemplo que “la única cosa buena de la prisión es la escuela”; “algunas escuelas afuera son inclusive peores, ésta es una excelente escuela” (p. 240); “no es como si fueras a la escuela o al ejército, pero tampoco es la cosa más horrible del mundo”; “la prisión me permitió abrirme a la educación, trabajar, acostumbrarme a hacer las cosas desde un punto de vista más productivo”; “siento que ahora podría hacer que este tiempo sea útil, y aprender las cosas que realmente necesito para poder regresar a la sociedad (Schlesinger, 2005). La autora concluye que las/os participantes ven a la educación correccional como una oportunidad para hacer algo positivo y práctico, lo que les ayudará cuando salgan de la prisión.

La investigación que realizó Tootoonchi (1993), también da cuenta de cómo las personas en prisión tienen consideraciones positivas de la educación y cómo ésta aporta elementos para la reinserción social, destacando que “lo que estoy aprendiendo ahora me ayudará a cambiar mi estilo de vida para mejorar en el futuro”; “lo que estoy aprendiendo ahora me ayudará a evitar problemas cuando me den de alta” (p.37). Los hallazgos señalan que el acceso a recursos educativos provee a las personas en reclusión de una actitud más positiva sobre el futuro y genera mejores expectativas de vida respecto a las condiciones que tenían antes de cursar alguna medida de internamiento.

Sachdev (1995), encontró que los sujetos de estudio pensaban como algo fundamental el aprendizaje durante sus procesos de reclusión. Los entrevistados no hablan de la importancia de obtener una certificación, sino la de aprender como tal. Uno de ellos expresó: “estoy aprendiendo mucho al mismo tiempo sobre la vida, me está dando herramientas para expresarme, será útil porque acelera mi proceso en la cárcel. Estoy aprendiendo cómo funcionar a mi ritmo. Me ayuda a organizar mis pensamientos”. Otro hallazgo destacable es que “más de la mitad de los entrevistados señalaron que su

experiencia con la educación dentro de prisión fue su primera experiencia positiva en el entorno educativo”. La autora concluye señalando que los entornos hostiles -de donde provienen la mayoría de los reclusos-, no les permitían acercarse a la educación, es decir, al estar sujetos a contextos violentos o ser cooptados por el crimen organizado, es por lo que dentro de un ambiente controlado ésta les resultaba útil y podían valorarla más.

Otros estudios también indagan en cómo la educación en contextos privativos genera la adopción de altas expectativas en los reclusos. Por ejemplo, Stephens (1992), encontró que los participantes piensan que ésta les ayudará a mejorar sus opciones de empleo. Esta investigación concluye que 76% de los entrevistados señalan querer superarse; 63% obtener su GED⁵; 56% deseaban obtener un buen trabajo y 46% esperaba inscribirse en una universidad.

Uno de los hallazgos de Sachdev (1995) denota las posibilidades de cambio que los sujetos experimentan cuando acceden a procesos educativos en contextos de privación de su libertad, “para algunos reclusos la experiencia educativa en prisión había sido lo suficientemente positiva como para alentarlos a continuar con ésta una vez fueran liberados, incluso hubo casos donde se aplazó la liberación para concluir los estudios dentro de la institución educativa”.

Además, los cambios en la autopercepción y expectativas de los alumnos privados de la libertad, la evidencia indica que existen otros cambios e influencias positivas en la vida de los sujetos, uno de ellos es la influencia que tiene en sus familiares.

⁵ GED (en inglés General Education Development), es un certificado de equivalente al nivel bachillerato en EEUU.

II.III. Beneficios recíprocos que conlleva la educación en los internos y sus familias.

Los efectos de estar en un programa educativo no solo pueden observarse en los sujetos en internamiento. Los hijos e hijas también parecen verse influidos por que sus padres o madres se encuentren cursando algún programa educativo mientras están cumpliendo una medida. Muchos de los ASJP provienen de contextos familiares conflictivos, lo que representa un factor de riesgo, pero también suele ser una motivación y un elemento fundamental en los procesos de reinserción social (Tenenbaum, 2016).

La evidencia muestra una influencia mayor en el caso de las mujeres, por ejemplo, según Torre & Fine (2005), existe una vasta literatura que documenta el impacto de la educación de una madre dentro de prisión en las aspiraciones y logros académicos de sus hijos e hijas. Se ha investigado que éstos/as no solo mejoran sus calificaciones en la escuela, sino que llegan más lejos, cumplen con actividades y tareas con mayor frecuencia, tienen mayores aspiraciones educativas y es probable que la experiencia influya en su decisión de ir a la universidad (Hersh, 1988; McCarter & Frese, 1982; Pallas, 1989; Tuttle, 1981). Se ha encontrado también que “el mejor indicador del éxito educativo de un niño o niña es el logro educativo de su madre en todas las clases sociales, razas y etnias” (Torre & Fine, 2005).

Es muy probable que el efecto de la educación en los hijos e hijas fortalezca los esfuerzos del sujeto por reinsertarse en la sociedad. En algunos discursos recabados por Torre & Fine (2005), se señala la reciprocidad en las motivaciones que tienen las personas en prisión y sus hijos e hijas en torno al avance y los logros educativos de ambos, por ejemplo:

“mi hija está orgullosa de mí y le da un incentivo para ir [a la universidad]. Recuerdo cuando me preguntó si estaba obligada a ir a la universidad, ya que no quería. Poco después, le envié mis calificaciones con una nota que decía: ¿No está mal para una mamá de 30 años verdad? Cuando volví a hablar con ella después de eso, me dijo que, si su madre podía hacerlo, ella también iría a la universidad”.

Otras investigaciones con enfoque etnográfico encuentran que una de las razones para ingresar a un programa educativo dentro de la prisión son los hijos e hijas. “Muchos de los estudiantes fueron motivados a continuar con sus estudios o conseguir un GED para poder acceder a otros trabajos que les podrían ayudar a conseguir más dinero para sus familias” (Hall & Killacky, 2008).

El hecho de que los reclusos piensen en sus hijos e hijas como una de las motivaciones para ingresar a la escuela no solo se asocia a una intención de alcanzar mayor estabilidad económica para ellos; sino que su deseo se expresa en que desean ser un modelo que seguir para ellos/as y piensan que la educación les ayudará a lograr ese propósito.

Varios estudiantes citaron a sus familias como razones para ir a la escuela. Muchos querían dar un ejemplo o establecer un modelo a seguir para sus hijos. R, [un estudiante] informa que su participación en la escuela inspiró a su esposa a retomar sus estudios. E, [otro entrevistado] quiere ayudar a sus hijos con su tarea. PS y L [otros dos entrevistados] se avergüenzan de decirles a sus hijos que no tienen un diploma [...]. Algunos participantes estaban motivados por los miembros de su familia. J, [entrevistado] expresó: esa es mi motivación, mi hijo, mantengo una fotode él donde quiera que vaya [...]. JR, [quien es beneficiario del programa], espera obtener educación por sus hijos y su madre (Schlesinger, 2005).

Al ser los hijos e hijas una parte fundamental de la vida de los internos, es predecible pensar que éstos constituyen una parte vital de sus procesos de reinserción social, tomando como medio a la educación para lograr diversos objetivos. En estas investigaciones se puede observar una percepción positiva de la educación en los internos; la educación juega un papel fundamental en este efecto. Además, la influencia que este proceso tiene en la familia de los internos parece tener una especie de retroalimentación en ambas partes.

Como resultado de la sección anterior, deseamos destacar las posibilidades y logros respecto a los componentes socioemocionales de estas poblaciones, es decir, deseamos invitar a reflexionar sobre la necesidad de valorar los aspectos psicoemocionales de las intervenciones educativas con el fin de fomentar intervenciones socioeducativas para estas poblaciones que sistematicen e intervengan en estos elementos.

II. IV. Investigaciones sobre adolescentes en internamiento

Ahora bien, centrándonos en la población adolescente, existen algunas revistas académicas que tratan el fenómeno de la educación para adolescentes sujetos a medidas privativas de la libertad en E.UA, por ejemplo, la denominada "*Journal of Correctional Education*". También existen otras revistas que, si bien no tienen como eje principal la educación en internamiento, llegan a incluir artículos relacionados a este fenómeno educativo, por ejemplo, la revista "*Journal of Education for Students Placed at Risk*".

Observando algunas de las investigaciones enfocadas en ASJP, podemos comenzar con el estudio de Spellacy & Brown (1984), donde se buscó predecir la reincidencia delictiva en adolescentes después de un breve periodo de confinamiento con medidas socioeducativas, los investigadores encontraron que las pruebas de rendimiento académico y las psicológicas ofrecen promesas como marcadores de cambio de actitud respecto a la reinserción social. Esto se debe a que el entorno educativo de protección que proporcionan los centros de internamiento es distinto al de sus comunidades de origen (las cuales comúnmente están llenas de desigualdades y violencias), lo que parece ser el principal beneficio derivado de la institucionalización.

Este hallazgo coincide en las investigaciones con poblaciones adultas (Sachdev, 1995), es decir, las experiencias educativas de algunos adolescentes antes del internamiento suelen ser conflictivas o inexistentes por cuestiones como el ausentismo, deserción, o trayectorias educativas intermitentes, por ello la experiencia educativa al interior del

sistema de justicia penal, puede representar un momento positivo en la educación del adolescente.

El metaanálisis realizado por (Steele et al., 2016) en torno a 18 intervenciones educativas implementadas en E.U.A desde 1980 hasta 2011, reporta resultados interesantes respecto a cuatro tipos de intervención educativa con adolescentes que los autores diferencian en: a) instrucción académica de recuperación, b) instrucción asistida por computadora, c) instrucción académica personalizada y d) entrenamiento vocacional y obtención de un GED.

Steele y sus colaboradores indican que, para la instrucción académica de recuperación, sus estimaciones revelan la existencia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, sin embargo, este tipo de programas no se vinculan significativamente con la reducción de la reincidencia delictiva. En el caso de las instrucciones asistidas por computadora, los autores indican que muestra una mejora de las habilidades de comprensión de lectura mayor a los programas regulares. Respecto a instrucción académica personalizada, se concluye que existe evidencia que la relaciona como un elemento que propicia la obtención de un certificado y la obtención de un empleo posterior a la liberación, sin embargo, esta evidencia se refiere solo a Avon Park Youth Academy, que fue un programa particularmente polifacético e intensivo. Finalmente, en tanto a los programas que buscan dar orientación vocacional y los enfocados en la obtención de un GED, los autores no encuentran evidencia de que la mera orientación vocacional ayude a mejorar la obtención de un certificado, empleo o que reduzca la reincidencia, por otro lado, respecto a los programas enfocados en la obtención de un GED, se muestra que ayudó a la reducción en un 47% de la reincidencia delictiva y aumentó la probabilidad de obtener un empleo con una remuneración 15% mayor de quienes no estuvieron en estos programas.

También el meta análisis realizado por Duke (2018), sobre la reducción de la reincidencia en los adolescentes en E.U.A, muestra un impacto positivo derivado de los programas enfocados a la obtención de un GED. El autor hace énfasis en que el grupo más

beneficiados, de aquellos estudiados (latinos, afrodescendientes y blancos), es el de los afrodescendientes, lo cual ocurre porque son el grupo que estadísticamente es más susceptible a reincidir.

En el ámbito nacional, algunas investigaciones indican que la poca planeación y coordinación de los diversos actores educativos, así como la falta de recursos, personal, las carencias en infraestructura son de los elementos que afectan los procesos educativos a los que están sujetos los ASJP; por lo que, lejos de ser una oportunidad, estas limitantes pueden llegar a entorpecer la trayectoria educativa de algunos adolescentes. Como ejemplo de los anterior, García Vázquez & Pérez Piñón (2021), en un estudio realizado en el CERSAI N 01 en Chihuahua describen que la experiencia educativa de algunos ASJP empeoró al interior de la institución, así lo señala una adolescente entrevistada:

Yo me quedé en la preparatoria, estaba en segundo semestre antes de ser ingresada aquí. Ya voy a terminar la prepa antes de salir, no me faltan muchas materias, pero sí pienso que no está muy padre el programa, solo son dos profesores para todas las materias, uno da todo lo que tiene que ver con matemáticas y el otro con inglés, español y todo eso, la verdad no siento que estén muy preparados, pero eso es lo que tenemos y hay que adaptarse (p. 241).

La falta de recursos, personal y modelos educativos inconsistentes en México son elementos que también han sido identificados por otros autores como (Acevedo & Valenti, 2019), (Megchún & Pérez, 2019), (Velázquez Gutiérrez & Méndez Reyes, 2015), (Lindquist Sánchez, 2016). Estas limitantes contrastan con los esfuerzos legislativos realizados para avanzar en la justicia reformativa, que se expusieron con anterioridad, fenómeno similar a lo que Tomasevski (2006), describe en su texto denominado “Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación”.

Sin embargo, a pesar de las diversas dificultades en el ejercicio educativo para ASJP, así como los múltiples retos y áreas de oportunidad, algunas investigaciones como la que realizó Acevedo (2020) sugieren que existen buenas prácticas pedagógicas para los

ASJP en el país. Unos de estos elementos es el desarrollo del MEASJP, pero se han identificado otros como:

Se detectaron buenas prácticas en el manejo de las recompensas por parte de la dirección. Estas eran diversas e iban del reconocimiento verbal de avances en disciplina y respeto de jóvenes, realización de actividades que interesan a los adolescentes (como taller de fotografía, salidas a museos, proyección de películas), hasta el manejo de la cantidad de alimentos recibidos. En ocasiones especiales como días festivos se lleva a cabo un trabajo transversal entre las actividades, es decir, se desarrolla un tema que está en conexión con los desarrollados en las restantes actividades. Talleristas, pedagogas, psicólogas y terapeutas de aprendizaje, de ambas comunidades, pueden conocer el detalle de los casos que atienden [...]. Al revisar los expedientes constatamos que, efectivamente, son bastante completos y otorgan un panorama amplio de las necesidades que se deben trabajar. Otorgan, asimismo, la posibilidad de que cada persona funcionaria conozca con detalle los perfiles, avances y retrocesos del adolescente en distintas áreas y se tomen decisiones basadas en información sistemática (Acevedo-Rodríguez, 2020, p. 15).

Según el relato del investigador, parece existir una buena probabilidad de lograr buenos resultados en lo relativo a la reinserción social en la comunidad de adolescentes estudiada, en la medida en que se aprecian cambios y algunos casos de éxito respecto a las trayectorias escolares con las mecanismos socioeducativos implementadas mientras los sujetos se encuentran en internamiento, pero esta situación no es la misma en investigaciones realizadas en otras regiones del país ¿CUÁLES?, lo que nos hace pensar que existen experiencias heterogéneas y algunas contrastantes.

Por otro lado, también existe un problema para acceder a la información tanto de las condiciones, así como los aspectos más cualitativos que permita conocer cómo se desenvuelven las prácticas pedagógicas en las comunidades, esto es algo que ha sido identificado por Cillero et al. (2017) y por Acevedo (2020).

En relación con la situación educacional, cabe señalar que la investigación tuvo importantes dificultades en la obtención de la información. Parece ser que la

disponibilidad de datos en esta área es uno de los temas a trabajar. Según los reportes entregados por los distintos países, llama la atención la falta de estudios relacionados con la situación educacional de los adolescentes (Cillero et al., 2017).

Debido a que las comunidades son bastante cerradas, se ha dificultado el análisis científico de lo que ocurre al interior de estas. En consecuencia, se carece de información sobre cómo las comunidades se adaptan al carácter socioeducativo contenido en la LNSIJPA, y respecto a qué prácticas de instrucción y gestión institucional estarían logrando resultados positivos con la JCL (Acevedo-Rodríguez, 2020).

Esta dificultad para acceder a información educativa de los adolescentes suele justificarse por las condiciones sensibles en las que los ASJP se encuentran y la discrecionalidad que debe manejarse para proteger su identidad en función de no revictimizarlos. Sin embargo, estas razones diluyen un factor que es característico de este tipo de instituciones y que se vincula directamente con la falta de transparencia, por lo que en muchos países no existe evidencia empírica suficiente para explicar los obstáculos relacionados con el avance de la justicia restaurativa y también de los altos índices de reincidencia y México no escapa a esta realidad.

Aún con lo anterior, algunos estudios enfocados en el ámbito nacional han logrado identificar problemas presentes en el fenómeno educativo, los cuales pueden ser relevantes atender, si deseamos mejorar las condiciones educativas y los procesos de reinserción social. Si bien no podemos aseverar que todos los se han atendido, o que se encuentran solucionados en su totalidad, es relevante denotar los esfuerzos han tenido la intencionalidad de solventar los problemas identificados ya que son experiencias que pueden resultar útiles para próximas intervenciones; resumimos dichos aspectos en la tabla 1.

Tabla 1. Problemáticas e intervenciones identificadas en diversas investigaciones realizadas en México.

Problemática identificada	Intervenciones/investigaciones que buscan tratar el problema	Visible en
Carencia de un modelo institucionalizado para ASJP.	Creación e implementación del primer y único Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP).	(Acevedo & Valenti, 2019) (Ramos- Baños et al., 2022) (Pérez & García, 2021)
Carencia de herramientas para evaluar el cambio o evolución del desarrollo educativo de los adolescentes intervenidos	No hemos logrado identificar alguna intervención sobre este rubro.	(M. Arévalo, 2021)
Carencia de metodologías para el trabajo con las familias ⁶	Si bien no existe un trabajo exclusivamente enfocado en ello, las intervenciones de la asociación “Reinserta” (a través de su iniciativa <i>Casa de medio camino</i>), la Arquidiócesis de México (por medio del programa <i>Pastoral penitenciario</i> .	(M. Arévalo, 2021) (García & Pérez, 2021) (Sáenz et al., 2018)
Carencia de sistemas de seguimiento y vinculación con el sistema educativo formal una vez se cumple con la medida de internamiento	No hemos identificado alguna intervención sobre este rubro.	(Cravioto & Solera, 2021) (Cillero et al., 2017)

⁶ Si bien en el artículo 187 de la LNSIIPA se establece la posibilidad de trabajar con los familiares del adolescente, esta no establece alguna metodología o plan.

Falta de capacitación para docentes	Si bien el MEASJP fue una experiencia de capacitación, esta solo se realizó en algunas comunidades durante poco tiempo. Además de eso, no hemos identificado alguna otra intervención sobre este rubro.	(Ramos- Baños et al., 2022) (Acevedo & Valenti, 2019) (Muñoz, 2017)
-------------------------------------	---	---

Fuente: elaboración propia con información de diversos autores.

Las diversas problemáticas que hemos identificado sin duda repercuten en el ejercicio de la práctica pedagógica con ASJP, ya que esta está influida por las condiciones estructurales en las que se encuentra el fenómeno de la educación para adolescentes en el sistema de justicia penal. Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar que las investigaciones de (Acevedo & Valenti, 2019) y (Acevedo-Rodríguez, 2020), dan cuenta que, hasta antes de la implementación del MEASJP, los casos de éxito que ocurrían con los ASJP, se explicaban más por la injerencia de los actores (docentes en mayor medida) involucrados antes que ser un resultado de la planificación y ejecución de algún programa educativo formalmente establecido.

En resumen, es necesario seguir trabajando en los diversos aspectos de las intervenciones socioeducativas (planeación, formación, capacitación, formalización, etc.), con el fin de lograr el derecho a la educación de los ASJP, así como mejorar sus posibilidades de alcanzar la reinserción, reintegración e inclusión social. La educación en contextos de internamiento modifica los aspectos intrínsecos y extrínsecos de las personas, y esto impacta no solo en los individuos que se encuentran privadas de la libertad, sino en el ámbito familiar, laboral y hasta el social-cultural.

En este sentido, vale la pena explorar aquellos contextos donde se han realizado intervenciones, como lo es el CERSAI “Los Halcones”, con el fin de recuperar las experiencias de éxito o retos que puedan ser de utilidad para próximas intervenciones.

II.IV. Condiciones generales de los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal

Los ASJP son aquellos cuya edad oscila entre los 12 años cumplidos y menos de 18 y que han sido imputados, o responsables de la comisión de un delito del fuero común o del fuero federal; por lo que se encuentran siendo procesados y tienen al menos una medida cautelar o que se les ha dictado una medida de sanción. Dentro del sistema de justicia penal pueden llevar su medida en externamiento (fuera de alguna comunidad que los prive de la libertad), o en internamiento (dentro de alguno de los 53 CE de los que se tiene constancia por medio de la ENASJUP en la república mexicana). Tanto en internamiento como en externamiento, las medidas de sanción se inscriben en el marco de titularidad de derechos y tienen un sentido “socioeducativo” que proviene de los principios de justicia restaurativa y apuestan por la reinserción social (Acevedo & Valenti, 2019).

Los cambios en la ley afectaron significativamente la distribución de adolescentes en internamiento, ya que, mientras que anteriormente la población cumpliendo sanciones dentro de algún centro de internamiento era mayor, con el paso del modelo punitivo a la visión restaurativa⁷, en el sistema de justicia se ha establecido la necesidad de aminorar las sanciones que impliquen una medida en internamiento.

Según datos de la UNICEF (Cillero et al., 2017), México concentró un total de 13,231 niños, niñas y adolescentes reclusos en recintos privativos de libertad, siendo el país que más población en internamiento mantuvo entre de los países que conformaban un estudio internacional realizado en el año 2017.⁸ Datos similares se reportan en la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP)⁹ 2017

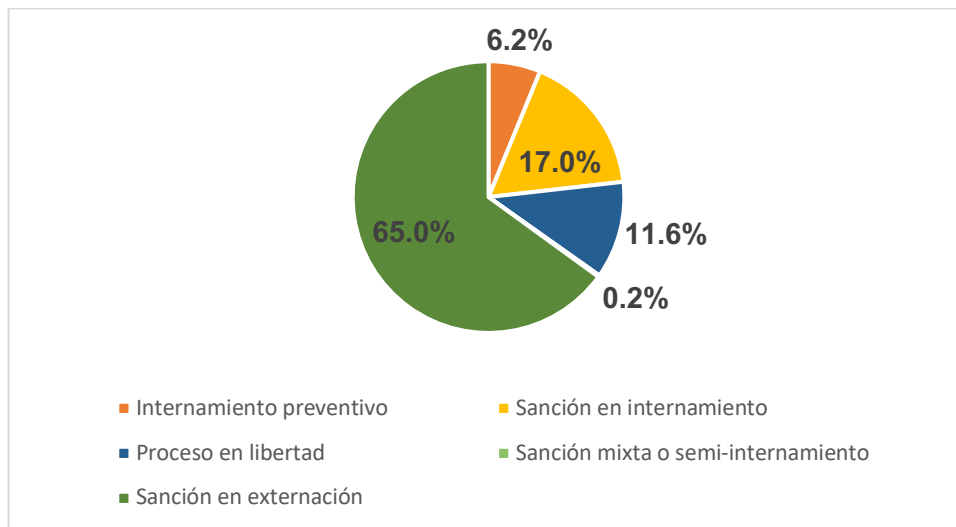
⁷ Los fundamentos y el desarrollo de estos elementos serán tratados con mayor profundidad más adelante.

⁸ Los países seleccionados para el estudio fueron; Perú, Colombia, Chile, Uruguay, República Dominicana, Panamá y El Salvador.

⁹ En el artículo 79 de la LNSIIPA se establece que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), está a cargo de recolectar información sobre los ASJP y el artículo 81 de la misma ley, indica que la ENASJUP contendrá la información correspondiente a las condiciones de procesamiento

a través de informaciones del INEGI, que indica el status jurídico de 13,781 personas adolescentes en el país, ver gráfica 1.

Gráfica 1. Distribución porcentual de la situación jurídica de los ASJP en la república mexicana, año 2017.



Fuente: INEGI, 2018.

Si comparamos los datos anteriores con la investigación de Elena Azaola, quien nos indica que para el año 2015 el 42.9% de los adolescentes llevaban su medida en internamiento dentro de alguno de los centros, podemos notar una disminución del 25.9% de los adolescentes en la misma situación respecto al 17% del 2018. Esto último es atribuible a la inclinación de la LNSIIPA, que pretende minimizar las medidas de sanción en internamiento, tal como se expresa en el artículo 164 de dicha ley.

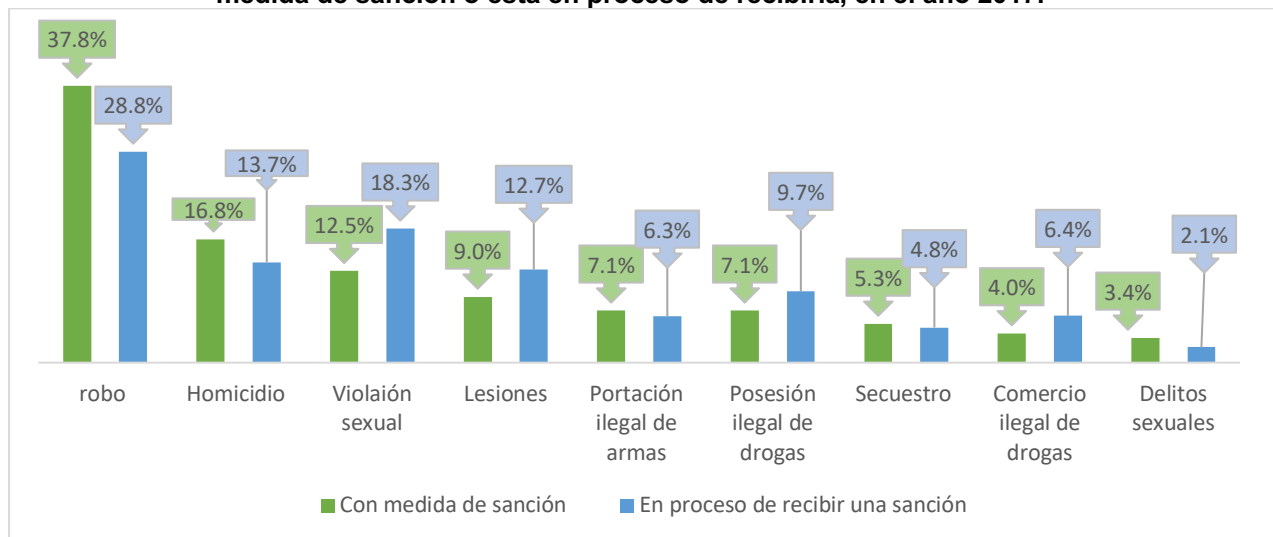
Respecto a la distribución de edades, la mayor proporción (58.1%) es la de adolescentes que tienen entre 17 y 18 años. El segundo lugar lo ocupan los adolescentes de 16 años que representan 19.6%. Debido a la extensión de algunas de las medidas, existe un porcentaje (14.7%) de jóvenes mayores de 18 años en internamiento; mientras que el

y de internamiento de las personas adolescentes privadas de la libertad, además de su perfil demográfico y socioeconómico, los delitos por los que fueron procesados o sentenciados, entre otras características.

porcentaje de quienes tienen entre 14 y 15 años es menor (7.6%). También es relevante destacar que la proporción de mujeres adolescentes que mantienen alguna medida, ya sea en externamiento o internamiento, es de 7.82% (Azaola, 2015).

Los estados con mayor cantidad de personas adolescentes cumpliendo alguna sanción en la república mexicana son: 1. Sonora, 2. CDMX, 3. Estado de México, 4. Baja California y 5. Chihuahua (Cillero et al., 2017; INEGI, 2017) La gráfica 2 muestra los principales motivos por los que se encuentran dentro del sistema de justicia, así como si los adolescentes se encontraban con alguna sanción dictaminada por el juez o aún se encontraban en espera de la resolución de su situación jurídica.

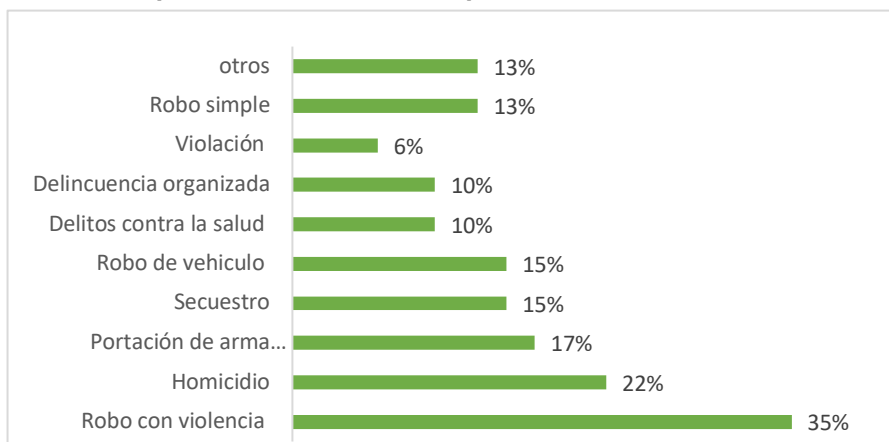
Gráfica 2. Principales delitos por los que la población de adolescentes en México cumple una medida de sanción o está en proceso de recibirla, en el año 2017.



Fuente: INEGI, 2017.

Por otro lado, los datos reportados por (Azaola, 2015), revelan una situación similar respecto al tipo de delitos por los que los adolescentes fueron detenidos, sin embargo, en este caso, los datos solo denotan aquellos delitos de adolescentes que se encontraban cumpliendo con alguna medida al momento de la investigación, la proporción se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3. Principales delitos cometidos por adolescentes en México, año 2014.



Nota: los porcentajes no dan 100% debido a que algunos de los adolescentes del estudio han sido imputados de diversos delitos al mismo tiempo

Fuente: (Azaola, 2015).

Las razones por las cuales los adolescentes cometen alguna falta ante la ley atienden a múltiples problemáticas, Ornelas (2005), identifica algunos factores que pueden ayudar a entender la delincuencia juvenil: a) la situación familiar y social de las personas (sexo, edad, educación, socialización en la violencia, consumo de drogas y alcohol); b) los factores sociales, económicos y culturales (desempleo, pobreza, hacinamiento, desigualdad social, violencia en los medios de comunicación, cultura de la violencia); c) el contexto en el que ocurre el crimen (guerra, tráfico de drogas, corrupción, disponibilidad de armas de fuego, festividades); d) los aspectos psicológicos y diversos problemas neuronales. A continuación, vamos a explorar algunos de estos factores para poder entender mejor las características de los ASJP que se encuentran recibiendo educación.

II.V. Condiciones socioeconómicas de los ASJP

La gran mayoría de los ASJP provienen de contextos vulnerables. El Informe sobre la situación de la Infancia de UNICEF, indicó en 2013, que de los 39.4 millones de niñas, niños y adolescentes que vivían en el país en 2012, 53.8%, es decir 21.2 millones, vivían en condiciones de pobreza. Para el 2016, el informe de UNICEF y CONEVAL indicó que la población infantil y adolescente en México sufría con más frecuencia las experiencias de pobreza en relación con otros grupos de edad (CIESAS, 2016).

La investigación de Azaola (2015), reporta que 94% de los ASJP había tenido varios trabajos de los cuales 41% habían comenzado a laborar desde los 13 y 14 años de edad. Además, 64% de ellos indicaban que su salario servía para apoyar a los gastos del hogar. En tanto al empleo familiar, la mayoría reportó que su padre trabajaba como obrero o trabajador semicualificado, la mayoría de las madres se dedicaba al hogar y aquellas quienes no lo hacían exclusivamente se dedicaban a realizar trabajos domésticos en otros hogares. Otro dato destacable es que 17% de los adolescentes mencionaron que a veces les faltaba comida en sus hogares y 34% reconoció que, si bien no les faltaba comida, no siempre tenían lo suficiente para ropa, zapatos, útiles escolares, juguetes o diversiones. Datos similares reportados por la asociación Reinserta señalan que uno de cada cuatro adolescentes indicó haber pasado por hambre antes de llegar a la institución de internamiento (Sáenz et al., 2018).

Debido a las necesidades económicas que tiene una gran mayoría de los ASJP, muchos de ellos suelen tener mayor inclinación por contenidos y actividades ligadas a actividades productivas. La presencia de talleres con una orientación laboral, suelen captar más la atención y participación de los ASJP, en contraposición a las actividades escolares. “El solo concepto de “escuela” adquiere forma en una representación negativa que no motiva y que causa rechazo. En cambio, los jóvenes se muestran motivados en las restantes actividades de terapias socioemocionales, de aprendizaje, y en los talleres artísticos y laborales” (Acevedo & Valenti, 2019, p.12).

Por ello, es necesario plantear acciones educativas que sean significativas para los adolescentes y que al mismo tiempo permitan su desarrollo cognitivo y mejore sus posibilidades de reinserción en diversos ámbitos; lo que sin duda comprende el laboral. No pensamos que la orientación socioeducativa debiese volcarse únicamente a velar por los aspectos laborales, pero hemos de reconocer que, dado las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran, es fundamental incluir este tipo de contenidos.

De los modelos educativos vigentes en los diversos centros, el MEVyT es el que suele tener una intencionalidad por vincular ambos elementos (lo educativo y lo laboral), pero solo llega hasta educación secundaria y no está pensado para los ASJP. La propuesta del MEASJP ha intentado allanar este aspecto, al buscar la colaboración activa entre talleristas, docentes y autoridades escolares y penales, con el objetivo de buscar, generar e implementar estrategias que vinculen diversos aspectos del conocimiento práctico y teórico.

II. VI. Las mujeres adolescentes en comunidades de internamiento

Según datos de la ENASJUP, alrededor del 7.82% de los ASJP son mujeres, lo que ha causado que las realidades y necesidades de ellas no sean tan tomadas en cuenta, en principio, debido a que el sistema de justicia para adolescentes ha sido creado desde una mirada más androcentrista, esto quiere decir creado y desarrollado desde las situaciones y realidades de los adolescentes hombres (Zambrano, 2019).

Una de las consecuencias más tangibles es que en muchos CE, las adolescentes no cuentan con espacios destinados a mujeres dentro de sus comunidades de internamiento, por lo que comparten espacios con los hombres. Otras dificultades están asociadas a la maternidad en contextos de internamiento y la inexistencia de protocolos de acción con perspectiva de género que atiendan las necesidades de las adolescentes. Las estadísticas al respecto señalaron que, el 2017, 46.7% de las mujeres adolescentes en el sistema de justicia penal se había embarazado por lo menos una vez en su vida, y

18.6% había tenido por lo menos un aborto (ENASJUP, 2018, p. 9). Esta situación vislumbra la necesidad de retomar acciones pedagógicas para esta población, que impacten en: a) las adolescentes y el rol de ser madres; b) interacción entre madre-hijo; c) estimulación y aprendizaje de los menores en primera infancia; d) educación sexual (preventiva y orientativa) (Muñoz, 2017, p.9).

II.VII. Condiciones educativas de los ASJP

En el ejercicio investigativo hemos identificado varios elementos relevantes que son de utilidad para caracterizar a los ASJP, sin embargo, nos detuvimos en identificar algunas problemáticas en el ámbito socioeducativo, ya que éstas nos serán de utilidad a la hora de comprender cómo los diversos actores educativos representan las prácticas pedagógicas en esta institución.

Para comprender la situación educativa de los ASJP, ahondaremos en las condiciones socioeducativas de esta población previas al internamiento, así como sus características una vez se encuentran cumpliendo alguna medida. Pensamos que es relevante rescatar esta información debido que nos ayuda a comprender cuáles son las problemáticas que esta población atraviesa y qué necesidades educativas son, o deberían ser, tomadas en cuenta.

En los resultados de la ENASJUP podemos observar que 75.9% de 3,308 adolescentes -ubicados en 53 Centros de Internamiento de las 32 entidades federativas del país-, habían concluido el nivel básico al momento de ser detenidos; 22.1% tenían educación media superior, y 1.1% estudios universitarios (Acevedo & Valenti, 2019). El reporte de la UNICEF señala que 59% de los adolescentes participantes en un estudio realizado por Ramírez (2015), no habían concretado la formación básica previo al internamiento (Ramírez Salazar et al., 2015).

La asociación Reinserta realizó un estudio en 2018 con 502 adolescentes que se encontraban en internamiento, se encontró que 26.3% de los participantes habían concluido la formación básica previo al internamiento (Sáenz et al., 2018). Ramírez

Salazar et al. (2015), señala en una investigación que 90% de los adolescentes en un centro de internamiento no habían concluido la educación básica.

Por los datos expuestos podemos afirmar que una gran parte de la población adolescente se encontraba estudiando educación básica y media, lo que denota la necesidad de ofrecer servicios educativos formales a esta población una vez que se encuentran en internamiento. Problemas como el rendimiento académico, la adquisición de aprendizajes, las necesidades psicoeducativas, son asuntos a tomar en cuenta.

Por otro lado, es común que los adolescentes cuenten con experiencias escolares negativas previas al internamiento, por ejemplo; ausentismo, suspensión, deserción, expulsión, y otros conflictos académicos (Mathur S., y Schoenfeld, N., 2010). Esto último son elementos que influyen en la apatía, desinterés, poca participación y una apreciación baja de la escuela, los aprendizajes, así como de que la convivencia escolar pueda significar para su bienestar presente y futuro por parte de los adolescentes (Rodríguez & Valenti, 2019).

Existe una significativa proporción de adolescentes que desertan de la escuela, lo que no sólo depende de la intención individual de la persona, sino que también intervienen factores que van a influir en esa decisión ya que las desigualdades sociales y los factores de riesgo son fundamentales para entender este proceso (Ramírez Salazar et al., 2015). La deserción escolar puede ser temporal o definitiva, pero en ambos casos implica un abandono de los estudios que dificulta la formación del adolescente y se convierte en un factor de riesgo añadido a las condiciones en las que se encuentran.

En México, según datos de la ENASJUP (2018), 72% de los adolescentes revelaron que nos les gusta la escuela, además de considerarla aburrida. Algo similar se reporta en el informe de la UNICEF ya que 58% de los desertores consideraban aburrida la escuela y 13% no les parecía interesante (Cillero et al., 2017). Ramírez Salazar et al., (2015), indica las respuestas más recurrentes de los adolescentes respecto a la deserción escolar: “No me gustaba la escuela” o bien “me aburrían las materias”. Esto último

también ha sido identificado en el Informe Especial de Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia (CIESAS, 2016) donde se indica que 72% no le gustaba la escuela, pues la consideraban aburrida.

La falta de interés hacia la escuela suele explicarse por una carencia por lograr una vinculación entre los intereses, las necesidades cotidianas de los adolescentes y los contenidos escolares (Ramírez, 2021). Además, tal como indican (Acevedo & Valenti, 2019), a pesar de que los sistemas educativos que atienden a estos jóvenes son programas especiales, éstos se caracterizan por falta de pertinencia curricular y falta de motivación por parte de los jóvenes para tomar los cursos (Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen y Jolivette, 2009). Estos problemas están presentes en los adolescentes que están cumpliendo con su medida en internamiento y que se encuentran asistiendo en algún curso escolar dentro la institución.

Una vez se ha determinado que la sanción impuesta al adolescente se cumplirá bajo la medida de internamiento¹⁰, existe la posibilidad de que el Plan Individualizado de Actividades (en adelante PIA)¹¹ al que estará sujeto contemple la participación del ASJP para su creación. Es claro que existe una serie de obligaciones educativas que se deben garantizar, pero puede existir la posibilidad que los elementos escolares se vinculen con otras áreas de interés para al adolescente, lo cual puede tener como resultado una mayor disposición y participación del ASJP.

Por otro lado, según datos de la ENASJUP, en 2017, 89.2% de los que se encontraba cumpliendo con una medida de internamiento tuvo que seguir estudiando como parte de

¹⁰ Los adolescentes, dependiendo de la resolución que haya establecido el juez con anterioridad, puede llevar su medida en externamiento (fuera de las comunidades, pero siguiendo algún plan de actividades) o en internamiento (dentro de algún centro para adolescentes).

¹¹ La LNSIJPA el Plan Individualizado de Actividades es la organización de los tiempos y espacios en que cada adolescente podrá realizar las actividades educativas, deportivas, culturales, de protección al ambiente, a la salud física y mental, personales y para la adquisición de habilidades y destrezas para el desempeño de un oficio, arte, industria o profesión, de acuerdo con su grupo etario, en los términos de la medida cautelar de internamiento preventivo impuesta por el Órgano Jurisdiccional.

las actividades de su medida; de la cual, 34.3% dedicó más de cinco y hasta diez horas a esta actividad a la semana (INEGI, 2017).

A pesar del tiempo invertido en los programas escolares dentro del internamiento, el no tener elementos educativos específicos para esta población genera diversas dificultades, un ejemplo de esto pueden notarse en el desempeño académico de los adolescentes ya que, según los resultados obtenidos por Rivera & Valenti Nigrinni (2019), aproximadamente un 80% de los ASJP reprueban los exámenes para los que están siendo preparados; lo que se suma a otros problemas como la falta de motivación para participar, problemas para respetar la autoridad, entre pares y a los docentes.

Para dimensionar el reto al que se enfrentan los docentes laborando en estas instituciones, podemos tomar como ejemplo que, a pesar de que es deseable seccionar a los adolescentes de acuerdo a sus necesidades educativas específicas, es común encontrar salones donde asisten estudiantes de distintos niveles educativos, también es común toparse con diferencias significativas de aprovechamiento y rezago en los adolescentes, aunque cursen el mismo grado escolar, por lo que una clase del mismo nivel se transforma en una de “multigrado” (Acevedo & Valenti, 2019).

Por otro lado, en un informe sobre la situación educativa de los adolescentes en la Ciudad de México de la UNICEF, se reporta que 61.8% de los adolescentes asistían regularmente a algún programa de educación escolar formal al interior del centro de privación de libertad (Cillero et al., 2017). Este dato revela que a pesar de existir una buena proporción de adolescentes participando en los programas educativos, hay bastantes ASJP que no participan en actividades educativas. Lo anterior puede explicarse porque a pesar de que la LNSIJPA pretende darles una intención socioeducativa a las medidas de internamiento, solo se expresa como explícitamente obligatorio¹² asistir a

¹² Cabe señalar que esto deviene de una reforma al artículo 102 de la LNSIJPA en 2020.

actividades educativas en casos en los que el adolescente se le haya imputado algún delito de carácter sexual.

En general, la LNSIJPA indica que, para los demás casos, el adolescente deberá seguir un PIA el cual pueda: a) conocer en su totalidad y b) formar parte de su creación. Dado que el PIA pretende ser la media por la cual el ASJP seguirá las actividades mientras se encuentra internado en el CE este, teóricamente, debe incluir actividades escolares ya que estas se perciben como una parte fundamental para la prevención de la violencia y la delincuencia¹³.

Con relación al PIA, existen dos problemáticas relacionadas, en primer lugar, según datos del INEGI (2018), solo el 77.7% de los adolescentes conocía su PIA, lo que es una irregularidad respecto a lo estipulado en la LNSIJPA. Además de lo anterior, si bien se pretende que las medidas tengan un carácter socio educativo, al ser la educación pensada como un derecho, no parece haber obligatoriedad de esta, es decir, los adolescentes pueden decidir no asistir a clases lo que podría explicar el 61.8% de los adolescentes que participan en estas actividades (Cillero et al., 2017).

Respecto de quienes, si cursan por algún programa de educación formal, en la investigación realizada en un Centro de Diagnóstico para Adolescentes de Tijuana, en Baja California, por Velázquez Gutiérrez & Méndez Reyes (2015), se nos indica que el 28% de la muestra logró matricularse dentro de la comunidad, cabe recordar que los planes y diseño curricular estaban bajo la dirección del INEA y por lo tanto no se encontraban adaptados a las necesidades educativas de los adolescentes. Si bien no es una muestra que sea significativamente representativa de todas las comunidades, es relevante tener en cuenta que estos problemas se encuentran presentes en las comunidades.

¹³ Así se expresa en el artículo 263 de la LNSIJPA.

Otros elementos que constituyen retos para el desarrollo de la práctica pedagógica y la subsecuente reinserción social son los problemas de aprendizaje, la motivación escolar y los problemas de comportamiento dentro de la institución.

a) Problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje suelen ser asociados a diversas razones: discapacidades cognoscitivas, dificultades socioculturales, problemas económicos, etc. Es necesario denotar que estas comúnmente se encuentran presentes en poblaciones más vulnerables, es decir, es necesario reconocer el carácter sociológico de estas condiciones, así como la manera en que afectan a los adolescentes y sus procesos de aprendizaje. Con esto nos referimos a que las dificultades de aprendizaje deben ser tomadas en cuenta como problemáticas sintomáticas de las diversas desigualdades en las que se encuentran insertos los adolescentes y no como cualidades específicas de los mismos. La clave está en cuestionarse sobre alteraciones que puedan explicar los problemas de aprendizaje, y –tal vez lo más relevante– por qué se producen estas (Sánchez, 2004).

Respecto a los problemas cognoscitivos, algunas investigaciones sobre las condiciones del adolescente en revelan que, Estados Unidos, aproximadamente uno de cada tres de adolescentes en internamiento tiene una discapacidad identificada (Rutherford, R., Quinn, M., Marthur, S., 2007). Otras estimaciones se mantienen en el rango de 40% a 70% (Bullis, M., Yovanoff, P., Mueller, G., Havel, E., 2002). Investigaciones desarrolladas en el contexto nacional han identificado que gran parte de los adolescentes presenta alguna discapacidad de aprendizaje, la cual, en muchos de los casos, ha sido ocasionada a adiciones a diversas sustancias como la marihuana, el alcohol, los inhalantes (activo) o la pasta a base de cocaína. La presencia cada vez mayor del narcomenudeo y los delitos contra la salud propician la aparición de una mayor cantidad de consumo en adolescentes. En México los indicadores epidemiológicos reportan que el consumo de sustancias entre los adolescentes se ha incrementado. Según la

Encuesta Nacional de Adicciones¹⁴ (2016-2017), el consumo de alcohol tuvo un incremento importante al pasar de 35.6% en 2002 a 42.9% en 2011 y disminuyendo levemente en 2016 con un 41.7%. Asimismo, el consumo de drogas ilegales ha mostrado un aumento significativo desde 2002. De manera similar al panorama internacional, el alcohol (43.3%), la marihuana (23.7%) y los inhalables (22.2%) fueron las sustancias ilegales de mayor consumo entre los adolescentes en nuestro país (Tena-Suck et al., 2018).

Por otro lado, algunos de los adolescentes también suelen presentar diversas discapacidades de aprendizaje, así como otros trastornos, entre los más relevantes se encuentran: el déficit atencional con hiperactividad, el trastorno oposicionista desafiante y la ansiedad (Rioseco et al., 2009). A lo anterior se suman las dificultades psicológicas que presentan, ya que muchos suelen tener baja autoestima, poca capacidad de proyectarse en el tiempo, es decir de generar planes de vida que contengan metas y plantarse medios para conseguirlos (Acevedo & Valenti, 2019). También suelen tener rezagos importantes en lectura, matemática y lenguaje (Foley, R. 2001).

Con esto no queremos decir que exista un perfil estático criminógeno que tipifique al adolescente ni mucho menos que estos problemas sean los que lleven a los adolescentes a la comisión de un delito. Lo que buscamos es rescatar algunas de las necesidades presentes en los adolescentes, dado que es fundamental tenerlas en cuenta para desarrollar estrategias pertinentes en cada caso, sobre todo si tenemos en consideración que la LNSIJPA pretende que cada PIA sea específico a cada ASJP.

Durante la investigación previa respecto a la situación de las comunidades que serían intervenidas con la creación e implementación del MEASJP, se pudo constatar que una gran parte de los ASJP recibían terapias de aprendizaje (90%) en las comunidades

¹⁴ Cabe destacar que se había programado una encuesta para el 2022 pero esta no se realizó debido a la falta de presupuesto.

estudiadas¹⁵, las cuales pretendían aportar a mejorar las discapacidades de aprendizaje e impulsarlos a aprovechar los contenidos de los cursos (Acevedo & Valenti, 2019).

b) Falta de motivación escolar

En las comunidades de ASJP, la falta de motivación es muy común en el ámbito de la escuela. Se ha observado que, en la mayoría de las ocasiones, prácticamente la mayoría de los adolescentes en internamiento no consideran a la educación como una opción importante y necesaria. Los adolescentes suelen presentar dificultades para prestar atención, concentrarse, no realizan sus tareas, tiene poca participación en el aula y no son constantes en su asistencia. Como consecuencia de lo anterior, los profesores deben invertir más tiempo de lo planeado en retomar contenidos anteriores que se suponen ya revisados. Además de lo anterior, de acuerdo con un grupo de profesores y administrativos en las instituciones de internamiento de adolescentes entrevistados en México, un 80% aproximadamente de ellos reprueba los exámenes para los que están siendo preparados (Acevedo & Valenti, 2019).

Es relevante tener en cuenta los aspectos anteriores ya que que sin duda causan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y obstaculizan el buen desarrollo de la práctica pedagógica, lo que se suma a problemas ya identificados como que “los adolescentes en conflicto con la ley muestran problemas de asistencia a la escuela y existe una gran dificultad de mantenerlos en el salón de clases” (García Gómez et al., 2015, p.54).

c) Problemas de comportamiento

Otra de las dificultades que se presentan, refiere a los comportamientos que los adolescentes tienen en el aula. Por ejemplo, de acuerdo con la información proporcionada por Acevedo & Valenti (2019), en todos los grupos analizados existen

¹⁵ Recordando que estas comunidades fueron tres de la Ciudad de México y dos en el estado de Chihuahua.

figuras de autoridad legitimadas entre pares. También se encontró que existen problemas frente a las figuras de autoridad por parte de los adolescentes, esto último se atribuye a que los ASJP comúnmente provienen de familias violentas lo que les ha impedido la internalización de comportamientos y valores que se perciben como deseables. Esto último es un punto relevante debido a que coincide con las dificultades de adaptarse por cuestiones socioculturales que ya había descrito Basil Bernstein (1977) en sus investigaciones.

También se ha encontrado que, debido a que la mayoría de los adolescentes han formado parte de actos violentos, la normalización de la violencia facilita la aparición de actos de maltrato entre pares en el aula (bullying) (Leonor. García et al., 2015). Por un lado, es relevante prestar atención a cómo es que se tratan estos incidentes por la institución, dado que se ha percibido la prevalencia de sanciones punitivas ante los actos de maltrato dentro de las comunidades, antes que el ejercicio de estrategias que apunten a la justicia restaurativa o a la persuasión (Acevedo, 2020).

Por otro lado, diversos investigadores (Alberto et al., 2016; Andreou & Metallidou, 2004; Konishi et al., 2010; Strøm et al., 2013), revelan que los actos de violencia entre pares tienen efectos negativos en la participación dentro del aula y el desempeño general de los estudiantes. Por lo que los problemas de comportamiento en aula son un aspecto relevante a considerar si es que se quiere garantizar espacios óptimos para el aprendizaje, el desarrollo de los adolescentes que les sus experiencias educativas en internamiento les permitan percibir a la escuela como un espacio que les pertenece y no como uno hostil.

II.VIII. Intervenciones socio educativas en los CE y el primer Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal

Como ya hemos descrito con anterioridad, algunos de los principales problemas identificados respecto a las condiciones educativas para ASJP son: la carencia de un modelo educativo construido con base en las características, las necesidades de la población y de las condiciones específicas en los CE. También existe una carencia de sistemas de formación y capacitación docente. Si bien estos problemas no parecen haberse solucionado en su totalidad, en los últimos años se han realizado esfuerzos por crear y fortalecer los procesos educativos dentro del sistema de justicia penal para adolescentes.

Existen algunas intervenciones que es relevante tener en consideración, podemos tomar como ejemplo lo reportado por (Ramos- Baños et al., 2022), quienes realizaron una investigación-acción en el Centro de Internamiento para Adolescentes de Pachuca (CIAP), en el estado de Hidalgo. Los autores identificaron la carencia de elementos de formación y capacitación docente por lo que retomaron las experiencias, habilidades, inquietudes y carencias que los docentes percibían en su labor, así como las posibilidades de orientar sus prácticas hacia una educación inclusiva, para el desarrollo de un curso en línea albergado en una plataforma digital con el fin de fortalecer las habilidades de los docentes.

Pero quizás la mayor intervención socioeducativa realizada hasta el momento es la creación del primer Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP). El modelo se desarrolló como una respuesta a las múltiples carencias educativas presentes dentro de los CE (los cuales ya hemos mencionado anteriormente) y las buenas prácticas identificadas en las comunidades.

Para lograr la creación del MEASJP, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) lanzó una iniciativa para orientar la educación en los CE y en las Unidades de ejecución y seguimiento de sanciones para adolescentes. Por lo que se realizó un

convenio con la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco con la finalidad de que ésta elaborara una propuesta educativa específica, inspirada en el modelo internacional de UNICEF conocido como Escuelas Amigas de la Infancia (EAI) (Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019). Originalmente se realizó su implementación de forma piloto en dos CE de la Ciudad de México; la Comunidad de Internamiento Preventivo (CIP) y el Centro Especializado para Adolescentes "San Fernando". Sin embargo, también se obtuvo apoyo de JJI y la SIPINNA para llevar la implementación del modelo en dos CE del estado de Chihuahua uno de los cuales es el que tratamos en la presente investigación.

El MEASJP no es un sustituto de las diversas instituciones educativas presentes dentro de los CE más bien busca facilitar la participación de los ASJP en la educación obligatoria a través de diferentes programas o modelos oficialmente reconocidos y vigentes (INEA, Telesecundaria, SPAYT, CEBA, entre otros). Persigue mismos fines del sistema educativo formal pero además retoma las necesidades específicas de los ASJP con el fin de que puedan desarrollar un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, disposiciones y actitudes que los habilite para enfrentar y culminar los procesos de reinserción, reintegración e inclusión en sus familias y en los ámbitos cívico-político, educativo y laboral de sus comunidades y sociedad (Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019).

El MEASJP se constituye por tres elementos constitutivos, así como las relaciones entre ellos; 1. aprendizajes clave: capacidades para aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, cuyo desarrollo integral aumenta la probabilidad de una mejor reinserción, reintegración e inclusión social. 2. Motivación para el aprendizaje: orientaciones y estrategias para animar la voluntad de aprender en los adolescentes. 3. Enseñanza y ambientes de aprendizaje: orientaciones y estrategias para generar situaciones, relaciones, condiciones y espacios óptimos para que todos los

adolescentes en los Centros y Unidades aprendan (Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019).

Los tres elementos funcionan mediante un Centro Pedagógico Articulador (CPA) que orienta el diseño y la puesta en práctica del trabajo educativo, lo que tiene como resultado una metodología de trabajo que puede ser adaptable a cualquier nivel o institución educativa que trate con ASJP. A nivel práctico, el modelo cuenta con algunas herramientas que se recomiendan utilizar en función de las necesidades en cada CE; a) trayectorias educativas individualizadas, b) ámbitos de enseñanza y aprendizaje, c) planeación, realización y evaluación de las sesiones de trabajo educativo, d) formación y desarrollo profesional, e) gestión institucional colaborativa y centrada en el aprendizaje.

Según los autores, la implementación piloto del modelo arrojó resultados favorables en diversos ámbitos; a) se logró crear un ambiente dinámico de trabajo colaborativo entre pares, b) el modelo generó un impacto en la concentración y motivación para aprender de los adolescentes, a partir de la implementación de la dinámica propuesta en el Centro Pedagógico Articulador (CPA), c) los docentes reportan haber generado cambios positivos en su labor cotidiana así como haber mejorado la comunicación con sus pares, luego de la experiencia de introducción y formación en el MEASJP.

Si bien el MEASJP representa un avance en el desarrollo de medidas socioeducativas que logren atender las necesidades de los ASJP, hace falta extender las acciones a los otros 53 CE de los que se encuentran constancia del país, de los cuales no se cuenta con mucha información de las condiciones educativas y mucho menos tenemos registros de actividades, como las anteriormente descritas, en esos centros. Además, pese que la implementación piloto y el acompañamiento del MEASJP terminó sus actividades a mediados del 2020 ya no se tiene algún registro de las condiciones en las que se encuentran actualmente las comunidades intervenidas. Lo anterior refleja la necesidad de que las acciones socioeducativas en las comunidades se acompañen con otro tipo

de acciones que apunten a gestar sistemas de seguimiento y evaluación de las condiciones educativas.

II.IX El Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores (CERSAI) “Los Halcones”.

Es relevante descartar que, con fines de preservar la integridad de las y los participantes, así como con la intención de no vulnerar ningún derecho de las y los ASJP de este centro, hemos decidido apodar CERSAI como “Los Halcones”. Este es uno de los 53 CE que fueron visitados durante la realización de la ENASJUP, es uno de los centros especializados para adolescentes ubicados en el estado de Chihuahua. Para el 2019¹⁶, se reportó que en este CERSAI, cuya capacidad total es de 200 adolescentes (150 hombres y 50 mujeres), se albergaban 32 adolescentes; 27 varones y 5 adolescentes mujeres NDH (2020). Es importante destacar que, a pesar de que este CE es una comunidad mixta, no significa que los adolescentes se encuentran en contacto cotidianamente.

El CERSAI “Los Halcones” fue uno de los centros donde se implementó el MEASJP, luego de que se lograran acuerdos para llevarlo a Chihuahua, algo que no estaba planeado originalmente. La presencia del MEASJP en Chihuahua se atribuye a que, tal como lo indica la SIPINNA (2021), en Chihuahua se cuenta con una *comisión de reinserción* en la cual participan más de 20 instituciones y/o organizaciones de la Sociedad Civil, financiadas por Ficosec¹⁷ y Usaid¹⁸. La comisión sesiona de manera mensual y ha tenido presencia en diversas iniciativas e intervenciones que buscan fortalecer el tejido social de Chihuahua y disminuir los hechos violentos.

¹⁶ No se ha decidido tomar los valores de la población total que presenta la CNDH dado que en su informe se reporta la visita a 45 CE en lugar de los 53 observados en la ENASJUP.

¹⁷ Esta un Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana que nació como resultado de una iniciativa del sector empresarial en el estado de Chihuahua.

¹⁸ Usaid es una agencia de los Estados Unidos que busca incidir en el Desarrollo Internacional. En diciembre del 2021 se firmó una Carta de Intención (CI) con la Gobernadora de Chihuahua, María Eugenia Campos, que pretende denotar el compromiso de generar compromisos y lazos de colaboración, orientados a velar y transformar la seguridad ciudadana y la justicia cívica local en 5 municipios del estado.

Si bien la presencia del MEASJP representa un avance significativo en materia educativa para los ASJP, antes de su presencia en “Los Halcones”, ya existían algunas instituciones educativas en este centro: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Telesecundaria de Chihuahua y el Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato del Estado de Chihuahua (SPAyT). Si bien estas instituciones educativas no están pensadas para brindar educación a los ASJP, lo que tiene dificultades respecto a las prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos, es relevante tener en consideración que, tal como en otros espacios, si existen esfuerzos por garantizar la educación a los ASJP dentro de las comunidades.

Además de lo anterior, “Los Halcones” cuenta con diversos talleres que pretenden brindar opciones para la capacitación laboral y/o el desarrollo de habilidades artísticas y deportivas. Para ello se cuentan con espacios dedicados a las diversas actividades. Una buena parte de la oferta en talleres se debe a la presencia de Justicia Juvenil Internacional (JJI), ya que esta organización, entre otras cosas, se encarga de movilizar voluntariado para algunas de las actividades extra escolares. JJI también funge como una organización que presta atención a los tratos que reciben los adolescentes dentro de “Los Halcones” a nivel procesual, ya que su intención es cambiar los tratos que estos reciben y asegurar que todo este apegado a los derechos humanos.

En su informe más reciente sobre la situación de los CE en Chihuahua (2019-2020), Justicia Juvenil Internacional ha destacado que en “Los Halcones” se sigue trabajando para poder implementar un modelo de involucramiento familiar con el que se pretende ayudar a los ASJP a resarcir lazos con sus familiares. Además de lo anterior, JJI presentó una evaluación sobre la situación de “Los Halcones” siendo este uno de los mejores evaluados en diversos aspectos; acceso al exterior 95%, ambiente 95%, programas de actividades e individualizados 100%, salud física 95%, salud mental 95%. Debido a las evaluaciones es que JJI considera a “Los Halcones” como un CE con las condiciones ideales para certificarse como el primer centro adecuado y especializado para adolescentes bajo la LNSIIPA (Marisol. Marín, 2021). Por último, la CNDH (2020),

también corroboró que en los CE de Chihuahua no existían deficiencias relevantes respecto a la infraestructura y salubridad, así como también cumplía en las cuestiones de alimentación y servicios básicos.

En “Los Halcones” se puede notar la influencia de varios actores que han formado parte de diversas intervenciones en materia penal y educativa. Sin embargo, es relevante tener en cuenta que, a pesar de los avances en diversos rubros dentro de este CE, las propuestas en materia educativa se han encontrado con diversos tropiezos.

Como ejemplo de las dificultades a las que se enfrenta el desarrollo de propuestas educativas, se pueden mencionar la dificultad por tener una “escuela” formal dentro de los CE, esto se debe principalmente a que si existiese un documento vinculante con su estancia a en el centro (diploma, certificado, boleta de calificaciones) podría resultar revictimizante el haber egresado de la “escuela de la cárcel”. Este es un problema a nivel de gestión dado que dificulta la transferencia de docentes y recursos para esta población. Otro problema relacionado a este aspecto es que, debido a que la población de adolescentes siempre es variable, y en realidad se busca que este pase el menor tiempo posible en el CE, es inviable darle un registro oficial.

Las instituciones educativas, bajo la injerencia del MEASJP, pretenden dar una solución a estos problemas, pero la falta de personal y la carencia de continuidad de algunos docentes dificulta el trabajo. A propósito de este punto en la investigación de Pérez & García (2021), se denota que la carencia de docentes hace que uno solo se encuentre dando diversas materias.

Además de lo anterior, es relevante mencionar que, pese a que la implementación del MEASJP se inició antes de las restricciones sanitarias, los últimos meses de capacitación hizo a distancia debido a las restricciones sanitarias y a que la mayoría de los docentes se encontraban. Además, la mayoría de los docentes encontraban dando clases a distancia, algo para lo que no estaba preparada la educación en general y tampoco lo estaban en los CE.

Finalmente quisiéramos indicar que, de la misma manera en que le ocurrió a Pérez & García (2021), para nosotros fue muy difícil ingresar al centro, incluso se realizó un viaje desde la CDMX hasta Chihuahua dado que se había gestionado el ingreso a “Los Halcones” con el fin de recabar más información, pero las restricciones sanitarias se endurecieron justo en el momento del viaje y fue imposible realizar el ingreso. Entendemos que existe una alta discrecionalidad en los tratos a los ASJP, sin embargo, creemos que es necesario comenzar a reflexionar en lo referente a sistemas de vinculación, recolección de datos y sistematización de información que sean capaces de brindar información actualizada sobre los ASJP al mismo tiempo que procura su integridad.

CAPÍTULO III: Marco teórico-metodológico.

De acuerdo con los cambios que trae consigo la LNSIJPA, las transformaciones en el sistema de justicia penal para adolescentes buscan generar cambios que logren priorizar una mirada de derechos sobre la conceptualización punitivista que privilegia el castigo. No significa que los adolescentes dejarán de ser acreedores a sanciones cuando se determine que han sido responsables de la comisión de un delito, más se bien se pretende minimizar las consecuencias negativas del internamiento y fomentar la reinserción social del adolescente.

En la presente investigación, vamos a retomar los cambios en la LNSIJPA, así como la adopción de la justicia restaurativa en México, dado que son aspectos que influyen en la dinámica del trato que las instituciones penales deben tener con los adolescentes y en los demás procesos a los que los ASJP están sujetos mientras se encuentran en internamiento. La intención es vincular estos cambios con la educación que los ASJP reciben en “Los Halcones” para, por un lado, reflexionar sobre las necesidades que aún existen en el CERSAI en materia educativa y, por otro lado, contextualizar la práctica pedagógica como un proceso influido por estos cambios.

Además de lo anterior, en este capítulo vamos a abordar los fundamentos teóricos que constituyen la perspectiva de la práctica pedagógica empleada en esta investigación; la propuesta de Dora Marín (2018). La intención es esclarecer la perspectiva desde la que miramos las prácticas pedagógicas, así como justificar su uso en esta investigación.

Por último, debido a las dificultades de acceso a la comunidad que mencionamos con anterioridad, mostraremos la propuesta teórico-metodológica empleada en este estudio que refiere al abordaje de la práctica pedagógica desde el enfoque de las representaciones sociales. La intención es ser una propuesta para próximas

investigaciones con problemáticas similares al mismo tiempo que se muestra su uso en esta investigación.

III.I. El cambio de paradigma en la justicia para adolescentes (o la búsqueda por la reinserción social)

Los artículos 21 y 192 de la LNSIIPA, contemplan a la justicia restaurativa tanto en la ejecución de medidas de sanción, así como en las directrices que orientan el trato de los ASJP. Lo que tiene consecuencias no solo en la configuración de las acciones para la restitución del daño, las cuales involucran tanto al ofensor como al ofendido, sino en la visión que se tienen sobre el ofensor en sí mismo y los tratos que se les da a este último entre los cuales está la búsqueda por asegurar el derecho a educación. Para comprender de mejor manera esta orientación, así como la fundamentación de las acciones, debemos adentrarnos a la discusión referente a la justicia restaurativa. Lo que nos brindará una mejor perspectiva de las condiciones institucionales que orientan el actuar de las y los actores insertos en las prácticas pedagógicas que ocurren al interior del CERSAI “Los Halcones”.

III.II. La justicia restaurativa (una reconceptualización sobre el castigo).

Luego de una discusión donde se abordaron diversas categorías para definir un nuevo enfoque de justicia¹⁹, el concepto de “justicia restaurativa” se consensuó como el predilecto para referir al cambio en que se desarrollaran cierto tipo de medidas. Ahora bien ¿en qué consiste la justicia restaurativa?, ¿cuál es su diferencia respecto a la justicia penal? ¿cómo se relaciona con la práctica pedagógica para ASJP?

La justicia restaurativa originalmente se planteó como una forma alternativa de resolver las problemáticas relacionadas al delito que, si bien no son sustitutivas de la práctica penal tradicional, pueden funcionar como elemento principal en la reparación del daño. Para ello, se configura bajo el esquema de las “3r” que involucran: Responsabilidad, Restauración y Reintegración.

¹⁹ Según (Benito et al., 2011) algunos de los nombres que se pensaron para este concepto son: Justicia Positiva, Pacificadora, Temporal, Transformadora, Comunitaria, Conciliativa, Conciliadora, Reparativa, Reparadora, Restitutiva, Reintegradora, o Reintegrativa.

a) Responsabilidad por parte del ofensor, porque cada persona debe responder por sus acciones u omisiones.

b) Restauración de la víctima, quien necesita ser reparada. Requiere abandonar su posición de dañado, así como toda la sociedad.

c) Reintegración del infractor, quien necesita restablecer los vínculos con la sociedad, que, a su vez, necesita del buen desempeño de todos sus integrantes para su correcto funcionamiento (Benito et al., 2011).

La Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU), denota que en este enfoque de justicia se debe fomentar la participación conjunta y activa, en la resolución de cuestiones derivadas del hecho punitivo, tanto del ofensor como del ofendido, generalmente está acompañada de un facilitador para el desarrollo de todo el procedimiento.

Siguiendo a Zehr (2007), podemos decir que los tres pilares de la justicia restaurativa son: 1. La justicia restaurativa se centra en el daño; 2. Las ofensas conllevan obligaciones; 3. La justicia restaurativa promueve el compromiso o la participación. Por tanto, entendemos que “la justicia restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible” (Zehr, 2007, p. 45).

Visto de esta forma, la justicia restaurativa parece más un elemento de resolución de conflictos a nivel micro, en lugar de un enfoque sobre justicia que atienda a las necesidades de una gran cantidad de sujetos dentro del SJP. Sin embargo, cabe destacar que “a partir de la experiencia de la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sudáfrica, se han desarrollado iniciativas para aplicar un modelo de justicia restaurativa a situaciones de violencia masiva” (Zehr, 2007, p.6).

Precisamente uno de estos modelos son los “círculos”, los cuales, según (Benito et al., 2011), involucran la participación de la víctima, el infractor y en su caso la familia de ambos. También puede encontrarse figuras como abogados, integrantes de la comunidad afectados e interesados de instituciones públicas sociales y privadas. Los

cuales son guiados por un facilitador, con el fin de procurar la sanación de los afectados por el crimen, así como lograr el compromiso y responsabilidad del infractor promoviendo su enmienda y reinserción social.

La figura de los “círculos” como modelo para ejercer la justicia restaurativa, es una adaptación de las prácticas para la resolución de conflictos que ejercían comunidades endémicas de Estados Unidos y Canadá, las cuales, fueron retomadas durante los años 80 cuando funcionarios judiciales y los pueblos de las Primeras Naciones de Yukón promovieron el desarrollo de vínculos entre la comunidad y la vía judicial (Benito et al., 2011).

En la actualidad, el uso institucionalizado de las medidas restaurativas se puede visibilizar dentro del artículo 21 y 192 de la LNSIIPA que tiene como antecedente directo la inserción del artículo 23, publicado el 9 de agosto del 2006 dentro de un código de procedimientos penales, el cual contempla la justicia restaurativa. También podemos retomar la reforma del sistema penal durante el 2008, en donde se nos dice que se introdujo a la justicia restaurativa como un elemento alternativo para la solución de los conflictos (R. Arévalo & López, 2011).

Tabla 2. Características de la justicia penal y restaurativa de Zehr, 2007.

Justicia penal	Justicia restaurativa
<ul style="list-style-type: none">• El crimen es una ofensa contra la ley y el estado.	<ul style="list-style-type: none">• El crimen es una ofensa contra las personas y las relaciones interpersonales.
<ul style="list-style-type: none">• Las ofensas generan culpabilidad.	<ul style="list-style-type: none">• Las ofensas generan obligaciones.
<ul style="list-style-type: none">• La justicia requiere que el estado determine culpabilidades e imponga castigos.	<ul style="list-style-type: none">• La justicia involucra a víctima, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por enmendar el daño.
<ul style="list-style-type: none">• El eje central es que los infractores reciban su justo merecido.	<ul style="list-style-type: none">• El eje central son las necesidades de las víctimas y la responsabilidad activa del ofensor en la reparación del daño.

Fuente: H. Zehr, 2007.

En el Artículo 21 de la LNSIJPA se entiende por justicia restaurativa lo siguiente:

...es una respuesta a la conducta que la ley señala como delito, que respeta la dignidad de cada persona, que construye comprensión y promueve armonía social a través de la restauración de la víctima u ofendido, la persona adolescente y la comunidad. Este principio puede desarrollarse de manera individual para las personas mencionadas y sus respectivos entornos y, en la medida de lo posible, entre ellos mismos, a fin de reparar el daño, comprender el origen del conflicto, sus causas y consecuencias.

Si bien una parte de la justicia restaurativa se enfoca en la prevención del delito la otra parte, tanto en lo que identifica Howard Zehr como en lo que textualmente podemos

encontrar dentro del artículo 21 de la LNSIJPA, es la atención al ofensor. Mientras que la justicia penal deviene de un actuar meramente punitivo, la justicia restaurativa pretende no solo abordar el tema de la responsabilidad del ofensor en el acto, así como los medios por los cuales éste puede restituir el daño, sino que también se preocupa por las necesidades de los ofensores, “la justicia restaurativa enseña que si queremos que los ofensores asuman sus responsabilidades, cambien su comportamiento y se conviertan en miembros útiles y activos de nuestras comunidades, entonces debemos atender también sus necesidades”(Zehr, 2007, p.22). Lo que puede notarse en dentro del artículo 192 de la LNSIJPA donde aborda el objeto de la justicia restaurativa en la ejecución de medidas de sanción.

En la ejecución de las medidas de sanción podrán realizarse procesos restaurativos, en los que la víctima u ofendido, la persona adolescente y en su caso, la comunidad afectada, en libre ejercicio de su autonomía, participen de forma individual o conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas de los hechos que la ley señala como delitos, con el objeto de identificar las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas, así como a coadyuvar en la reintegración de la víctima u ofendido y de la persona adolescente a quien se le haya dictado una medida de sanción, a la comunidad y la recomposición del tejido social (LNSIJPA, 2016).

Debemos considerar que el paso de la justicia penal a la adopción y ejecución de medidas socioeducativas inspiradas en la justicia restaurativa (a las que se les puede nombrar como prácticas restaurativas) es relativamente nuevo en el contexto nacional, ya que se presume que su antecedente más relevante a nivel nacional fue la legislación del 2008 (Sánchez, 2019). Por lo anterior, aún falta mucho para asegurar la protección del derecho en todos los ámbitos y así como las medidas socioeducativas que atiendan a las diversas dificultades que hemos identificado esta población.

III.III. Justicia restaurativa y educación para ASJP

Con el fin de lograr la garantía del derecho a la educación y así como transitar el cambio de paradigma en el sistema de justicia para adolescentes, debemos prestar atención a los recursos y procesos educativos que ocurren dentro de los CE. Para ello la educación debe pensarse desde los diversos conflictos socio educativos presentes en la población, así como las múltiples dificultades y problemas (como factores de riesgo) que influyeron en los actos de los adolescentes.

Las prácticas restaurativas pasan por considerar esencialmente a tres actores involucrados; el ofensor, el ofendido y la comunidad afectiva (donde se considera a las familias). Dado que no solo se busca la restitución del daño, sino que se intenta lograr mejorar las condiciones del adolescente que realizó el delito, es necesario pensar en intervenciones que involucren en la mayor medida de lo posible a las familias de los adolescentes con el objetivo de gestar o fortalecer la red de apoyo de los mismos.

Si bien existen diversas metodologías para la aplicación de la justicia restaurativa (mediación, reunión restaurativa, etc.), los “procesos circulares” podría ser de especial relevancia en este caso dado que sirven para entablar comunicación, basados en prácticas tradicionales del diálogo y la ‘sanación’ de las personas. El objetivo es reunir las personas involucradas, con un objetivo común: resolver un conflicto, reconstruir un vínculo, restablecer la salud emocional, apoyar, tomar decisiones, entre otros (Navas et al., 2018) Los procesos circulares podrían ser de especial relevancia dado pueden enfocarse en ayudar al adolescente a fortalecer el tejido familiar facilitando así el proceso de reinserción social. También pueden ser empleado para fomentar espacios seguros donde se trabaje sus habilidades socioemocionales o para fomentar la confianza entre trabajadores, docentes, guardias y adolescentes en el CE.

Otra cuestión, que es relevante respecto a la justicia restaurativa, es que existe una relación importante entre la mediación penal, la justicia restaurativa y la cultura de

educación para la paz, donde el aspecto más significativo lo representa el compromiso real que debe asumir la parte agresora en relación con no reincidir en el delito o situación conflictiva (Caamaño et al., 2020). Por tanto, es deseable que la educación para ASJP no solo contenga contenidos tradicionalmente escolares, sino que también considere una serie de habilidades y conocimientos necesarios para aumentar la probabilidad de lograr la reinserción social.

Enfoques de enseñanza que retomen elementos de la educación para la paz pueden ser de ayuda para los contextos de ASJP. Por un lado, como indica en (Caamaño et al., 2020), este enfoque tiene su base epistemológica y metodológica en el marco de la pedagogía social, que busca mejorar la calidad de vida de los individuos desde una perspectiva especial y fundamentalmente práctica; asimismo, procura la inserción del individuo en su medio, para que sea capaz de mejorarlo y transformarlo (García, Añaños. y Medina, 2020). Si bien el uso de fundamentos teóricos-pedagógicos como los de la justicia para la paz ayudan a cumplir con la búsqueda por el cumplimiento de derecho y los fundamentos de la justicia restaurativa, se debe plantear cambios en el cómo percibe y ejecuta la educación dentro del sistema de justicia para lograr que no solo sea una medida de sanción sino una acción que efectivamente se posicione como un derecho y que traiga beneficios al adolescente.

Dado que la educación para ASJP se inserta bajo la búsqueda de derechos, el ya no privilegiar la enseñanza vertical, unidireccional, y complementar los contenidos educativos escolares con otros que ayuden al desarrollo psicoemocional y social de los adolescentes por medio de diversas metodologías, es una apuesta necesaria si es que se quiere dejar atrás la visión punitivista dentro del sistema de justicia penal para adolescentes. Por ello, el derecho a la educación, fundamentada en los aportes sobre la inclusión educativa de Katarina Tomasevski (2006), nos ayuda a no solo pensarla como un requisito complementario que permite transitar al sistema de justicia de una mirada punitivista a la de la justicia restaurativa, sino que, en tanto se garantice la adaptabilidad, aceptabilidad, asequibilidad, y accesibilidad en la educación para ASJP, será

fundamental para saber si estamos o no en presencia de un cambio en el sistema de justicia para adolescentes, una mayor apuesta por la garantía del acceso a la educación y la protección de los derechos.

En resumen, pensamos que la inclusión educativa para ASJP supone garantizar estas cuatro dimensiones a los adolescentes dentro de los CE, algo que actualmente no ocurre en su totalidad. También se demanda transitar de una educación homogénea a otra heterogénea que permita responder a las diferencias entre distintos grupos de ASJP, así como tomar en consideración elementos de su condición como adolescentes sujetos a una medida de sanción no desde una mirada punitivista, sino que apele por la justicia restaurativa. En este sentido, es relevante el análisis de las prácticas pedagógicas dado que nos permite conocer la situación actual de la educación en el CERSAI “Los Halcones”, reflexionar sobre sus necesidades, así como las posibles acciones para socavar sus deficiencias. Para ello vamos a adentrarnos en lo referente a las prácticas pedagógicas con el fin de explicitar los elementos que serán fundamentales en nuestro análisis.

III.IV. La práctica pedagógica

La práctica pedagógica comúnmente es asociada con las actividades que los docentes ejercen al interior de un salón de clases y aunque en cierta medida esto es verdad no agota las posibilidades analíticas ni semánticas que ofrece este concepto.

Siguiendo a Garza (2017), podemos rastrear los antecedentes directos del uso del término práctica pedagógica en los conceptos “práctica docente” y “trabajo docente”. Éstos hacen referencia al trabajo que realiza el maestro o maestra en una institución escolar, obviada que puede limitarse al acto de enseñar, o puede referirse también a las condiciones laborales definidas por la reglamentación que rige jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades (Mercado, 1981).

En este estudio comprendemos, como explica Dora Marín (2018), siguiendo a Michael Foucault (2002), a la práctica pedagógica como una matriz de experiencia. La cual

reconoce el ejercicio pedagógico del docente como la consecuencia de una relación tensa de elementos constituidos por, la voluntad, los modos de hacer y las reglas que orientan su experiencia profesional.

Esta posición nos permite pensar en la práctica pedagógica como un elemento sujeto a tensiones, en el que el docente no solo es un mero replicador de conocimientos, sino un actor principal del fenómeno educativo en cuestión pero que se encuentra sujeto a disposiciones que debe atender e influyen en su actividad cotidiana. También nos orienta a analizar los elementos circundantes que dieron pie determinadas prácticas, así como las “acciones y modificaciones (fundamentalmente colectivas) que se derivan de esta y, al mismo tiempo, actualizan los modos de veridicción, subjetivación y normatización que la determinan” (Marín, 2018, p. 58).

Si bien las consideraciones teóricas referentes al concepto de prácticas pedagógicas que propone Marín parecen beber de los aportes realizados por Fierro, et al., (1999), en su libro “Transformado la práctica docente”, creemos que la propuesta teórica de la primera es un paso adelante en la consolidación de un marco analítico que nos permite percibir los cambios contextuales que afectan el ejercicio educativo.

Esto lo pensamos porque, para empezar, Fierro et al. (1999), proponen seis dimensiones de la práctica docente (dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral), las cuales confluyen en lo que denominan como “la relación pedagógica”²⁰. Por esto último, la propuesta de Fierro, et. al. (1999) pretende no solo dar cabida a la investigación de la práctica docente, sino que tiene miras a facilitar la innovación de acciones que los docentes desarrollan en su cotidianidad. Pues nacen de la necesidad por mejorar los procesos educativos²¹. Las características de la práctica docente indican

²⁰ La cual es, según sus autoras “la forma en que se expresa de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos” (Fierro, et al., 1999, p. 37).

²¹ Esta perspectiva establece que la “investigación acción” es una herramienta metodológica eficaz que los docentes pueden utilizar para lograr sortear diversas dificultades y para echar a

más bien poco respecto a los aspectos estructurales donde ocurren las relaciones pedagógicas, un asunto que consideramos central para poder abordar la representación social de algún actor social en el contexto de la educación para ASJP.

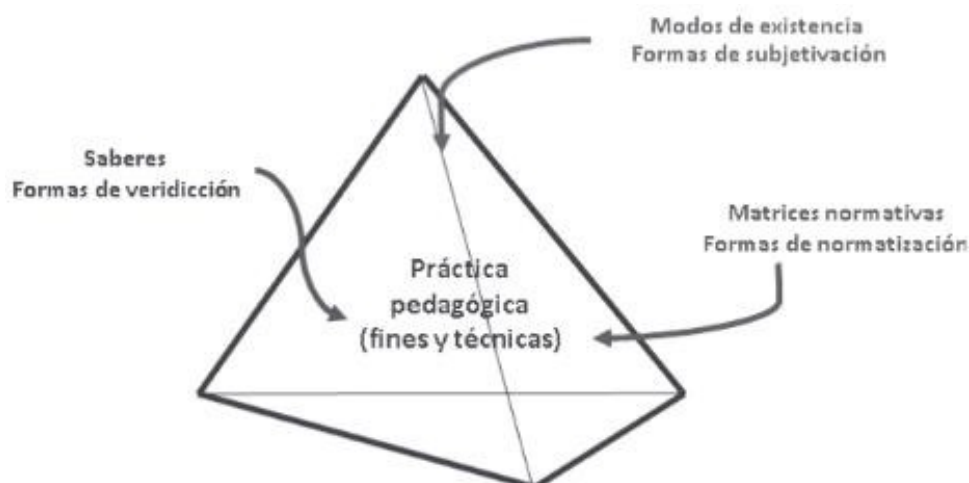
La acción pedagógica, como indica Basil Bernstein (1998), implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica; esto es, no únicamente a la acción en lo individual de un sujeto en interacción con los otros, algo que ocurre en la cotidianidad educativa, sino que se requiere un análisis de las estructuras mismas en las que los sujetos interactúan de tal manera que las relaciones pedagógicas constituyen “prácticas pedagógicas” (Garza, 2017).

Por ello hemos decidido retomar la propuesta de Dora Marín (2018), ya que nos permite contextualizar la práctica pedagógica de un espacio áulico tan complejo como lo es al interior de un CERSAI. Al mismo tiempo que pensamos a la práctica pedagógica como el resultado de diversas estructuras en acción, creemos pertinente señalar que es fundamental tener en cuenta que los aspectos más apegados a la realidad del día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las características intersubjetivas.

Por lo anterior, dentro de esta investigación comprendemos a la práctica pedagógica como la consecuencia de una relación triádica conformada por; a) los saberes o de las formas de veridicción, b) las matrices normativas o formas de normatización y c) los modos de existencia o formas de subjetivación.

andar experiencias no solamente pertinentes y viables, sino también sustentadas teóricamente (Fierro et al., 1999, p. 20).

Figura 1: Matriz de análisis de la práctica pedagógica de Dora Marín, 2018.



Fuente: Marín, 2018.

Estas tres dimensiones permiten reconocer que el mismo docente tiene una serie de conocimientos los cuales derivan de: a) su formación como profesional de la educación; b) sus saberes específicos que provienen de su experiencia al interior de las comunidades o el ejercicio de la docencia dentro de otros espacios; y c) las orientaciones institucionales que delimitan su actuar.

Pensar la práctica pedagógica desde estas tres dimensiones nos da la posibilidad de analizar el contexto normativo que “reconoce la presencia de la institución escolar y sus reglas, los tiempos y espacios que en ella se definen para el cumplimiento de las normativas propias —manual de convivencia— o externas —lineamientos, orientaciones y disposiciones ministeriales y de las secretarías” (Marín, 2018, p. 60). Cuyo proceso educativo, en nuestro caso, no solo está inserto dentro de las condiciones institucionales de lo escolar, que pasa por reconocer la presencia de diversas instituciones educativas involucradas, sino que además se inserta dentro del ámbito de justicia restaurativa al interior de sistema de justicia penal.

Implica aceptar que la práctica pedagógica no es solo el ejercicio individual del o la docente, sino que, aunque la subjetividad y el ejercicio cotidiano es parte fundamental, la actividad educativa también se encuentra influida por las matrices normativas, las formas de saber (veridicción) de un momento y sociedad determinada. Por tanto, aunque la conformación de la práctica pedagógica se conforme con la interacción entre los sujetos, “no dejan de estar regida y definida por las condiciones que la posibilitan, independiente de su voluntad de transformación o cambio de sí mismos y de la propia práctica” (Marín, 2018, p. 61).

Por lo tanto, no solo es necesario comprender la orientación de la institución en tanto lo escolar, también es necesario analizar o conocer la posición desde la que se percibe a la educación en este contexto. La cual, según la LNSIJPA, considera la búsqueda por el aseguramiento de los derechos humanos de los adolescentes y las intenciones de reinserción social²².

Si pensamos en las prácticas pedagógicas que los diversos actores educativos realizan respecto a la educación para adolescentes en un CERSAI como una matriz consecucional, es decir como el resultado las múltiples interacciones entre las dimensiones que la caracterizan, podemos realizar su análisis desde enfoques que precisen la recolección de ésta, como la nombra Marín (2018), matriz de experiencia.

Comprender esta matriz de experiencia nos brindaría una posibilidad analítica que podría ser de utilidad para acceder a los contenidos de un fenómeno educativo cuando las posibilidades de estar en el espacio físico se ven dificultadas por las instituciones u otras coyunturas que impiden el acceso a los espacios físicos donde ocurren los fenómenos educativos, algo que nos ocurrió en el desarrollo de esta investigación. Ahora bien, la práctica pedagógica no ocurre sin actores que la concreten por lo que para realizar nuestro análisis es necesario tener en consideración a los actores educativos que han tenido influencia en la educación dentro de “Los Halcones.

²² Los objetivos se expresan en el Artículo 2 y el Artículo 12 de la ley.

A continuación, se conceptualizan los principales actores educativos que están presentes en el CERSAI. Para fines de esta investigación, los actores educativos son todos aquellos sujetos involucrados en el ejercicio educativo de los ASJP. Sin embargo, en esta investigación vamos a privilegiar tres figuras que consideramos fundamentales en el desarrollo de la práctica pedagógica; los docentes, los coordinadores educativos y los actores político-educativos involucrados en los procesos recientes. Esta decisión no se toma a ligera, devine directamente del concepto de práctica pedagógica que hemos estado abordando, siendo así, podemos señalar que los actores político-educativos se relacionan más con las matrices normativas y los coordinadores y docentes se relacionan en mayor medida con las formas de existencia y las formas de veridicción respectivamente.

a) Docentes

Información nacional sobre las características y condiciones en las que se encuentran los docentes que laboran dentro de los CE es relativamente escasa. Esto último en parte se debe a la dificultad por acceder a información de los centros, pero también a que no existe sistema especializado de docencia para los mismos por lo que no hay forma de recolectar datos.

Cómo ya hemos indicado con anterioridad, los docentes que laboran en los CE provienen de diversas instituciones educativas como el INEA, COLBACH, CEBA, etc. Lo que representa un reto respecto a la coordinación y la planeación educativa, ya que no existe un sistema establecido que se enfoque en las necesidades y características de la educación en estos centros, lo que tienen como consecuencia la inexistencia de guías o herramientas que les orienten a desarrollar su labor, salvo por los elementos que devienen de las instituciones escolares desde las que participan, es decir; INEA, Telesecundaria, el SPAyT, etc.

Si bien no hay un sistema de capacitación o formación docente establecido de manera formal en los CE, existen algunas propuestas e intervenciones que han buscado fortalecer las habilidades docentes, por ejemplo, la experiencia de implementación del

MEASJP en Chihuahua y la CDMX. También se ha logrado identificar que, como en muchos otros contextos, los docentes logran crear herramientas desde su práctica cotidiana, las cuales puede ser de utilidad al socializarlas entre pares. La investigación de (Ramos- Baños et al., 2022), representa un ejemplo sobre cómo la sistematización de experiencias docentes puede ser empleado para el desarrollo de los procesos educativos dentro de los CE.

En algunas investigaciones también se ha logrado identificar algunas características de la relación docente-alumno en contextos de confinamiento, por ejemplo; Flores (2012), percibe que los docentes muestran una concepción Feirana de su función y, aunque solían tener dificultades para enseñar a los alumnos, los maestros en su estudio idearon estrategias que ayudaran a apoyar e inspirar a sus alumnos, lo que les orientó a trabajar hacia su empoderamiento por medio de la educación y el rendimiento académico.

La relación interpersonal entre docentes y estudiantes parece ser un elemento fundamental para lograr fomentar la participación de los alumnos y así motivarlos al aprendizaje. Algunas investigaciones muestran como una buena relación entre docentes y estudiantes influye positivamente en estos últimos ya que los educandos en el estudio de (Mageehon, 2003) se involucraron más en los procesos educativos cuando tenían maestros que los trataban de manera justa, con respeto y que los alentaban a “hacer cosas buenas”.

Algo que se puede contrastar con otras experiencias que indican problemas de participación cuando la relación docente-alumno es poco fructífera. Un ejemplo de lo interior es la estigmatización del estudiante, lo que puede causar conflictos en la disposición por aprender e intentar mejorar para reinsertarse en la sociedad de los educandos.

Bruce [un alumno] dice que desde que sus profesores piensan que es un criminal, también lo ven como alguien que no merece ayuda, por tanto, no recibe servicios de rehabilitación, ni educación a los que tiene derecho. El énfasis en ser etiquetado como criminal puede ser internalizado por los estudiantes que podría

conducir a la perpetuación de conductas criminales al volver a las calles (Vélez et al., 2010).

Como vemos en estos trabajos, la relación con los profesores puede derivar en diversos efectos en los alumnos. Una mala relación puede transformarse en un desempeño pobre, aprendizajes deficientes, desmotivación, y una limitada reinserción social. La práctica pedagógica es relevante no solo en un sentido pragmático, sino ontológico, pues es un eje fundamental de interacción socioafectiva entre docentes y estudiantes. Por ello también es relevante considerar la orientación jurídica de la institución donde ocurre este fenómeno educativo ya que el ethos punitivista o el de la justicia restaurativa también influyen en el desarrollo de los procesos educativos.

Por ello consideramos a la práctica pedagógica no solo conformada por la cotidianidad del acto de enseñar, sino también de las condiciones contextuales donde se realiza, así como los conocimientos especializados que los docentes dominan; aun con lo escasas que son las experiencias o recursos de formación o capacitación docente especializados en ASJP.

El cambio de la visión punitivista por la apuesta de medidas socioeducativas que velen por la reinserción social también demanda cambios en el ethos docente. Ya hemos mencionado las consecuencias de tener una positiva o negativa relación docente-alumnos, por lo que es necesario preguntarse por las características que debiesen formar parte de los educadores.

Es claro que no se puede tipificar todas las formas de ejercer docencia, dado que la libertad, el contexto y las habilidades constituyen elementos fundamentales del quehacer docente, pero quizás podemos dar pautas centrales del ethos necesario para la educación con ASJP. Tomemos por ejemplo a Fenstermacher & Soltis (1998), quien designaban como el enfoque “liberacionista” a una forma de enseñanza en donde el maestro se constituye como alguien que abre la mente del alumno y lo ayuda a convertirse en un conocedor tanto de sí mismo como de lo referente al ser humano.

La investigación de Flores (2012), también permite notar que la enseñanza con amor, proveniente de la visión de Paulo Freire (1970), se pueden encontrar presente en algunos de los docentes que ejercen educación en contextos privativos de libertad. En la investigación de Ramos- Baños et al., (2022) se indica que, si bien no existe una constitución específica del ethos docente en el CE analizado, si había un reconocimiento de los docentes sobre la necesidad de transmitir conocimientos dentro de un ambiente cálido con respeto y empatía. Con el fin de que los ASJP, tengan mayores posibilidades de reinsertarse a la sociedad con habilidades y conocimientos que les permitan continuar con un proyecto de vida ajeno a actividades delictivas, a la vez que resaltaron que se requieren sumar habilidades de asertividad, respeto, cordialidad y convivencia.

Es difícil aseverar que todas las relaciones en los espacios áulicos dentro de las comunidades para ASJP sean pacíficas o den buenos resultados, pero vale la pena pensar en que este tipo de prácticas pueden ser de utilidad para brindar una educación bajo la mirada de derechos. Además de ser necesario reflexionar sobre el ethos docente en estos contextos.

No debemos olvidar que los docentes se encuentran insertos en un espacio que tiene códigos de seguridad; vigilancia, restricción de horarios, materiales, recursos, etc. Los CE siguen siendo un tipo de institución total (Goffman, 1961), por ello la vigilancia influye en las relaciones educativas al, por un lado, dificultar que los alumnos se sientan en plena confianza para hablar, comentar y, por el otro, el docente acostumbrarse a las normas específicas de la institución jurídica.

El fortalecimiento de la educación para ASJP es un avance en el cambio de paradigma dentro del sistema de justicia para adolescentes, por ellos se debe tener muy en cuenta no solo las dificultades y necesidades de los procesos educativos sino también de los docentes, lo que incluye sus necesidades formativas, psicológicas y laborales (salario, compensaciones).

b) Coordinadores

En este contexto, la gestión de actividades debe considerar simultáneamente dos elementos, el primero refiere a la coordinación de la comunidad de internamiento, es decir, las demandas y tiempos jurídicos, y el otro es la coordinación de los aspectos académicos. Al mismo tiempo, respecto a los aspectos puramente académicos, podemos dar cuenta que existen relaciones entre la autoridad académica de los CE y las autoridades de las demás instituciones educativas externas; INEA, Telesecundaria, SPAYT y otras instituciones que ejerzan educación dentro para ASJP.

Debemos considerar que existen no solo la necesidad de coordinar y planear actividades entre la autoridad educativa del CE y las autoridades educativas externas, sino que también se necesita tener en consideración las demandas de las autoridades jurídicas. Las relaciones entre estas coordinaciones, así como las obligaciones que mutuamente contraen, sin duda influyen en los tiempos o las condiciones para el ejercicio de la práctica pedagógica.

Aunque estas relaciones entre coordinaciones no han sido muy exploradas en la literatura nacional (Comboni & Romero de la Luz, 2019), identifican una situación disruptiva entre las demandas y necesidades las mismas; a) la jurídica, b) la educativa interna al CE y c) las educativas externas que participan en el CE.

Es necesario pensar en cómo estas tres coordinaciones influyen en el desarrollo de la práctica pedagógica con el fin de identificar áreas de oportunidad y replicar buenos resultados.

c) Actores político-educativos

Reconocemos la presencia de algunas instituciones que intervienen en la educación para ASJP por medio de diversas intervenciones socioeducativas. Podemos entender a la intervención socioeducativa (en adelante ISE) como un acompañamiento a los adolescentes en sus procesos personales de aprendizaje y autoconocimiento, en el que se busca incluir el contexto familiar y comunitario, se hace énfasis en una relación

educativa ajustada a sus necesidades, recursos disponibles, así como a las características y condiciones de su contexto social(M. Arévalo, 2021).

Siguiendo a (M. Arévalo, 2021), en algunos casos, la ISE para ASJP también busca propiciar en el adolescente la reflexión sobre la infracción, cómo se llegó a cometerla y la responsabilización ante ésta. Por ello es necesario la articulación del trabajo respecto a las distintas instituciones involucradas, así como la gestión de los problemas derivados de los procesos de intervención y aquellos factores o situaciones que pueden permanecer latentes para una reiteración de la comisión de delitos (Dionne y Zambrano, 2009; Moreira y Cantos, 2017; Tenenbaum, 2016a; Úcar et al., 2018)

Así como en otros contextos, en las ISE para ASJP, los actores, sus relaciones, recursos y posiciones favorecen o no la implementación de un proyecto (E. Gómez & Alatorre, 2014). Si bien el análisis de las relaciones de poder entre los diversos grupos y de sus respectivas agendas excede los límites de este estudio, consideramos necesario tener presentes a los actores que han influido en las modificaciones educativas recientes dentro de “Los Halcones”. Por lo anterior en el caso del CERSAI “Los Halcones” hemos identificado la presencia de instituciones como: Justicia Juvenil Internacional (JJI), UNICEF, UAM-X, FICOSEC, a través del observatorio ciudadano, SIPINNA y la fiscalía general del estado de Chihuahua.

Los hemos denominado como actores político educativos debido a que todas estas instituciones estuvieron involucradas en la propuesta por la implementación del MEASJP en el CERSAI “Los Halcones” y a que las ISE no pueden concebirse desligadas de lo político. Consideramos que representan un conjunto de actores que coinciden en la intención de generar cambios en la educación para ASJP, luego de valorar que las condiciones no favorecían la población y el despliegue sus potencialidades, coartan sus oportunidades de desarrollo y afectan las posibilidades de reinserción social.

La investigación cualitativa nos posiciona en un marco epistemológico y ontológico que obedece a una lógica más inductiva del proceso investigativo. Esto no solo tiene consecuencias en el diseño de la investigación, sino que es en sí mismo una

consecuencia de la posición de los investigadores al momento de abordar un fenómeno de la realidad empírica. En nuestro caso, las preguntas que orientan a esta investigación, así como sus objetivos, denotan la intención de posicionarse frente al fenómeno de investigación desde un paradigma fenomenológico y hermenéutico.

Por un lado, si atendemos a las consideraciones de Husserl (2002), la mirada fenomenológica vela por la necesidad de abordar la vida cotidiana, así como las producciones de sentido que los actores realizan como una consecuencia de la interacción entre sus subjetividades y el entorno. Es entonces, una apuesta por centrarse en las subjetividades y la producción de significado.

La fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phainomenon) a la conciencia [...], no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y práctica en general, tal y como lo señaló Rizo Patrón (2015) y Fuster (2019).

Dentro de la investigación cualitativa la fenomenología esencialmente requiere de una interpretación que sea lo suficientemente acertada para lograr captar, en la mayor medida de lo posible, todos aquellos elementos que comúnmente se quedan detrás, entre las líneas, a veces difusas del lenguaje y la palabra. Es necesario prestar atención al lenguaje si es que deseamos captar tanto los significados como los procesos de significación en las conciencias de los sujetos.

Gadamer (2013) acentuaba la necesidad de reconocer el carácter lingüístico del entendimiento, según este autor, en el lenguaje reside la interpretación. Es a través de éste que no solo el ser se configura en sí y para sí, sino también es el elemento fundamental por el cual se entreteje la realidad. Cuando Heidegger (1927) señalaba que “el lenguaje es la casa del ser”, y Derrida (1978), nos advertía que no “hay nada más allá del lenguaje”, nos queda claro que pueden existir múltiples posibilidades de concebir la existencia en sí misma.

Si trasladamos la fenomenología al campo de la investigación educativa, podemos notar que es una perspectiva relevante en tanto que trabaja siempre con personas que construyen diversos procesos de significación.

La fenomenología en educación no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones” alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes (Manen, 2003).

Por lo anterior consideramos que el enfoque cualitativo es relevante en nuestro estudio. Debido a que las interacciones pedagógicas están cargadas de significados, creemos relevante y necesario que se aborde desde posiciones que no solo se limiten a correlacionar variables, por ejemplo, los años de educación en internamiento y la reducción de la reincidencia delictiva; sino que apuesten por la comprensión de la complejidad, la construcción de los significantes y los significados.

De acuerdo con la caracterización de Sierra Bravo (1994), esta investigación es de tipo básica, porque solo se busca producir un conocimiento; es sincrónica, debido a que el tiempo de la investigación fue delimitado. Microsociológica, debido a que la investigación se llevó a cabo en un solo espacio y privilegiando las interacciones cotidianas de los docentes, de los que obtuvimos sus producciones de sentido por medio del lenguaje. Con fuentes primarias, dado a que la información fue obtenida de primera mano por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque que se realizaron a los docentes así como a los otros actores educativos previamente descritos.

Consideramos que es relevante prestar atención al lenguaje en las interacciones sociales, ya que permite percibir las manifestaciones de la subjetividad, así como la presencia de constructos simbólicos que pesan sobre la realidad de la vida cotidiana como elaboraciones reificadas (Berger & Luckmann, 1998). El lenguaje es también un recurso de ordenamiento social que presiona a los sujetos a adaptarse a las

posibilidades de expresión condicionadas por la gramática y a los campos semánticos ya establecidos, como una facticidad externa y coercitiva (Sayago, 2014).

Por otro lado, de acuerdo con Hernández Sampieri y Fernández Collado en su libro “Metodología de la investigación” (2014), esta investigación, además de ser cualitativa, se basa en una lógica y un proceso inductivo que pretende (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), y por lo tanto no se pretende generalizar los resultados obtenidos a una población en particular.

Para el trabajo de campo se propuso la recolección de información mediante el análisis de un estudio de caso holístico enfocado en los actores educativos que ejercen prácticas pedagógicas con adolescentes que se encuentran cumpliendo alguna media al interior del CERSAI “Los Halcones”. Al respecto Yin, (1994) conceptualiza a los estudios de casos como investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes (Jiménez Chaves & Comet Weiler, 2016).

Yin (1994) nos advierte que utilizar el método de estudio de caso nos demanda retomar las condiciones contextuales, debido a que ello podría ser pertinente en el fenómeno analizado. Atendiendo a la tipología propuesta por Yin (2009), esta investigación utiliza el diseño de un solo caso, considerando holísticamente múltiples unidades de análisis en un espacio y tiempo delimitado (Gerring, 2007). Así, para comprender de mejor manera el caso en sí mismo, es necesario abordar las condiciones histórico-contextuales de la educación para adolescentes en el sistema de justicia penal.

Cabe aclarar que dentro de esta investigación consideramos al estudio de caso como un método que puede ser abordado desde varias metodologías, por ello como expresan (Cebreiro & Fernández, 2004), “mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas [...]. Lo esencial es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos” (p. 666).

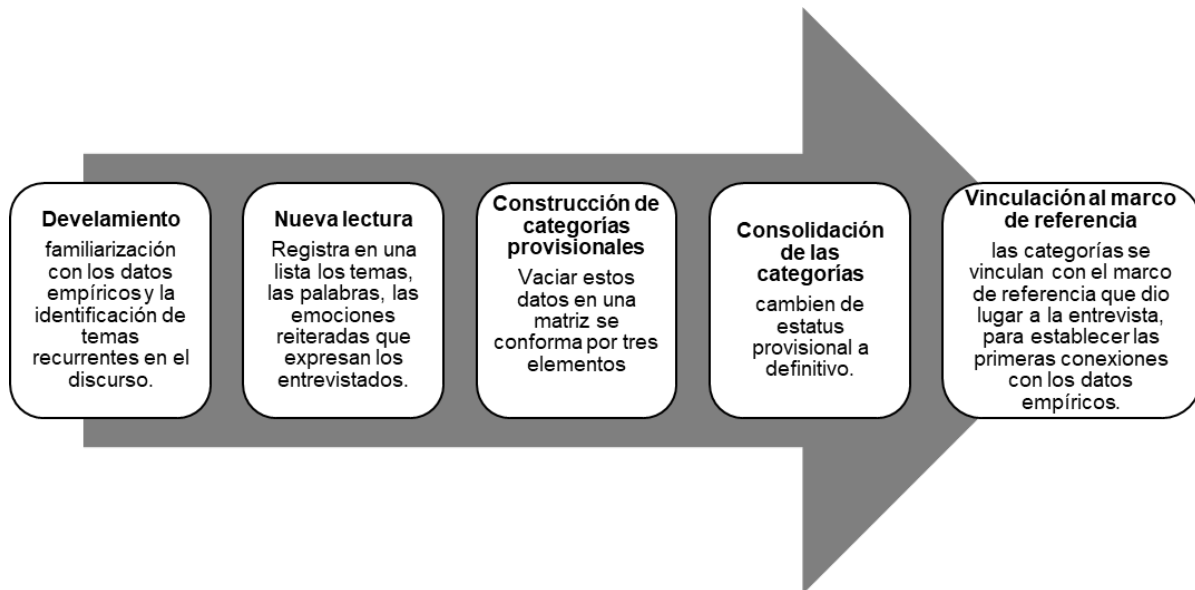
Los sujetos de estudio son los docentes que realizan diversas prácticas pedagógicas enfocadas a los adolescentes en el sistema de justicia penal. De los que se pretende obtener representaciones sociales sobre dichas prácticas pedagógicas. Para lograr esto haremos una serie de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de obtener descripciones densas. Según Clifford (Geertz, 2003), éstas son discursos socialmente contextualizados e insertos en la red de significados que se construyen en el entramado social. Sin embargo, dado el carácter contextualizado necesario para entender de mejor manera el fenómeno, hemos retomado la participación de algunos coordinadores y actores político-educativos.

Sobre la selección de los informantes, (Taylor & Bogdan, 1987), apuntan a considerar la accesibilidad que tiene el investigador a los entrevistados, por ello es conveniente que se contacte con tiempo a los sujetos que se pretende entrevistar, ya que es difícil ubicar y convencer a las personas que otorguen las entrevistas. En nuestro caso, los informantes clave son los docentes que laboran en el CERSAI “Los Halcones”.

Para la fase interpretativa se utilizarán los ejes de análisis que propone Serge (Moscovici, 1979), los cuales son: a) campo de producción de la representación; b) campo de información; c) campo de representación; d) campo de actitud sobre un determinado objeto de representación. En nuestro caso, serán las prácticas pedagógicas de los docentes. Se utilizará además la propuesta de Yazmín (Cuevas, 2016), para la identificación de las representaciones sociales y la interpretación de su contenido, la cual recupera algunos elementos de la propuesta de Taylor y Bogdan (1987). Ambas perspectivas apoyarán la articulación con elementos sustanciales de la teoría de las representaciones sociales.

La propuesta analítica e interpretativa que se utilizará se compone de cinco etapas: develamiento, nueva lectura, construcción de categorías provisionales, consolidación de las categorías y vinculación al marco de referencia y se muestran de manera gráfica en la figura 2.

Figura 2. Etapas de análisis de las representaciones sociales utilizadas en esta investigación.



Fuente: Aportes de Taylor y Bogdan (1987) y Cuevas (2016).

Los elementos que utilizamos para el análisis e interpretación de la información han sido retomados de los aportes de Yazmín Cuevas (2016). A continuación, explicaremos las etapas del proceso. En la primera etapa, la cual consiste en *el “develamiento”*, la autora indica que el investigador debe familiarizarse con los datos empíricos e identificar los temas recurrentes en el discurso (Taylor y Bogdan, 1987).

Durante la segunda etapa, la cual es llamada *“nueva lectura”*, se retomará nuevamente las transcripciones de los datos empíricos, que en nuestro caso son las transcripciones de las entrevistas, con el propósito de registrar en una lista los temas, las palabras, las emociones reiteradas que expresan los entrevistados. Se recomienda que, en la transcripción de las entrevistas, se subraye o escriban los fragmentos que son recurrentes, con el fin de que más adelante éstos se retomen para la conformación de las categorías de análisis. La autora señala que algunos investigadores asignan códigos a cada una de las frases o los testimonios semejantes, lo que posteriormente ayuda a la elaboración de categorías de análisis, algo que nosotros hemos retomado

y realizado con apoyo del programa ATLAS. Ti (Rodríguez, et. al, 1999 en Cuevas, 2016, p. 126).

En la tercera etapa, denominada “*construcción de categorías de análisis provisionales*”, se sugiere que una vez que se tienen identificados los temas recurrentes, se procede a vaciar estos datos en una matriz que se conforma por tres elementos: el primero es el título de la categoría que el investigador tiene que nombrar con base en los temas, frases o vocabulario unificador y bajo los ejes de análisis que dieron lugar a las entrevistas. El segundo elemento de la matriz lo constituyen los fragmentos de las entrevistas que el investigador considera representativos (tema, frases o vocabulario). El tercer y último elemento es una columna donde el investigador puede registrar sus primeros indicios, interpretaciones, preconcepciones, aspectos o documentos que necesitan revisar para profundizar en el análisis de los datos empíricos (Cuevas, 2016, p. 127).

Además de la realización de esta matriz, se optó por la construcción de un mapa de categorías que contiene tanto las categorías inductivas y deductivas del estudio. Esto se realizó para facilitar la visualización de estas categorías, así como poder establecer de manera gráfica, y con mayor facilidad, las posibles conexiones entre categorías. Tales elementos serán mostrados en el apartado del análisis y resultados.

Para la cuarta etapa, la cual consiste en la *consolidación de categorías de análisis*, es decir, que éstas cambien de estatus provisional a definitivo, retomamos los códigos construidos con anterioridad para dar pie a los elementos que consideramos nos ayudan a responder nuestras preguntas de investigación de además de otros elementos que consideramos relevantes como resultados de estudio.

De este proceso nacieron las categorías inductivas que dieron pie a los resultados lo que nos permitió establecer también las relaciones entre las categorías así como los elementos contextuales que conforman a la práctica pedagógica, para (Martínez, 2006), esto se realiza al categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, es decir, describir categorías y clases significativas, lo que se logra al ir constantemente

diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato (Yazmín, 2016, p. 129).

En la quinta y última fase, una vez que el investigador constituyó nuevamente las categorías de análisis, se necesita *vincular* éstas con el marco de referencia que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos. Ya que de acuerdo con Ibáñez (2001), “una representación social no es un cajón de sastre donde se amontonan elementos dispares y más o menos inconexos, sino que se presenta como una unidad funcional, fuertemente organizada” (p.184). Esto significa, por una parte, que los diversos elementos de la representación se funden en una estructura integradora, pero, por otra parte, queda planteada la difícil cuestión de saber cómo es posible compaginar esta heterogeneidad constitutiva con las exigencias de una fuerte estructuración (Yazmín, 2016, p. 129).

Esta última fase es especialmente sensible tanto a la información previa recabada sobre las condiciones en las que se realizó la investigación, como a los elementos contextuales que conforman al objeto de representación; la práctica pedagógica. Es por ello que las categorías deben mantenerse en una relación constante con la información sobre el fenómeno que disponemos, para así lograr establecer relaciones entre los resultados del análisis y las configuraciones que conforman al fenómeno de investigación.

Por la amplitud y complejidad de este tipo de análisis. Se recurrió al uso del software para análisis cualitativo Atlas.ti. en su última versión. Mediante su utilización se lograron codificar toda la información recabada que fue fundamental para organizar y facilitar el proceso analítico de la construcción de las categorías.

III.IV.I. Las representaciones sociales como propuesta analítica de las prácticas pedagógicas

Dentro de este apartado pretendemos mostrar una propuesta teórico-metodológica para abordar el estudio de la práctica pedagógica desde el enfoque de las representaciones sociales.

Concertamos con anterioridad que la práctica pedagógica es una consecuencia de tres dimensiones: a) los saberes o de las formas de veridicción, b) las matrices normativas o formas de normatización y c) los modos de existencia o formas de subjetivación. Sin embargo, la expresión de los aspectos estructurales en el ejercicio cotidiano no ocurre sin una intermediación.

El problema radica en cómo se articula la relación entre las estructuras pedagógicas generales y la acción cotidiana en el aula. Para dar una respuesta a lo anterior, podemos retomar los aportes de Knorr-Cetina (1988), que expone la hipótesis de la representación, la cual exige correspondencia entre sus dimensiones, es decir, sus estructuras, acciones y subjetividades plasmadas en la acción consiente. Bajo esta lógica, podemos comprender cómo la práctica pedagógica está compuesta de acciones micro-sociales que al mismo tiempo toman en cuenta las macro construcciones endógenas, y como consecuencia; las actividades pedagógicas un reflejo de la articulación de las dimensiones, pues son acciones contextualmente situadas (Garza, 2017).

Para Knorr-Cetina (1988), la síntesis de estas relaciones entre dimensiones se puede comprender como “representación resumen”, por lo que no solo la acción de los individuos se encuentra socialmente estructurada, a la vez que es socialmente estructurante, sino que también los elementos de su constitución subjetiva son parte de la “representación resumen”. Por esto último pensamos que una de las maneras en las que se puede acceder a esta “representación resumen”, es través del estudio de las representaciones sociales, ya que posibilita comprender la dinámica de las

interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

Ahora bien, desde que Serge Moscovici (1979) retomó los estudios de Durkheim (1895), y en consecuencia recuperara el concepto de representaciones sociales, muchos investigadores y teóricos se han sumado a la discusión. Si bien el paradigma teórico que originalmente había propuesto Serge Moscovici sigue siendo vigente, María Banchs (2000), ha propuesto la diferenciación de dos principales enfoques metodológicos, en el que se han enmarcado la mayoría de las investigaciones sobre representaciones sociales. Al primero le denomina enfoque procesual y al otro le llama enfoque estructural.

Respecto al enfoque procesual, podemos señalar que se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000).

Dentro de este enfoque, el cual se encuentra más cercano a los planteamientos originales de Moscovici, “los hechos u objetos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, así como los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura” (Cuevas, 2016, p. 113). Dentro de las investigaciones que siguen este corte es común encontrar a Denisse Jodelet como referente teórico.

Por su parte, el enfoque estructural “se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales, metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de la estructura” (Banchs, 2000, p. 37). Las investigaciones que suelen realizarse bajo este enfoque comúnmente retoman la propuesta de Jean Claude Abric, sobre la presencia de un núcleo central y elementos periféricos de una representación social.

Consideramos que las características contextualizadas del paradigma sobre prácticas pedagógicas que retomamos de Dora Marín (2018) y que hemos caracterizado, desde los aportes de Basil Bernstein (1988) y Knorr-Cetina (1988), como un elemento que deviene de relaciones pedagógicas; las cuales se encuentran condicionadas por elementos estructurales que se expresan en ámbitos cotidianos, van de la mano con el enfoque procesual de las representaciones sociales.

Es decir, el análisis de las representaciones sociales que los actores pedagógicos tienen sobre la práctica pedagógica respecto a la educación de los adolescentes dentro del CERSAI, pueden ser abordadas desde el enfoque procesual de las representaciones sociales que hemos expuesto con anterioridad. Por esto último, comprendemos a las representaciones sociales como construcciones sociocognitivas propias del pensamiento ingenuo o del sentido común que pueden definirse como un “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes apropiado de un objeto determinado, al que se le conoce como “objeto de representación”.

Las representaciones sociales constituyen, según Jodelet (1986), una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Giménez, 2005). Ya que el contenido de una representación demanda de un objeto de representación y este se encuentra socialmente construido.

Siendo así, las representaciones sociales requieren de tres componentes, un contexto de representación, un sujeto que represente y un fenómeno u objeto, ya sea existente o imaginario, susceptible de representar. Esta relación triádica no es casualidad, implica que las representaciones sociales son consecuencia de la colectividad que forma y ha formado tanto al objeto, al sujeto y el contexto. Por ello debemos considerar que en lugar de imaginar las representaciones dentro de las mentes es mejor imaginarlas a través de ellas, como un pabellón tejido por la actividad y el discurso de las personas (Wagner et al., 1999).

Como vemos, un elemento fundamental de la representación social son los denominados objetos de representación, sin embargo, a pesar de lo que pueda parecer, no todo en lo que se encuentra involucrado es sujeto, y es un objeto de representación, para que algo sea un objeto de representación debe provocar alteración, discusiones y debates entre los sujetos sociales (Jodelet, 1989a). Como señala Cuevas (2016), es esencial que el objeto de representación cuente con presencia y relevancia, como tema recurrente en las comunicaciones (conversaciones, medios de comunicación masiva).

El enfoque teórico que retomamos sobre las representaciones sociales “excluye la idea del pensamiento o la percepción sin un ancla” (Moscovici & Hewstone, 1986). Pero, ¿qué significa esto y cómo es usado en nuestro estudio? Para responder lo anterior debemos tener en cuenta que las representaciones sociales se generan mediante dos procesos, denominados por Moscovici como objetivización y anclaje²³ “La objetivización consiste en identificar o construir un aspecto icónico para un concepto, teoría o ideas nuevas, o difíciles de aprehender” (Wagner & Elejabarrieta, 1994). Los elementos dentro de este proceso son seleccionados y disociados del contexto que los produce, el cual generalmente es un elemento concreto de la realidad colectiva, lo que les dota de mayor autonomía, que luego servirá al individuo en los demás momentos del proceso.

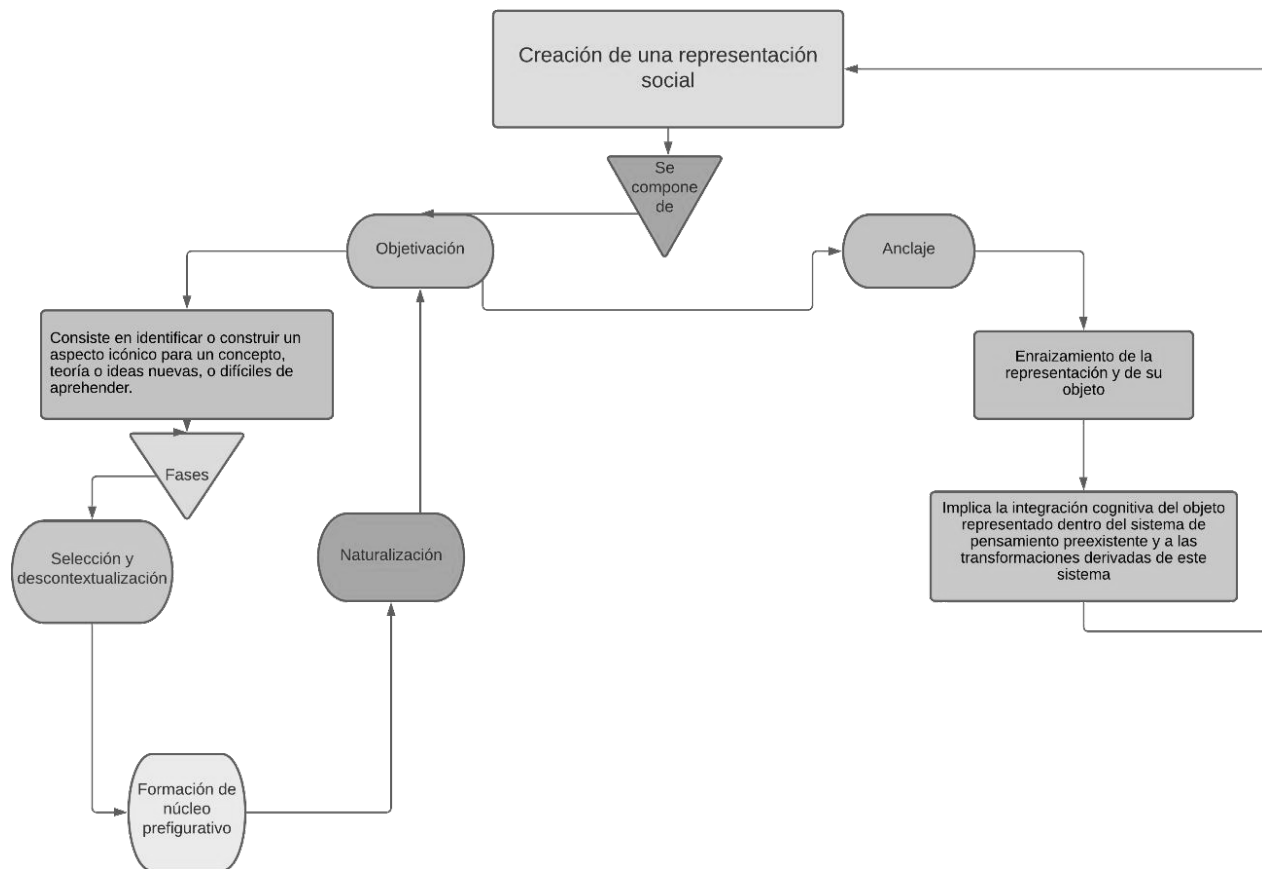
El proceso de la objetivación se compone de varias fases: “a) selección y descontextualización de los elementos de un fenómeno determinado; b) formación de un núcleo figurativo, donde una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual; c) naturalización: el modelo figurativo permitirá concretar, adquirir un estatus de evidencia integra, los elementos de un objeto o fenómeno en una realidad de sentido común” (Jodelet, 1986).

Respecto al anclaje, Moscovici (1986), se refiere al “enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención social se traduce en el

²³ Con el objetivo de facilitar la comprensión de este proceso, se presenta la figura 2.

significado y la utilidad que le son conferidos [...]. Sin embargo, el anclaje implica otro aspecto, se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Se trata de su inserción orgánica dentro de un pensamiento construido (Jodelet, 1986, p. 486).

Mapa conceptual 1. El proceso de la creación de una representación social.



Fuente: Elaboración propia, con base en los aportes de Moscovici (2001), Jodelette (1984) y Cuevas (2016).

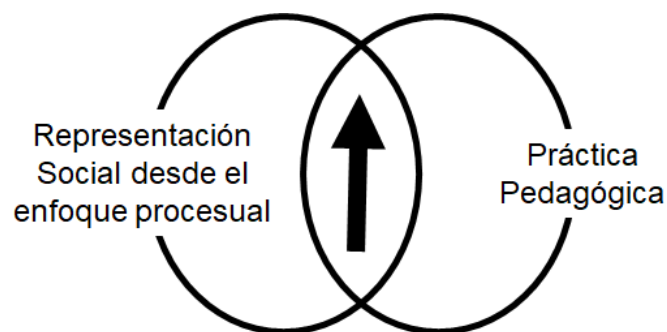
Comprender la objetivación y el anclaje nos permite observar varios fenómenos de la representación en el sujeto: “a) cómo se confiere el significado al objeto representado; b) cómo se utiliza la representación del mundo social, marco e instrumento de conducta; c) cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la

conversión de los elementos de este último, relacionados con la representación” (Jodelet, 1986, p. 486).

Podemos notar que las representaciones sociales, así como la caracterización sobre la práctica pedagógica que hemos construido, nos hablan, esencialmente, de cómo es cierto tipo de objeto de representación, en este caso la práctica pedagógica, no solo orienta por las condiciones contextuales al mismo tiempo que es orientada por el actuar del sujeto. Que, bajo la dimensión normativa, se construye con características específicas de la educación al interior de justicia penal al mismo tiempo que parte de los conocimientos, tanto prácticos como de la formación específica, del docente.

Creemos pertinente categorizar la práctica pedagógica como un objeto de representación²⁴ constituido por las tres dimensiones que proponer Dora Marín (2018). Visto así, podemos realizar el análisis de ésta por medio de las representaciones sociales de los actores que materializan la práctica pedagógica. Ya que es esto mismo, es decir, la acción constante sobre la práctica pedagógica, lo que la convierte, en objeto de representación; debido a que deviene de su cotidianidad.

Figura 3. Práctica pedagógica como objeto de representación.



Fuente: Elaboración propia con base en Marín (2018), Cuevas (2016) y Jodelet, (1986).

Para poder comprender el ejercicio de la práctica pedagógica desarrollada en el CERSAI “Los Halcones” por medio del enfoque procesual de las representaciones sociales, hemos construido una serie de categorías analíticas que devienen de los aportes de

²⁴ La propuesta se muestra de manera gráfica en la figura 3.

Dora Marín (2018), a los que nombramos como: a) marcos institucionales; b) conocimientos de los docentes; y c) formas de relacionarse.

Las categorías que utilizamos para análisis de la información, así como aquellas que se construyeron en el proceso, serán explicitadas con mayor claridad en el apartado del análisis y resultados, por ahora nos centraremos en el lugar, las condiciones y el contexto bajo el que se realizó el estudio, además de explicitar algunas de las características de los actores de la práctica pedagógica que formaron parte de la investigación.

III.V. Lugar y contexto donde se desarrolló el proyecto

El Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores (CERSAI), en que nos centramos para realizar esta investigación se encuentra en el estado de Chihuahua, México. Al momento de la investigación había 35 adolescentes, 32 hombres y 3 mujeres, que tenían clases con tres docentes; uno encargado de la alfabetización y primaria, una encargada de la telesecundaria y uno encargado de la preparatoria abierta.

La distribución de los adolescentes en estas clases es la siguiente: 14 en alfabetización y primaria, 13 en secundaria y 8 en la preparatoria abierta. Comúnmente tienen clases presenciales desde las 9 de la mañana a las 12 de la tarde de lunes a viernes. Sin embargo, durante los meses que la Secretaría de Educación del estado de Chihuahua restringió las actividades presenciales en las escuelas por la situación sanitaria provocada por el COVID-2019, los adolescentes tenían clases de una hora enfrente de una sola pantalla de computadora a través de la aplicación zoom. También nos encontramos con que los adolescentes pueden tener otras actividades, denominadas talleres. Al momento de la investigación la comunidad contaba con talleres de carpintería y guitarra.

Para poder realizar entrevistas a los profesores, se pidió consentimiento a las autoridades del CERSAI “Los Halcones”, y a la persona encargada de la coordinación del área educativa, quién también se encuentra dando clases de alfabetización y primaria en la institución.

También se realizó una visita al estado de Chihuahua, luego de acordar y obtener un permiso para entrar a la institución, sin embargo, dado las condiciones de pandemia, no se pudo acceder a la unidad. Y tampoco se logró acceder a los adolescentes, debido a la negativa de la institución.

Aún con lo anterior, se lograron realizar entrevistas presenciales en los alrededores del CERSAI “Los Halcones”, a los docentes y algunas autoridades. Cabe destacar, que la comunicación constante y la apertura de los participantes en la investigación, nos facilitó el acceso a nuevos informantes, como la exdirectora ejecutiva de SIPINNA y la directora de Justicia Juvenil Internacional en México.

III.VI. Técnicas e instrumentos de investigación

En la investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, la primera fue un grupo focal con los docentes de alfabetización y primaria, secundaria y preparatoria. El objetivo fue crear un primer acercamiento a temas, aspectos y actitudes generales respecto a su actuar cotidiano dentro del CERSAI. Utilizamos una serie de preguntas generales²⁵ que se construyeron desde las dimensiones sobre la práctica pedagógica que hemos discutido con anterioridad. La realización del grupo focal fue por medio de video llamada a través de la aplicación Zoom.

Gracias al grupo focal, logramos recopilar información que ayudó a responder algunas de problemas planteados con anterioridad y pudimos identificar algunos otros elementos en los que profundizamos en las entrevistas semiestructuradas que realizamos a cada uno de los profesores en solitario. Se viajó al estado de Chihuahua con el objetivo de acceder a las instalaciones del CERSAI “Los Halcones”, pero, como consecuencia de la pandemia, no se pudo concretar la visita.

También se realizaron entrevistas semi estructuradas a algunos de los actores que estuvieron involucrados en la implementación del MEASP estos actores son: a) la exdirectora ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); b) la directora de Justicia Juvenil Internacional; y c) el coordinador de las actividades relacionadas a la implementación del MEASJP (quién también fue encargado de la capacitación del modelo). En la siguiente tabla se muestran los códigos asignados a los entrevistados.

²⁵ La guía de preguntas se encuentra en los anexos.

Tabla 3. Actores involucrados y códigos asignados en la investigación.

Actor involucrado	Código
Profesor encargado de alfabetización y primaria (es el coordinador del área educativa en el CERSAI “Los Halcones”).	LA-P-C
Profesora de telesecundaria	EM-P
Profesor de preparatoria abierta	JL-P
Exdirectora ejecutiva de SIPINNA	AR-S
Directora de JJI	SH-J
Coordinador y promotor de la implementación del MEASJP	LE-M

Fuente: elaboración propia.

Para cada una de las entrevistas se utilizó una guía de preguntas que orientaron las sesiones. Sin embargo, la información que los participantes brindaron ayudó a rescatar otros elementos que fueron de utilidad para el análisis. Las sesiones fueron grabadas en audio y video, además de ser transcritas para facilitar su codificación con el programa ATLAS.ti. Estas interacciones nos permitieron no solo acceder a información de la dimensión institucional que compone a la práctica pedagógica, sino que también se nos proporcionó información que compete a la situación de los CERSAI, y que no está disponible aún en la red; debido a que sigue en proceso de construcción. También logramos recolectar registros fotográficos de algunas de las actividades que los ASJP realizan en sus clases.

III.VI. Aspectos éticos

Debido a que la Fiscalía del estado de Chihuahua, así como las diversas instituciones involucradas en los diversos momentos del proceso en el que se encuentran los adolescentes, están muy preocupados por el tratamiento de la información, se le hizo

llegar una carta²⁶ al titular del CERSAI “Los Halcones” y al coordinador del área educativa para solicitar información y la reunión con los docentes.

A las y los participantes del estudio se les pidió autorización para utilizar la información proporcionada por ellos en el mismo a la vez que se les hizo la petición de grabar en audio (y/o video) las sesiones, de igual manera se les hizo llegar una carta²⁷ donde se les solicitó su firma a la vez que se les preguntó si estaban interesados en recibir los resultados de la investigación.

Por la naturaleza del fenómeno, así como la preocupación por salvaguardar la identidad de las y los participantes en el estudio, se asignaron códigos a los nombres de los participantes. También procuramos mantener comunicación constante con los y las participantes para evitar mal interpretar sus expresiones orales durante el proceso de transcripción.

²⁶ La carta se muestra en los anexos.

²⁷ Esta también se encuentra en los anexos.

CAPÍTULO IV: Análisis y resultados

Como habíamos señalado previamente, el análisis de resultados siguió las recomendaciones de (Cuevas, 2016) y (Taylor & Bogdan, 1987) sobre el proceso de análisis de las representaciones sociales. Para presentar los resultados de investigación hemos decidido abordar primero el análisis de las categorías deductivas y luego el análisis de las categorías inductivas.



Mapa conceptual 2. Categorías y subcategorías (inductivas y deductivas) utilizadas en la investigación, 2022.

En la primera parte del análisis nos centramos en las categorías que construimos desde la literatura teórico-metodológica, la cuales son: I) representaciones sobre los principios y los fines educativos, II) representaciones sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los modelos vigentes, III) Representaciones sobre las condiciones materiales, IV) representaciones sobre el trabajo cotidiano y la gestión educativa, V) representaciones sobre los conocimientos en pedagogía de los docentes para ejercer su trabajo, VI) relaciones socioafectivas entre docentes y adolescentes, VII) representaciones sobre habilidades necesarias para ejercer educación para los ASJP,

VIII) representaciones sobre sus objetivos y expectativas como docentes en el CERSAI y IX) representaciones sobre las estrategias didácticas de los docentes para ejercer educación en el aula.

Las categorías de análisis deductivas que guiaron la investigación fueron construidas a partir de los aportes de Dora Marín (2018) y (Garza, 2017) sobre la práctica pedagógica que se articulan en tres principales dimensiones, las cuales son: a) las matrices normativas (que comprende la dimensión macro - pedagógica), b) los modos de existencia (que comprende la dimensión meso – pedagógica) y c) las formas de subjetivación (que implica la dimensión micro – pedagógica).

Sin embargo, durante el análisis de las representaciones sociales notamos algunos elementos que nos permitieron reflexionar más sobre las condiciones dentro del CERSAI “Los Halcones”, por lo que se desarrollaron algunas categorías inductivas que fueron de utilidad en la realización del análisis. La segunda parte se conforma por la exposición de las categorías inductivas, las cuales son: I) contradicciones y retos y II) educación durante covid-19. En el mapa conceptual número 2 se muestran las categorías deductivas e inductivas que forman parte de esta investigación. A continuación, nos centraremos en la primera parte (el análisis de las categorías deductivas).

IV.I. Matrices normativas (o el nivel macro pedagógico)

Para en análisis de la práctica pedagógica bajo esta dimensión nos centramos en el entramado de normas (reglas y/o disposiciones) que permiten conocer lo aceptable y lo no aceptable, tanto en el ejercicio profesional de los/as docentes como en el comportamiento de los individuos que se vinculan a esa práctica como estudiantes, directivos, funcionarios, gerentes o representantes de las instituciones gubernamentales de orden local, distrital o nacional (Marín, 2018).

En nuestro caso fue posible identificar y delimitar aquellos marcos institucionales que orientan la práctica pedagógica al interior del CERSAI “Los Halcones”. Por esto creemos pertinente distinguir dos matrices normativas que se interrelacionan; aquella que se conforma por los elementos educativos y la que refiere a aspectos relacionados al sistema de justicia penal. Como principales elementos podemos indicar a la LNSIIPA del 2016 y a los diversos modelos educativos (MEVyT, PET, SPAYT), así como la propuesta del MEASJP. También reconocemos la presencia de diversas instituciones y actores político-educativos involucrados: UNICEF, UAM, SIPINNA, JJI, FICOSE, USAID y la fiscalía del estado de Chihuahua.

Decidimos centrarnos en las representaciones sociales de los actores pedagógicos de la práctica pedagógica, es decir, las producciones de sentido de los docentes y los otros actores respecto a: a) la percepción sobre los principios y los fines (educativos y penales), y b) la percepción de los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los modelos vigentes, esto es, los enfoques pedagógicos que asumen los/as docentes (Garza, 2017).

IV.I.I. Representaciones sobre los principios y los fines educativos.

Podemos observar una correspondencia entre los principios de justicia restaurativa y la búsqueda por la reinserción social entre las representaciones de las y los actores involucrados y algunos de los documentos que orientan el actuar de las instituciones.

AR-S: Lo que estamos tratando de formar son personas desde una mirada compasiva, respetuosa y amorosa. Y ahí juega la estructura del gobierno [dentro del CERSAI] y con la política de seguridad pública. Y claro, también tiene que ver con la capacidad de las personas que tienen las personas para cambiar su vida y eso tiene que ver mucho con su historia personal.

Hemos decidido retomar el discurso anterior dado que nos parece representativo de la posición de los docentes respecto a la búsqueda por los principios de justicia restaurativa, que también se encuentran presentes en la LNSIJPA, la búsqueda por la reinserción social de los adolescentes bajo medidas que pongan énfasis al trato respetuoso, la búsqueda de la solución del conflicto y las intenciones por ayudar al adolescente en su proceso de reinserción social de manera integral.

Es decir, en nuestro análisis de las RS nos hemos percatado que los actores educativos se encuentran convencido de que el sistema no solo debe buscar ejecutar un castigo como consecuencia de la comisión de un delito sino procurar el desarrollo del adolescente para lo cual, diversas instituciones, así como los órganos jurisdiccionales, administrativos y educativos, deben de trabajar en conjunto.

SH-J: En Chihuahua está muy organizada la subcomisión de reinserción, donde se sientan; instituciones de gobierno, corresponsables al sistema, los operadores del sistema y la sociedad civil. Y pues ahí socializamos, ahí subimos el tema de monitoreo y el tema de la educación y tratamos de cambiar cosas en conjunto.

LE-M: Sí, el consejo este quiere hacer algo, pues se puede hacer dentro de los centros, como este proyecto estaba apoyado por SIPINNA, tenemos mucho apoyo institucional, simplemente por ejemplo para liberar a los educadores cuatro horas cada lunes todo miércoles y cada 15 días ¿no?, entonces sí había un apoyo institucional para el trabajo que estábamos realizando.

Como elementos normativos de la práctica pedagógica, estas representaciones nos indican que hay una preocupación, a la vez que una disposición de las instituciones por la educación de los adolescentes en el CERSAI “Los Halcones”, algo que se puede identificar también en las representaciones de los docentes. También llama la atención que los docentes expresan mucha confianza en los cambios generados a partir de las intervenciones que se realiza desde “el consejo” en el cual, cabe recordad, que también

se encuentran involucrada la iniciativa privada a través de FICOSEC y en la que recientemente se involucrado USAID para abatir los problemas de inseguridad que tiene Chihuahua.

También podemos notar que existe cierta añoranza por la intervención de las diversas instituciones involucradas lo cual puede llevarnos a pensar que mucho de los interés y fines a los que se suman son, en realidad, el reflejo de las entonces recientes intervenciones y no solo una reflexión propia de los docentes. Sin embargo, hemos recolectado otras RS que podrían indicarnos una intención verdadera por la búsqueda de fines como la reinserción social y la justicia restaurativa.

LA-P-C: [...] yo quiero que los muchachos se reincorporen a la sociedad de mejor manera. La verdad yo he visto a muchos muchachos aquí y sí tienen algo, en algo destacan los muchachos, y se ve que a lo mejor pues... se equivocaron..., todos nos equivocamos o ellos a lo mejor se equivocaron de una manera..., de una peor manera, pero pues yo sí creo en la reinserción social.

Al igual que la cita anterior, pudimos notar en los tres docentes tenían intenciones de velar por el desarrollo de los adolescentes, en estos casos no referían a las intervenciones o las pretensiones institucionales sino más bien las interacciones cotidianas que ellos han tenido con los ASJP. Si bien esto nos da indicios de una disposición personal por los fines de justicia restaurativa y reinserción social queda la duda si esto se vio total o parcialmente influido por los entonces recientes cambios.

También es perceptible que los diversos actores reconocen tanto los actos cometidos por los adolescentes, así como las obligaciones que éstos deben cumplir como consecuencia de los mismos. La dimensión punitiva del fenómeno sin duda se encuentra presente; pero las intenciones por retomar acciones desde la justicia restaurativa, se puede notar en las expresiones verbales de las y los involucrados.

JJI-S: La respuesta es sí, yo sé que a AR-S cree mucho en el modelo, se le hace muy buen modelo y hay apertura, hay un nuevo fiscal... el cómo, sería más... yo creo que con los actores locales... De que existe la apertura sí existe, nosotros acabamos de entregar un monitoreo al fiscal nuevo y ahí vienen los comentarios del modelo educativo, las necesidades educativas y le vamos a dar seguimiento a reevaluar al centro este año, se pueden apoyar de nosotros del próximo monitoreo.

AR-S: Aquí en Chihuahua, hay un grupo de gente que ya estaba organizada antes de que se formara el sistema y antes del gobierno de GC, de personas interesadas en apoyar a los adolescentes del CERSAI, una de las personas clave es el magistrado RG, a lo mejor te tocó verlo o escucharlo y junto con ellos está FICOSE que es una organización empresarial, que es un fondo, su dinero viene de un auto impuesto a la nómina. Ellos están interesados en la seguridad, también están interesados en estos espacios.

En las representaciones sociales hemos notado una apertura por realizar nuevas actividades en función de mejorar la educación para esta población. Y pudimos observar una fuerte presencia de expectativas de cambio ocasionadas por la colaboración entre los actores previamente involucrados, es más, podemos aseverar que gran parte de la confianza en que se dé seguimiento a las intervenciones en materia de seguridad, y en la búsqueda por la transformación del sistema de justicia para adolescentes, descansa en el supuesto de la colaboración de estos actores.

Es relevante tener en cuenta que en el contexto de las transformaciones del sistema de justicias llevadas a cabo por los diversos actores es donde se inserta el MEASJP, lo que es una poderosa adición ya que este puede brindar la orientación pedagógica y filosófica que hacía falta para poder darle una orientación pertinente a la educación en el sistema de justicia para adolescentes.

IV.I. II. Representaciones sobre los fundamentos filosóficos y pedagógicos de los modelos vigentes

Antes de la inserción del MEASJP, en el CERSAI “Los Halcones”, ya existían tres modelos educativos vigentes: el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que se encuentra a cargo del INEA, el Programa Estratégico de Telesecundarias (PET) y el programa de prepa abierta que se encuentra cargo del Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachillerato (SPAyT). Como hemos indicado anteriormente, ninguno de ellos está diseñado para las condiciones y necesidades educativas de los adolescentes que se están dentro de esta institución, por ello, en el 2018, se propuso y capacitó a los docentes y administrativos en el Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP), que buscaba facilitar la participación de los ASJP en la educación obligatoria a través de los diferentes programas o modelos oficialmente reconocidos y vigentes en el CERSAI “Los Halcones” (Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019).

Podemos notar que además de las disposiciones institucionales que devienen del ámbito jurídico, existen diversas orientaciones educativas vigentes en este CERSAI. Por lo que, para facilitar la exposición de las relaciones jurídico-educativas, vamos a retomar las representaciones de los docentes que laboran en la institución, por un lado, y la de los otros actores, por el otro. Pensamos que esto ayudará a percibir como las RS de los diversos actores se entremezclaron durante esta implementación y cambios.

A) “*Debemos coordinarnos para lograr nuestros objetivos*” (LA-P-C).

En las representaciones del docente encargado de la alfabetización y educación primaria podemos notar una intención de lograr ejecutar las medidas educativas para los adolescentes, para ello el profesor señaló en la entrevista que debe existir una buena coordinación con cada uno de los docentes dentro del CERSAI, además de lograr la coordinación con otras áreas al interior del centro.

LA-P-C: Las asociaciones educativas que nosotros tenemos son SPAyT, la telesecundaria y el INEA. Yo me coordino con lo profes y cada institución tiene su coordinador, y de ahí vemos cómo van a ser las clases, qué temas vamos a seguir con los muchachos. Pero todo es en función del bienestar de los muchachos y la verdad nos coordinamos muy bien entre todos. Tratamos de cumplir nuestros objetivos y tratamos de apoyarnos.

Por un lado, se reconoce la obligatoriedad por la coordinación entre las distintas autoridades educativas, pero en la RS del docente no solo se puede percibir que la acción se encuentra guiada por las demandas institucionales sino también por la pretensión de lograr el bienestar de los adolescentes. Lo anterior es relevante si tenemos en cuenta que, como elementos constitutivos de la LNSIJPA y del MEASJP, se pretende que los procesos de reinserción social se logren desde medidas que involucren diversas actividades que comprende a las de tipo deportivas, culturales, de protección al ambiente, a la salud física y mental, personales y para la adquisición de habilidades y destrezas para el desempeño de un oficio, arte, industria o profesión que se fundamentan en los artículos 46, 48, 71, 154, 182 y 186 de la LNSIJPA. Por ello es importante que se perciba como necesaria y deseable la coordinación entre las diversas autoridades educativas, así como con otras áreas.

EA-P-C: Y cuando hay otras actividades como psicología, área deportiva, el área médica, pues sí van y cumplen con sus actividades, pero eso pasa ya después de que cumplen con sus clases. También, cuando ellos tienen el 60-70% de estadía aquí en el centro, ellos pueden pedir, por su buen comportamiento, pueden pedir los beneficios. Entonces, si ven que el chavo es trabajador, en el área laboral es trabajador, se comporta bien, está llevando un seguimiento en la escuela, todo su comportamiento, a partir del 70% de su condena es cuando ellos pueden un cambio de medida, que a veces lo hacen fuera (en externamiento),

pero deben estar en cumplimiento también. Y pues yo siento que está bien, pues porque estamos buscando que se reinserten y pues eso es una buena manera.

Es perceptible que existe una intencionalidad de no solo buscar la actividad educativa escolar, sino que se percibe como deseable el acceso a otras actividades complementarias que favorezcan el proceso de reinserción social del adolescente. Lo cual se encuentra acorde con el MEASJP, dado que se pretende lograr una educación para la reinserción, reintegración e inclusión social, lo que implica formar a los adolescentes para un desarrollo constante de las capacidades. Lo que parece poder lograrse en la medida en que se propicie “una transición en los Centros y Unidades de un ethos penitenciario a otro educativo, de comunidades expertas en vigilar y castigar a comunidades expertas en enseñar y aprender” (Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019, p. 19).

Si bien podemos notar una concordancia de los fines buscados entre actores y algunos de los documentos oficiales, también es perceptible una contradicción entre las pretensiones por el trabajo coordinado de las instituciones y su carencia de este en el trabajo cotidiano.

EA-P-C: Si un chico está aquí en la escuela, y me lo piden del área de psicología, yo con gusto, si ya terminó el trabajo... o si no, se los presto para un pendiente rápido.

Lo que intentamos mostrar es que existen carencias en la programación de las actividades, ya que muchas veces sus clases en la escuela se ven interrumpidas por las demandas de otras actividades, esto es algo que también otros docentes indican:

EM-P: Los horarios, pues que se respeten, porque tienen llamada, porque tienen otro evento... hay veces que me dicen que les pusieron deporte en la hora de la escuela, y eso lo acomodan así porque, como no tienen tanto personal, acomodan

sus actividades a cómo se puede. Y está bien, yo lo entiendo, pero nos afecta mucho a la escuela, como que no es prioridad la escuela.

Dado las anteriores RS, podemos dar cuenta que, pese a las intenciones de coordinación, la planeación de las actividades sigue siendo algo atropellada y en ocasiones representa una problemática para la planeación y ejecución de las actividades escolares. Esto es un aspecto grave dado que la LNSIIPA establece la necesidad del carácter socioeducativo de las medidas, algo que parece no estarse cumpliendo, con todo y que exista una buena disposición e intenciones por la reinserción social.

B) EM-P: “Las actividades durante el tiempo en internamiento”

Otra actora principal de la práctica pedagógica en el CERSAI “Los Halcones” es la profesora de telesecundaria, cuyo ejercicio cotidiano no solo está influido por las disposiciones normativas anteriormente expuestas, sino que también debe prestar atención a las obligaciones del Programa Estratégico de Telesecundarias (PET), misma que proporciona un marco institucional que orienta su práctica pedagógica (Monge et al., 2014). El PET se centra en los campos de: a) lenguaje y comunicación, b) pensamiento matemático, c) exploración y comprensión del mundo natural y social y d) el desarrollo personal y para la convivencia. La profesora indica que ella pretende cumplir con los objetivos que le demanda la telesecundaria, pero reconoce que en su actuar existe una adaptación que no está pensada por el PET.

EM-P: A mí me demanda ciertas cosas la telesecundaria y pues sí, esos temas yo no los quito, y no se pueden mover, tengo que cumplir con ellos. Lo que no pueden pedirme es lo de mi cosecha, el cómo. Lo que pasa es que, la telesecundaria quiere números y yo se los doy. Que sí tú dices... si yo comparo mis números con los de otras maestras de allá, tú puedes decir: ¡A caray! ¿Cómo estos, que están aquí van a tener igual o mejor calificación? En comparación con los que sí vienen, de los que sí se aplican de los que cooperan. Y finalmente esa

es tu percepción como maestro, tú puedes calificar la asistencia, que llevan su material, que se sienten bonito en la butaca, que no platicuen. Pero a mí nada de lo que tu calificas me sirve acá, yo califico otras cosas. Entonces, una calificación si la obtiene el proceso académico, o sea, todo, todo eso se cumple, no más que los puntos a evaluar son diferentes.

La profesora entrevistada señala una tensión entre sus obligaciones institucionales, educativas y las jurídicas. Por un lado, ella reconoce que debe entregar evaluaciones a su autoridad educativa, pero éstas parecen reconocer lo que Parsons, (1976) nombra como el desempeño moral y cognitivo, es decir, no solo se enfoca en aspectos puramente escolares. Lo que es relevante tanto para el desarrollo del adolescente, pero son elementos que también se encuentran presentes tanto en la LNSIIPA como en el PET.

Si bien la docente reconoce que debe responder a las demandas de la Telesecundaria y del mismo CERSAI, es perceptible que su actuar cotidiano en el aula atiende más a consideraciones personales. Es relevante prestar atención a este punto dado que parece representar una carencia de metodologías establecida para el trato con el adolescente y es que, aunque para el momento de la entrevista el MEASJP ya había concluido con su implementación, los cambios de segundo orden en materia de docencia frente a grupo parecen aún no estar presentes.

EM-P: Que si un muchacho no asistió nunca yo le digo a CERSAI que él no está asistiendo y yo no le puedo poner buena calificación, ni pasarlo na más para que a CERSAI no le diga el juez: ¿Qué estás haciendo? Entonces yo le digo a CERSAI, “o me lo traes o le doy de baja”. Porque no le puedo mentir tampoco a mi director, entonces ya ellos elijen. ¿He dado de baja? Sí. Porque también les hace daño a ellos permitir que esas cosas pasen.

La docente parece tener presente que los adolescentes no pueden pasar por encima de sus obligaciones escolares y está consciente de que no puede permitirse falsear avances de ningún tipo debido a posibles problemáticas para ella. Sin embargo, también parece existir el interés por no permitirles dejar los estudios ya que la llamada de atención a las autoridades de CERSAI, así como el “porque también a ellos les hace daño”, parece atender a un interés por reingresarlos a la dinámica escolar.

Además de lo anterior, consideramos que la docente visibiliza un problema recurrente en la institución y es que, en el CERSAI “Los Halcones”, los adolescentes se encuentran en internamiento por un tiempo determinado, en función de los términos de la medida cautelar preventiva establecida, que es impuesta por el órgano jurisdiccional. Esto quiere decir que las actividades educativas que realizan los adolescentes deben estar planeadas de acuerdo al tiempo que pasarán ahí, por lo que los tiempos de la institución penal, marcan la pauta de las posibilidades de la práctica pedagógica. El conflicto se encuentra en que las actividades que los docentes realizan pueden no lograr los objetivos pensados, no solo por las carencias de elementos específicos para el trato del adolescente, o las habilidades mismas del docente; sino por la imposibilidad de llevar a cabo las medidas debido a los tiempos o lineamientos que marca la institución penal.

EM-P: Tenemos chicos que están en aislamiento total, no pueden estar con la demás población. Entonces les doy la opción: -Si quieres yo voy y le doy la clase allá- Pero a veces me dicen -él tiene que estar aislado por completo, no puede convivir con personas-Y pues ok, lo doy de baja. Y ellos ya con el juez deben ver que hacer en ese caso. O sea, yo te puede decir: “o me lo traes aquí y yo veo que hago con él y lo califico como pueda o dame chance y yo voy con él”. Así estuve atendiendo a algunos chicos hace tiempo, a tres atendí individual y aislados y bien funcionó. Pero sí ha habido casos que me dicen “¡No, este no!”.

La profesora señaló en varias ocasiones estar comprometida por lograr ejecutar las medidas educativas a los adolescentes, incluso si esto representa un peligro para ella.

A pesar de las carencias y los conflictos institucionales, podemos notar que, en la representación de la docente, se encuentran elementos que, por un lado, pretenden cumplir con los elementos del PET, pero que retoma algunas adaptaciones necesarias en la búsqueda del desarrollo de los adolescentes. Creemos que esto denota una correspondencia entre las disposiciones normativas y los elementos de la representación de la docente. También es perceptible que la docente suele llegar a negociar con las autoridades del CERSAI para poder cumplir con su rol educativo.

C) JL-P: “Sobre la adaptación de los contenidos”

La presencia de la preparatoria abierta en el CERSAI “Los Halcones” contribuye a la formación de los adolescentes, sin embargo, al igual que en el caso de los otros dos modelos educativos expuestos anteriormente, existe una falta de correspondencia entre el modelo creado para cubrir la educación media superior y las necesidades específicas de los adolescentes.

JL-P: Nosotros estamos sobre una situación rápida, porque el sistema está dirigido... estamos intentando cubrir todos los contenidos, pero los agotamos de muy diferentes formas. Obviamente se tienen que dosificar con base en la edad de los chicos porque los contenidos están dirigidos a otra población que ya domina cosas por experiencia propia y que casi casi solo lo vienen a consolidar, y dicen cosas tipo: eso ya lo sabía, o lo traía o lo vi. Pero con los adolescentes, que además se encuentran en otro momento de su metacognición, a veces sentimos que debemos dosificar los contenidos porque no es cierto que pueden apropiarse los conocimientos de la misma manera como si ellos estuvieran en otros contextos.

El docente reconoce la falta de coordinación entre el modelo educativo de la preparatoria abierta y las necesidades educativas de los adolescentes en el CERSAI, según el docente, esto es especialmente evidente cuando se identifican los conflictos

psicopedagógicos presentes en esta población; por ello él mismo indica haber desarrollado diversas herramientas que le sirven para llevar a cabo su labor, este es un punto que exploraremos a detalle más adelante. En las RS de los otros docentes también se expresaban preocupaciones y complicaciones respecto a la tensión entre las obligaciones educativas y jurídicas que ellos tienen al estar dentro del CERSAI y sus expectativas de enseñanza, las cuales en muchas ocasiones se veían atropelladas debido al poco tiempo que tenían para realizar las actividades.

LP-P: Hay que reconocer que dentro de prepa abierta siempre tenemos objetivos y propósitos que se encuentran insertos en documentos previamente contruidos, pero nosotros siempre los abordamos con lo que tenemos y a lo que podemos. Porque los diseños de esos planes están estandarizados, pero aquí intentamos realizar actividades adaptadas a los adolescentes. Entonces, nuestro objetivo y nuestra misión es apoyar a que los adolescentes se integren en el menor tiempo posible..., que tengan la preparatoria cubierta para que ellos en su momento a la reinserción puedan tener la capacidad y la habilidad de poderse, pues, si quieren llegar a cursar una carrera profesional, una licenciatura en su caso, o en su defecto, para que les ayude a que el tiempo que llevaron ahí, en rehabilitación, no les afecte.

Llama la atención el reconocimiento de la poca corresponsabilidad que existe entre los planes y programas de estudio y las demandas que los adolescentes tienen, sin embargo, es perceptible que justamente la noción de esta carencia fomente el uso de practicas nuevas y adaptadas al contexto de la educación para ASJP. Esto es un aspecto importante dado que nos hablaría de intenciones personales sobre los fines de reinserción social a los cuales también se suscribe el docente.

Podemos aseverar que existe una presencia importante de la búsqueda por lograr el desarrollo del adolescente, así como otros principios que atienden a fundamentos filosóficos vigentes en el los modelos del MEASJP y los fundamentos del SPAYT con

cosas tales como; la formación de competencias para la vida (desde el SPAYT) y el fomento de conocimientos y habilidades que les permitan a los adolescentes reinserirse en la sociedad (como se indica en el MEASJP), entre otras cosas.

En las RS de los tres docentes podemos ver una disposición de no solo ejecutar su labor cotidiana como únicamente ejercicio educativo que deviene de sus obligaciones como educador de la institución de origen, es verdad que es un elemento fundamental ya que se encuentran condicionados por los tiempos y las demandas institucionales, pero el que se expresen tensiones e inconformidades entre las demandas educativas y jurídicas, nos permite percibir una adscripción de los docentes a fundamentos que van más allá del mero cumplimiento curricular o la acreditación. Pensamos que de ello deviene la acción de los docentes por emprender acciones que busquen aportar a la reinserción social de los adolescentes.

Sin embargo, cabe destacar que la presencia del MEASJP también es un elemento que debiese aportar a la búsqueda del desarrollo del adolescente en sus diversas dimensiones, solo que llama la atención que los docentes no se encuentren muchas expresiones verbales que hagan referencia a este en sus propósitos o fines. Por ello, nos da la impresión de que el modelo aún no lograba cambios de segundo orden en las percepciones de los docentes y su vinculación con la búsqueda por la reinserción social y la justicia restaurativa obedece más a un aspecto meramente personal.

A) AR-S: *“Es preferible apostar por los derechos”*

Durante el proceso de investigación, notamos que muchos de los diversos actores externos no se encontraban involucrados en el CERSAI “Los Halcones” por las intenciones vinculadas a mejoramiento de la educación para los adolescentes, más bien, actores como JJI, FISCOSE y resienteteme USAID, buscan en primera instancia lograr mejorar las condiciones de seguridad de Chihuahua, asegurarse de que los procesos penales se encuentren apegados a los derechos humanos. En estos casos es más

evidente la relación entre los fines y propósitos de estos actores y los elementos presentes en la LNSIJPA.

AR-S: Puede parecer que la mirada de derechos es menos efectiva que la del miedo, el castigo y la violencia, y en caso de EM-P y de JL-P sí hay una intención de adoptar una mirada de derechos, pero está el director de CERSAI, está el director de educación, etc. Pero lo padre del modelo era que incluye a toda la comunidad, entonces cuando todos nos damos cuenta que es preferible apostar por los derechos, pues podemos hacer que las cosas funcionen mejor. O sea, E., o bueno, no sé quién este ahorita en CERSAI (se refiere a los docentes), a lo mejor no tienen el apoyo o la mirada de lo que es necesario para transitar por los derechos.

Si bien percibimos que no parece existir una priorización de los aspectos educativos en la RS, pensamos que el MEASJP se encuentra presente en las producciones de sentido de los actores, sin embargo, creemos que para algunos tienen una percepción del modelo como una herramienta que ayude a cumplir los objetivos en materia de seguridad, así como la búsqueda de la reinserción social y la preocupación del que el trato a los adolescentes se vincule con la mirada de derechos.

Aunque es perceptible el enfoque sobre la justicia restaurativa y la reinserción social, ya que se expresa que se ha, -y en realidad se pretende seguir-, realizado acciones bajo este enfoque, tal como las evaluaciones realizadas por JJI o la reciente inserción de USAID a las intervenciones en materia de justicia para adolescentes así como las intervenciones en otros estados con ausencia de actividades similares, tal como ocurre en Durango recientemente (SIPINNA, 2021), nos parece que las necesidades educativas de los adolescentes son solo un elemento complementario en la agenda de algunos de estos actores; a pesar de ser un elemento sustantivo en la LNSIJPA.

Aún con lo anterior, en las representaciones sobre los principios y fines también se puede notar que, aún con una disposición de los diversos actores, la apuesta por la justicia restaurativa y la reinserción social está lejos de cumplirse. Algunas percepciones implicaban que una buena parte de las dificultades para generar cambios se explica por las resistencias de los actores internos para adaptarse a los cambios necesarios.

LE-M: Cuando llegamos a Chihuahua había mucha añoranza sobre la disciplina dura, de que “así era realmente cómo se podía trabajar, si obedecían, hacían así las cosas y lo que realmente enderezaba la conducta”. La realidad es que tampoco o sea porque entonces sí hay, sí hay una gran ausencia de la formación entre los educadores de cómo y qué hacer con los adolescentes para propiciar un cambio en la persona no, más que en sus conocimientos únicamente.

La resistencia al cambio es un aspecto ya documentado en otras de las comunidades de internamiento donde se implementó el MEASJP, cuestiones como la existencia de educadores que “cuestionaban y, en un principio, eran escépticos al modelo; lo que generaba discusiones y reflexiones que, en ocasiones posponían la puesta en práctica de algún componente del MEASJP” (Comboni & Romero de la Luz, 2019, p. 29).

Incluso en el proceso de investigación nos topamos con RS que retrataban dificultades al inicio de la implementación del MEASJP en el CERSAI “Los Halcones”, los participantes se toparon con prácticas institucionales y pedagógicas que se acercaban más a las actividades del visón punitivista que a los principios de justicia restaurativa y la reinserción social. Complicaciones que se pudieron haber acrecentado dado que, debido a las restricciones por la pandemia, una parte de la capacitación se realizó a distancia.

Por otro lado, es importante denotar que no existe una preponderancia de la visión periférica de la educación en todos los actores que entrevistamos, pudimos percatarnos que si existe una intencionalidad en varios de ellos por abogar por la educación como un derecho que debe priorizarse y no como parte complementaria de una agenda.

Tampoco estamos indicando que esto último sea necesariamente malo, sin embargo, si sería relevante poder entender cuál es la posición de todos los actores involucrados, incluidos el “consejo” financiado por FICOSEC”.

JJI-S: Nosotros visitamos muchos centros, tanto nacionales como internacionales, pero en general los centros no tienen definido algún modelo; dan unas horas de clase, atienden la alfabetización, si es que hay alguien para hacerlo, y se van por el sistema abierto. Eso es en general lo que sucede. O sea, si me preguntas por un modelo educativo, antes del 2018, del CERSAI, o de cualquier otro centro del país, la respuesta es que no hay. No hay modelo educativo. Lo que había eran unas cuantas clases para poder acreditar exámenes del INEA, por ejemplo, pero pues eso no creo que le podamos llamar modelo y pues si consideramos como necesaria esa parte porque implica una mejor organización y gestión para los chicos, incluso puede mejorar sus opciones a la larga.

Nos parece relevante considerar las diversas posiciones de los actores externos involucrados, por una parte, ya que, siguiendo a Pierre Bourdieu (2000), los actores políticos que hemos mencionado aquí (nacionales e internacionales), juegan un papel trascendental para la promoción e implementación de programas que, en este caso, tienen como bandera la aplicación de intervenciones en búsqueda de la promoción de derechos humanos y la reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley. Pero también porque una clarificación de la intencionalidad puede resultar beneficioso para las intervenciones que busquen modificar las condiciones de los adolescentes, trabajando desde posiciones definidas con el fin de colaborar.

IV.I.III. Las condiciones normativas

Podemos observar cómo la presencia de diversos elementos normativos vigentes se ven en la representación de los actores, es claro que debemos identificar en qué medida éstos influyen en su ejercicio cotidiano y qué resultados tiene, pero es perceptible que ellos reconocen la presencia de fines y objetivos que podemos vincular con la reinserción social, la justicia restaurativa y un desarrollo de los adolescentes que ve a la educación, y a las otras actividades que comprenden el plan de trabajo individual, como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo.

Creemos que existe un conflicto en la forma en que aún está pensados las medidas que reciben los adolescentes en el CERSAI “Los Halcones”, es decir, actualmente las actividades son planeadas, incluyendo las educativas, en función del tiempo que el adolescente se encontrará en internamiento. Lo anterior tiene diversas consecuencias, para el caso de los aspectos normativos, pensamos que a pesar de que existen elementos que buscan alcanzar la mirada de derechos, hace falta acciones afirmativas que logren cambiar el ethos penitenciario dentro de esta institución. Por otro lado, consideramos que existe una intención positiva de los diversos actores por retomar y mejorar los tratos que se les da a los adolescentes al interior del CERSAI, además, parece que existe voluntad política para retomar acciones que mejoren tanto la educación como las otras actividades realizadas.

Más adelante profundizaremos en algunas propuestas que han nacido de nuestras observaciones, pero por ahora, debemos indicar que hemos identificado dos elementos: una falta de coordinación entre las diversas áreas y actividades dentro del CERSAI “Los Halcones”, y que las actividades se encuentran planeadas en función de los tiempos jurídicos, lo que parece indicar una mayor presencia de la mirada punitiva en contra posición de la de derechos que se pretende lograr por los diversos actores y que ocasiones impide el cumplimiento, o la finalización, de las actividades.

IV.II. Modos de existencia (nivel meso pedagógico)

Para esta dimensión nos centraremos en las representaciones sociales del contexto institucional y del trabajo cotidiano de los actores de la práctica pedagógica. Por un lado, el contexto institucional comprende según Rockwell (1989), las condiciones materiales, tanto físicas como de organización y gestión de la escuela, así como el contexto social y cultural de la misma. Respecto al trabajo cotidiano, tendremos en cuenta las representaciones sociales sobre aspectos referentes a la gestión educativa y pedagógica propia del docente, así como las acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. También consideramos las representaciones sobre el trabajo cotidiano de gestión educativa que tiene que ver con las actividades de organización y reglamentación para la funcionalidad de las actividades educativas dentro del CERSAI “Los Halcones”. Dichas actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje incluyen las acciones previas al acto educativo en las aulas escolares, como la planeación didáctica, así como las interacciones con los/as estudiantes (Garza, 2017).

IV.II.I. Representaciones sobre las condiciones materiales

Las condiciones de la infraestructura en el CERSAI “Los Halcones” se representan como favorables ante la mirada de algunos de los actores educativos.

LE-M: Estaba bastante decente y en el caso de Chihuahua, tienen una biblioteca bastante decente, tienen una cancha de básquet muy buena, tienen varios salones, porque fue un centro que está pensado para la legislación anterior donde había muchos internos y ahora es un lugar muy amplio, con pocos internos y entonces hay muchos espacios.

Las condiciones óptimas de la infraestructura ya han sido identificadas por otros autores (Pérez & García, 2021), sin embargo, llama la atención que éstas se deban a la herencia que dejó la legislación anterior a la LNSIIPA, la cual tenía una orientación más punitiva

a diferencia de la que piensa en la medida de internamiento como algo para casos excepcionales tal como se muestra en el artículo 31 de la ley. Aún con lo anterior, es cierto que existe una carencia de recursos o materiales para la enseñanza en el CERSAI “Los Halcones”, sin embargo, esta carencia parece atribuible, en parte, a las limitaciones que impone la institución jurídica.

LE-M: El problema creo que tiene que ver más con algunas cuestiones de materiales educativos, infraestructura, como curricular no, o sea desde computadoras, materiales para trabajar, bueno a veces desde el lápices y cuadernos, computadoras para los profesores y salas, un par de salas climatizadas por el clima luego extremo que hay allá, eso sí, en ningún centro podría decir yo que había. Entonces hay una infraestructura del centro que me parece decente, pero falta más apoyo para una infraestructura como más, algunos autores le llaman infraestructura curricular.

EM-P: Hay temas, por ejemplo, si les vas a hablar de historia, que es la más típica, o de química, también pasa mucho en química ¿cómo les llevo algo? No se puede, no puede entrar nada. Pues por eso química, te digo, también son los que más descarto la verdad.

Consideramos que, si se pretende ejercer una educación adaptable, accesible, aceptable y asequible (Tomasevski, 2006), también debiese considerarse la situación anteriormente indicada y buscar alternativas que puedan enriquecer la enseñanza. Es claro que la institución penal no puede obviar que muchos de los adolescentes provienen de entornos violentos y ciertos materiales (tijeras, químicos solventes, etc.) pueden representar un peligro para ellos y sus compañeros, pero sin duda, es un aspecto de la práctica pedagógica que no ha sido discutido en las investigaciones que hemos recabado y que es necesario atender.

Por otro lado, uno de los problemas que se dieron a notar en el CERSAI “Los Halcones” es la falta de personal académico, tanto así, que el coordinador académico da clases de alfabetización y primaria cuando debería existir un docente encargado de estas áreas.

LA-C-P: En realidad mi trabajo es más como el del coordinador de toda el área educativa, ya yo me meto más, a darles un poquito más de clase y de formación, desde la experiencia que tengo a los muchachos. Pero en realidad, yo no debería estar dándoles las clases, tendríamos que tener una persona que les dé pues alfabetización y primaria.

Esta carencia de personal se ve en los demás niveles de la escuela, en telesecundaria solo existe una docente, y en la preparatoria abierta también solo existe un docente. Al igual que con los otros dos niveles, que existe un solo educador para el básico, esto ya se había encontrado por otros investigadores (Pérez & García, 2021), pero llama la atención que es algo que no ha cambiado incluso después de la implementación del MEASJP.

La carencia de personal docente representa un conflicto debido a que un solo profesor da clases de todas las materias de cada nivel educativo, lo que, para el número de asistentes en cada nivel y el poco tiempo que los adolescentes pasan en actividades escolares (de 9 AM a 12 PM en tiempos regulares y de 9 AM a 11 AM durante las restricciones provocadas por la pandemia), nos queda dudas sobre el logro de los objetivos planteados en los planes individuales de actividades que los adolescentes deben tener, según las disposiciones de la LSIJPA.

Si bien, de acuerdo con las evaluaciones de instituciones como JJI, existe una buena evaluación de las condiciones en cuanto a infraestructura y actividades del CERSAI “Los Halcones” quienes evalúan con un 95% los programas y actividades individualizadas (Marisol. Marín, 2021), podemos notar una contradicción respecto a la carencia de docentes. Esto nuevamente nos da ciertas sospechas respecto a la importancia que los

otros actores involucrados en las intervenciones dentro del CERSAI “Los Halcones” le confieren a la educación.

IV.II. II. Representaciones sobre el trabajo cotidiano y la gestión educativa.

Otro de los aspectos que notamos, fue que el coordinador del área educativa del CERSAI “Los Halcones” indica una inexistente coordinación educativa entre las instituciones educativas (INEA, Telesecundaria y SPAYT) y la coordinación a interior de la institución.

LA-P-C: Yo me coordino con lo profes y ya cada institución tiene su coordinador, y de ahí vemos cómo van a ser las clases, que temas vamos a seguir con los muchachos.

Creemos que existe un conflicto aquí, debido a que cada uno de los profesores parece estar más preocupado por rendir cuentas a su institución de origen que a los objetivos generales del plan individualizado de actividades, lo mismo ocurre con el coordinador pedagógico, quien indica rendir cuentas a la administración jurídica, las siguientes citas pretenden ilustrar tal aseveración.

LA-P-C: Sí, tenemos que rendir cuentas, porque nosotros tenemos que rendir cuenta a los jueces, de cómo van avanzado los muchachos y cómo van participando en la escuela.

EM-P: Pues a mí me demanda ciertas cosas la telesecundaria y pues sí, lo que pasa es que, la telesecundaria quiere números y yo se los doy. Entonces, una calificación sí la obtiene el proceso académico, o sea, todo, todo eso se cumple. Ahora, que si un muchacho no asistió nunca yo le digo a CERSAI que él no está asistiendo y yo no le puedo poner buena calificación, ni pasarlo na más para que a CERSAI no le diga el juez.

JL-P: Nuestro proceso es muy inductivo, muy rápido. De una u otra forma, no se nos permite ir hacia las otras situaciones, sino solo a una calificación. ¿Por qué?, porque el sistema es sumativo, es rápidamente, es a base de exámenes,

exámenes, exámenes. Para que ellos en el menor tiempo posible, obtengan una calificación aprobatoria en su momento.

Consideramos que la representación de sus actividades enfocada más la institución educativa de origen es consecuencia de una débil coordinación entre instituciones, lo que pensamos que es ocasionada, en primera instancia, por falta de personal que cubra el área de alfabetización y primaria, así como personal que fortalezca las actividades de docencia en las otras áreas, pero también creemos que se debe a la carencia de objetivos compartidos entre las instituciones educativas y la coordinación académica del CERSAI “Los Halcones”. Es decir, en nuestro análisis no encontramos ninguna situación que indicara objetivos compartidos de aprendizaje entre la coordinación académica y las instituciones educativas.

JL-P: Cuando llegó LE-M (aquí se refiere tanto a LE-M como al equipo que puso en marcha el MEASJP), a mí el proyecto me pareció muy ambicioso y padre la verdad. Nosotros comenzamos a implementar la empatía entre todos primeramente y la colaboración entre todos. Por ejemplo, él comenzó a lograr que los talleristas colaboraran con nosotros y se involucraran con lo que estábamos haciendo e igual ellos se involucraran con lo que nosotros hacíamos.

EM-P: Nos poníamos de acuerdo qué temas, qué iban a hacer. Por ejemplo, con el taller de carpintería, si iban a hacer un mueble, entonces yo a los dos grupos les daba densidades y medidas, y les daba lo que tenían en general y les daba los temas. Y pues ya no se hizo y estaba padre, te digo, apenas estaba tratando de funcionar, no estaba al 100, pero hasta te daba rumbo, como maestro.

LA-P-C: El área de talleristas está coordinada por el área laboral. Los talleres que tenemos activos son: mecánica, carpintería, invernadero, granja y mantenimiento. Los talleristas y los instructores ahí se coordinan, te digo, por ejemplo, pues la parte teórica de la medida la vemos en clase.

Durante el proceso del análisis pudimos notar que el trabajo coordinado entre los docentes era prácticamente inexistente según sus propios discursos, algo que cambió un poco durante el proceso de implementación del MEASJP. Es por ello que creemos que el ejercicio de actividades coordinadas durante las capacitaciones del modelo ha dejado percepciones sobre buenos resultados y experiencias, lo que logró fortalecer a ambas áreas, por un lado, los docentes reportan que a los adolescentes les hace más sentido y se muestran más interesados por el aprendizaje y, por otro, los talleristas aprenden de los docentes habilidades para la enseñanza y planeación.

LE-M: La verdad hubo sesiones muy padres al respecto..., muchos de estos talleristas tienen ya experiencia de años trabajando con los chavos y pues los profesores, sobre todo EM-P, que era profesora nueva, aprendía mucho también de ellos. Pero los talleristas escuchaban lo que decía EM-P, también como con mucho respeto, pues porque era la maestra y aprendían mucho de ella también. Entonces yo creo que sí hubo un diálogo interesante ahí más en el caso de C. que en CJ. [señala dos CERSAI diferentes].

Esto último parece representar una buena dirección en cuanto a resultados sobre la implementación del MEASJP, pero que, a pesar de las diversas dificultades respecto a la coordinación, dan indicios de la buena disposición de los docentes y talleristas por adoptar elementos provenientes del enfoque de derechos, así como mejorar su actividad en el aula. Esto es algo que exploraremos con más profundidad adelante. No obstante, también pudimos notar una añoranza por este tipo de actividades lo que en principio nos indicaría una regresión a las actividades descoordinadas y con poca comunicación entre talleristas, docentes y coordinaciones educativas, algo que podría deberse a la falta de seguimiento del MEASJP en la comunidad.

IV.II.III. Los modos de existencia

Pensamos que existen dos elementos que pueden resultar útiles analizar y mejorar en futuras intervenciones. Una es la dificultad por realizar ciertas actividades, en específico de ciencias, debido a los riesgos que representa el uso de ciertos materiales concretos en el aula. No podemos proponer una solución, pero creemos que es un elemento que debe ser discutido para poder aportar en la búsqueda de soluciones encaminadas hacia lograr una educación efectiva y de calidad para los adolescentes, además, atender las necesidades que éstos tengan, entre ellas algunas kinestésicas y/o visuales.

En las representaciones sobre las experiencias entre talleristas y docentes se puede notar una intención por la colaboración y el trabajo en equipos, creemos que esto puede beneficiar el ejercicio educativo, sin embargo, al no existir una figura central de coordinación de objetivos, por ejemplo, el plan individualizado de actividades; vemos una gran dificultad para su implementación. En la segunda categoría analítica se abordarán algunas dificultades y áreas de oportunidad en cuanto a la institucionalización y en las posibilidades de política educativa en el CERSAI “Los Halcones”, pero por ahora queremos señalar que algunas de las posibilidades de coordinación y planeación educativa se ven conflictuadas por esta situación.

IV.III. Las formas de subjetivación (dimensión micro – pedagógica).

Bajo esta dimensión nos centramos en los aspectos referentes al ser de los docentes, a sus identidades como sujetos ligados al contexto educativo para ASJP. Este aspecto pone énfasis a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, en lo que piensa y percibe, sus expectativas y objetivos, sus saberes, conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales que si bien se encuentran condicionadas por elementos educativos específicos (MEVyT, PET, SPAYT o el MEASJP), también por las condiciones de internamiento, así como por las necesidades y características de los adolescentes.

A continuación, se analizarán las categorías referentes a: a) las representaciones sobre los conocimientos de los docentes para ejercer educación, b) las representaciones sobre sus objetivos y expectativas como docentes en el CERSAI “Los Halcones”, c) las habilidades necesarias para ejercer educación con los adolescentes, d) las relaciones socioafectivas entre docentes y adolescentes, y en algunas de las estrategias educativas que implementan los docentes para ejercer su trabajo en el aula.

IV.III. I. Representaciones sobre los conocimientos en pedagogía de los docentes para ejercer su trabajo.

En los docentes que se encontraban laborando dentro del CERSAI “Los Halcones”, podemos observar diversos perfiles profesionales, así como trayectorias educativas y laborales distintas. Notamos que existe un alto perfil educativo de ellos, siendo el menor grado los estudios de maestría, y sus ámbitos académicos se relacionan con aspectos de educación. Tales características se muestran en la tabla 5.

Tabla 4. Características y perfil educativo de los profesores que laboran en el CERSAI “Los Halcones”, año 2022.

Rol	Formación académica y profesional	Experiencia profesional previa	Tiempo de laborar en la institución
Docente de alfabetización y primaria (LA-P-C).	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado en educación física • Maestría en educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente por 4 años en la Universidad Tecnológica de Chihuahua Sur. • Coordinador de deportes. • Profesor de asignatura. • Entrenador de fútbol en un COLBACH. 	1.5 años (como docente). 6 meses (como coordinador)
Docente de telesecundaria (EM-P).	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Administración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auditora durante la evaluación del CERSAI. 	4 años

	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en educación. • Diplomados de nivel superior y de inglés. • Doctorado en curso. • CURSO por parte de la UNAM/SIPINNA (MEASJP). 	
Docente de preparatoria abierta (JL-P).	<ul style="list-style-type: none"> • -Normalista. • -Nivel superior en inglés. • Maestría en desarrollo cognitivo de los adolescentes. • CURSO por parte de SIPINNA (MEASJP). 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 años como docente de 4 años • Prepa abierta. • Docente en escuelas rurales.

Fuente: elaboración propia.

Luego de analizar la información sobre el perfil de los docentes que laboran en el CERSAI “Los Halcones”, nos llama la atención la escasa formación y capacitación que han tenido respecto a aspectos relacionados con las necesidades de los ASJP. Salvo por las experiencias adquiridas en los cursos del MEASJP, así como algunas de las interacciones con personas provenientes de la UNAM, las cuales no son constantes, se percibe, por lo tanto, la ausencia de un sistema de formación o capacitación docente vinculada al CERSAI.

LE-M: La gran mayoría, digamos la gran mayoría excepto de EM-P en el caso de C., o de J. en CJ., no tienen una formación docente, no son maestros y maestras, además de eso ninguno tuvo una formación digamos específica para trabajar como educador en los centros, porque no hay una formación de ese tipo.

Dada la falta de un sistema de capacitación permanente, en las representaciones de los docentes podemos notar que gran parte de los conocimientos que orientan su actuar en el aula, provienen de áreas que, si bien no necesariamente tienen que ver con los ASJP; sí son relevantes y configuran las posibilidades para mejorar la enseñanza. Tomemos como ejemplo el caso del docente de preparatoria, él indica que le ha sido de ayuda su larga trayectoria como educador y sus experiencias previas con jóvenes en la Sierra en la realización de actividades en el aula con los ASJP; pero él mismo reconoce que existen muchas cosas que ha tenido que aprender durante su estancia dentro del CERSAI para poder realizar de mejor manera sus actividades pedagógicas.

En el caso del coordinador del área educativa dentro del CERSAI “Los Halcones”, el profesor no participó durante el proceso de implementación del MEASJP, ni tuvo acceso a las capacitaciones ofrecidas, ya que se incorporó a la institución cuando esta etapa había finalizado, por lo que el conocimiento de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos del modelo fueron a través de sus compañeros/as y por los documentos escritos que le fueron facilitados.

LA-P-C: Yo tengo en el área educativa desde octubre (de 2021), yo no tuve esos cursos con SIPINA, todas esas reuniones las tomó la anterior coordinadora *[educativa]*.

En este caso podemos observar algunas dificultades, la primera refiere a la carencia permanente de procesos de capacitación y actualización docente y la segunda que tampoco hubo un seguimiento en las acciones que se venían implementando por parte de la anterior coordinación. Una tercera dificultad identificada es la rotación constante de personal educativo en la institución²⁸. Con todo lo anterior, el coordinador indica que, dado que en el CERSAI “Los Halcones” se quedaron algunos documentos referentes a

²⁸ Nos centraremos en los problemas de institucionalización y continuidad en la segunda parte.

las guías de acción para la ejecución del MEASJP, éstas le han sido ayuda para su ejercicio cotidiano.

LA-P-C: Yo tengo el MEASJP y lo tratamos de seguir, y sí es difícil porque, por ejemplo: en carpintería ellos tienen que tomar medidas y sacar ángulos y luego lo abarcamos nosotros en clase.

La búsqueda por una educación que logre acercar a los adolescentes a la reinserción social, debe poder fortalecer la apropiación de aquello que ya se aprendió de forma abstracta y robustecer el sentido de aprender en los adolescentes por medio de diversas herramientas y áreas en conjunto. De alguna manera el coordinador lo sabe, por ello pretende retomar estas actividades que buscan vincular las experiencias en los talleres y el aula de clases. Por otro lado, señaló que su experiencia en otras instituciones educativas le ha sido de utilidad para tratar con los adolescentes. Estos conocimientos propios de su historia de vida, si bien son útiles, se vuelven más funcionales una vez se conoce las dinámicas dentro del aula del CERSAI. Esto se debe a que los adolescentes suelen tener recelo a las figuras de mando y las actividades que consideran como “autoritarias”, por lo que el conocimiento específico del cómo dar clases se construye día a día en la cotidianidad, entremezclando las experiencias previas que tuvo con las situaciones que suceden diariamente en la institución.

LA-P-C: No podemos ser tan “cuadrados” con ellos. Porque si somos de una manera muy rígida, los chavos ya no salen a la clase, o se salen de las clases o se van hacia otro lado. Por eso nosotros, lo que tratamos de hacer, es más que nada un aprendizaje significativo. Donde ver qué adolescente está avanzado gradualmente y en el momento que vemos que se estancan, a ver qué está pasando, a ver en qué podemos seguir avanzando.

La necesidad de generar interés por los contenidos educativos en los adolescentes para facilitar el ejercicio educativo en el aula de los docentes es algo que se comparte en las diversas representaciones de éstos. En el MEASJP se encuentran algunas herramientas para poder generar interés y motivación en los adolescentes, sin embargo, dado que el docente no tuvo la oportunidad de participar en el proceso de capacitación, debe guiarse esencialmente de los documentos que dispone del MEASJP así como algunos materiales del MEVyT y la orientación que recibe de sus colegas.

Según el coordinador del área educativa, actualmente no existen reuniones formales entre pares, es decir, no hay tiempo destinado por la institución para compartir experiencias, conocimientos o recursos que faciliten su labor. A pesar de lo anterior, en las representaciones de docentes podemos observar que las interacciones cotidianas entre pares les dan la oportunidad de aprender entre sí acerca del cómo actuar en el aula. Por lo que, si bien no es suficiente para poder aprender el ethos del aula dentro del CERSAI, parece representar un apoyo para los docentes. De esto último pudimos darnos cuenta en las sesiones que se realizaron bajo el esquema del grupo focal, algunos discursos expresados en esta sesión ejemplificaban cómo los docentes indican que existe este intercambio de conocimiento entre pares.

JL-P: Aquí, a este tipo de muchachos, tenemos que buscar la manera de irlos encuadrando hacia el conocimiento significativo que comenta el profe., en base a estrategias que cada uno implementa en su respectivo momento.

LA-C-P: Yo me dí cuenta de muchas situaciones de los adolescentes que atendía el modelo cuando hablaba con los profes.

El conocimiento que se transmite en las interacciones entre pares de manera informal, esporádica o no planificada, constituye un elemento que no es suficiente para suplir la necesidad de algún espacio de intercambio pedagógico formal donde se compartan herramientas teórico metodológicas para fortalecer el desarrollo docente y su desarrollo

en el aula, creemos recomendable que por lo menos estas interacciones se puedan organizar y planificar formalmente, o por lo menos ocurrir de manera periódica, con el fin de generar una mayor coordinación y trabajo colegiado entre docentes.

Para lograr lo anterior, podría ser de mucha utilidad adoptar la propuesta de las “comunidades profesionales de aprendizaje de maestros”, lo que fortalecería la colaboración. Mediante la utilización de esta estrategia sería posible generar espacios donde se compartan experiencias, anécdotas, materiales y conocimientos en la búsqueda del desarrollo de sus habilidades (Guadalupe et al., 2013). Creemos factible que esto ocurra en el CERSAI, ya que los profesores señalaron que existe de su parte una buena disposición para colaborar, misma que en ocasiones se ve limitada por una carencia de estrategias institucionalizadas.

La posibilidad de que en el área educativa dentro del CERSAI logre apuntar a convertirse en una comunidad de aprendizaje, puede traer buenos resultados en diversas áreas. En primer lugar, como indica Antonio Bolívar (2014), las experiencias compartidas de los docentes puede ayudar a generar un cambio en la cotidianidad educativa, ya que el cambio se puede lograr cuando las buenas prácticas se pueden intercambiar con otros y así se amplía el capital profesional de la comunidad. En segundo lugar, si la comunidad de aprendizaje es exitosa, y se logra generar un espacio que pueda facilitar la identificación y sistematización de los conocimientos necesarios para mejorar el desempeño de los docentes en el aula, puede ser la primera piedra para poder gestar un sistema o una metodología de capacitación docente para otros espacios donde se lleve a cabo la educación para ASJP.

Debemos recordar que aunque sería útil comenzar con una comunidad al interior de este CERSAI “Los Halcones”, diversos investigadores como (Antonio Bolívar, 2014; Guadalupe et al., 2013), indican que para que esta estrategia sea efectiva se requiere (además de disposición y condiciones), que existan diversas comunidades escolares de diversas escuelas. Es decir, si bien darle una orientación como comunidad profesional

de aprendizaje al área educativa del CERSAI, sería sumamente beneficioso para los docentes y para la institución, que esta acción sea acompañada con el establecimiento de otras comunidades en otros CERSAI, con el fin de compartir experiencias en diversos contextos.

Además, tal como hemos indicado con anterioridad, hemos detectado que los diversos docentes parecen más inclinados por responder a las demandas de la institución de origen que por algún objetivo establecido desde el CERSAI, lo que parece indicar una falta de coordinación entre instituciones, pero también una carencia del establecimiento de objetivos colectivos. Lo anterior puede llegar a solucionarse bajo el establecimiento de las comunidades profesionales de aprendizaje, ya que se piensan como una estrategia para gestar responsabilidad y cooperación colectiva (Antonio Bolívar, 2014).

IV.III.II. Representaciones sobre sus objetivos y expectativas como docentes en el CERSAI.

En diversos casos de éxito que se han registrado, dentro de la literatura nacional como internacional (Acevedo-Rodríguez, 2020; Flores, 2012; Mageehon, 2003; Vélez et al., 2010), se muestra como la valoración que los adolescentes sienten que los docentes tienen sobre ellos es un aspecto que se relaciona en buena medida con la disposición por el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de los adolescentes.

Hemos identificado que existen representaciones sobre los adolescentes, sus posibilidades de cambio, su desarrollo educativo y su desarrollo personal. Estas percepciones son esencialmente positivas. Por ejemplo, todos los docentes creen que existen cambios positivos en la actitud por el aprendizaje de los adolescentes, también que la experiencia educativa les brindará herramientas para mejorar sus posibilidades de inserción social. Todos los profesores han tenido estudiantes que en principio mostraban resistencia, o incredulidad hacia lo educativo, y que poco a poco han

cambiado su actitud dentro del aula, a continuación, mostramos algunos discursos que ejemplifican estas experiencias.

EM-P: Tengo un chico, ya se salió, que no me trabajaba nada. Na más iba ahí, se sentaba a rayarme los cuadernos y todo, pero no hacía nada. Pues un día me hizo un proyecto, solo, le entregue material y él escogió el tema. Le atiné al tema y le gustó la información que le llevé. Y me lo hizo completo. Pues al final salió a decirle a los guardias que hizo su trabajo y todo: -pregúntele a maestra, pregúntele a la maestra si no trabajo, ¿Qué tal me quedó mi trabajo maestra? ¡Dígale, maestra! – (comentaba el estudiante).

JL-P: ¿No sé si usted tenga ahí el contacto con los jóvenes en su momento natural? De que le dicen a uno de manera fría y directa: -“¡profe! ¿Yo pa´ que? yo estoy aquí, pero yo salgo dentro de seis meses y voy a seguir en lo mismo”-. Pero ese tipo chavos en su momento van cambiando de actitud.

Si bien los docentes reconocen la dificultad de generar cambios en las actitudes de los adolescentes sobre el aprendizaje y la importancia de la educación, sobre todo en los momentos iniciales del internamiento, estas experiencias parecen fortalecer las buenas expectativas que tienen sobre su labor y las posibilidades que los adolescentes por lograr la reinserción social. Lo que consideramos es beneficioso debido a que tiene también un efecto en la autopercepción de los adolescentes, similar a como lo indican otras investigaciones (Flores, 2012; Mageehon, 2003; Vélez Young et al., 2010). A continuación mostramos algunas expectativas que los docentes tienen sobre los adolescentes en el CERSAI:

JL-P: Todo ese tipo de detalles nos hacen sentir que no está perdida la educación. Si sigue uno en esto [en el CERSAI], es precisamente porque sabe que de una u otra forma se puede rescatar algo de lo que ve.

EM-P: Yo quiero que entiendan que tienen un valor y que pueden, si se esfuerzan y quieren, pueden salir adelante. Nada más que se den cuenta que si quieren algo lo pueden lograr, que tienen opciones. Cuando salgan de aquí tienen opciones, nada más. Lo que te deja el significado, o el bienestar, es que ves el avance de los muchachos día a día. Cómo cambia su comportamiento, su forma de expresarse, cómo te tratan a tí, cómo tratan a los compañeros. Obviamente al final del día, cómo están trabajando ¿no? Cómo empiezan a trabajar, cómo se empiezan a desarrollar en esa área, y esas gratificaciones se las tiene que uno apropiarse y día a día.

Creemos que una parte fundamental del ethos que debiese conformar al docente que labora dentro del CERSAI “Los Halcones” debe inclinarse por las orientaciones de la justicia restaurativa y la reinserción social, pero también deben existir expectativas positivas sobre el desarrollo educativo de los adolescentes. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de los docentes, ellos mismos reconocen que existe una tensión entre sus objetivos, expectativas y las metas que se logran. Las razones que comentan son variadas, pero una constante identificada es la dificultad por generar motivación en los adolescentes. Por esto último, la capacidad para generar motivación por el aprendizaje en los adolescentes es una de las habilidades necesarias para ejercer educación con los ASJP que los docentes han identificado, sin embargo no es la única que ellos piensan como necesaria.

IV.III.III. Representaciones sobre habilidades necesarias para ejercer educación para los ASJP

Una buena parte de las habilidades que los docentes indican son necesarias para realizar su labor, son cuestiones que se pueden esperar de otros espacios educativos, es decir; paciencia, facilidad para comunicar ideas, buena disposición por enseñar, habilidad para emplear diversas estrategias didácticas en función de las necesidades de los educandos, etc. Sin embargo, derivado de las experiencias cotidianas que los docentes tienen dentro del CERSAI, ellos indican que han logrado identificar y/o desarrollar algunas habilidades, estrategias y actitudes que les han sido de utilidad para su labor. Algunas de ellas han sido identificadas gracias a la implementación del MEASJP, por lo que, las han retomado, mejorado y ampliado. Por ejemplo, la necesidad por generar motivación en los ASJP es reconocida por el modelo y en consecuencia se plantea como un elemento central del mismo por lo que también contiene guías para afrontar retos al respecto.

Al igual que como en los aspectos relacionados con las estrategias de motivación para el aprendizaje, es relevante prestar atención a otras habilidades que los docentes indican les han sido de utilidad en su labor. Ya que pueden ser el primer paso para la sistematización de estrategias que sean específicas para el trato con los ASJP.

JL-P: A través de situaciones y abordándolas a través de los tiempos, uno como maestro se ha ido habilitado o adaptando para lograr el interés..., ¡si no hay motivación no se logra interés!

Para lograr la motivación en el aula los docentes indican que intentan vincular los contenidos académicos con experiencias de vida de los adolescentes, o intentan que los contenidos teóricos se vinculen con elementos concretos que tienen que ver con otras actividades que realizan dentro del CERSAI, o respecto a su estatus como adolescentes internos. Como ejemplo de esto último, la profesora de telesecundaria indicaba que, en

muchas ocasiones, para fomentar la participación de los adolescentes, relaciona las actividades en el aula con sus próximos compromisos con la institución jurídica.

EM-P: Yo les digo: -Muchachos ¿por qué tienen que exponer? Acuérdense que ustedes van a estar ante un juez, ante los abogados, demuestren que ustedes pueden. Fíjense su forma de hablar, fíjense su postura, es muy diferente como los van a ver la gente alrededor. Tienen ustedes que aprender a estar en ciertos lugares a tratar..., hablen con palabras adecuadas-.

El MEASJP retoma la necesidad de coordinar actividades escolares en conjunto con las que se realizan en los talleres artísticos y laborales, así como la intención por darle una orientación de derechos a la educación y la adopción de estrategias que se vinculen con la vida de los adolescentes. Sin embargo, llama la atención que ni en el MEASJP, ni en los documentos educativos de las instituciones de origen se discuta la relación entre las necesidades jurídicas de los adolescentes y la educación que reciben.

Retomar las necesidades jurídicas de los adolescentes dentro de las acciones educativas puede resultar una motivación para ellos, es decir, desarrollar habilidades comunicativas, de comportamiento formal y otras habilidades como la escucha activa, y el empleo de palabras adecuadas en la comunicación puede generar interés en los adolescentes porque ven que le podrían ayudar en sus procesos jurídicos. Una acción estratégica por parte de los docentes podría ser el retomar estas cuestiones en sus planeaciones con el objetivo de cumplir con requerimientos educativos y a su vez fortalecer habilidades y aprendizajes clave que le ayudarán a lo largo de sus vidas.

Aún con lo anterior, creemos que, si la LNSIJPA como el MEASJP indican una intención de lograr una educación para la reinserción, reintegración e inclusión social, se debe tener en cuenta con mayor presencia las necesidades jurídicas que el adolescente tiene como consecuencia de su estancia en el centro. Por otro lado, los docentes reconocen la dificultad de generar la participación de los adolescentes cuando hay problemas de

bullying entre pares, algo que se exagera cuando los adolescentes pertenecieron a grupos delictivos criminales previos a su internamiento.

ED-P: Tengo chicos que tartamudean al hablar, pero les digo: - ¿Cuál es el problema? ¿Quién se va a reír de ti? ¿Yo, alguno de los que estamos aquí todos los días? ¿Quién es un desconocido, o a poco es más uno que otro?, todos somos iguales.

JL-P: Luego los chicos nos platican su verdad, ahí los chavos que son contrarios a veces se odian a morir, buscan la manera de hacerse bullying.

Los docentes indicaron en las entrevistas varias formas de violencia que se observan en el CERSAI y las acciones que implementan para intervenirlas. En primera instancia, los docentes indican que si bien no ignoran las condiciones por las que los adolescentes están ahí, pretenden que el aula sea un espacio donde no se le preste atención a los actos que ocasionaron el internamiento de los adolescentes; esto se hace con la finalidad de no estigmatizar al adolescente, al mismo tiempo que busca hacerlo sentir en un espacio donde podrá estar seguro y dispuesto para el aprendizaje.

EM-P: Llegas, te presentas y los tratas como si nada y se quedan, así como: “¿por qué me tratas así?” O sea, porque si: “vengo de un lugar que me han rechazado toda la vida, que estoy aquí por algo malo” Y a lo mejor en el sistema cautelar, a veces les tocan personas difíciles, ¿por qué es aquí diferente?

JL-P: Tuvimos una muchachita que, junto a su novio, mató a su mamá y a su papá adoptivo. Y pues si pláticas con ella, habla de sus papás como si estuvieran vivos. Y pues no te puedes poner con ella de que “tú los mataste”. A lo que me refiero es que debes buscar la manera de no verlos por lo que hicieron, verlos solo como adolescentes que están ahí y debes darles la vuelta a las situaciones para lograr sacarle algo bueno, ese es mi propósito.

Una de las habilidades que se perciben como necesarias para el trato con el adolescente es la capacidad de no estigmatizarlos y así poder darle prioridad a su estatus de educandos durante el proceso educativo. Pero también los docentes indican que es de utilidad conocer las razones por las que llegaron ahí, ya que eso puede llegar a hacerlos convivir entre aquellos que antiguamente eran “contrarios”.

Otra habilidad necesaria que los docentes identifican, es la capacidad para mantener el control del aula y la tranquilidad en situaciones que pueden llegar a escalar en acciones cada vez más violentas. Una de estas medidas señaladas es restar importancia a las primeras agresiones entre pares, y cambiar la situación por medio de chistes, o distrayéndolos con otras cuestiones relacionadas a la clase o algún tema que se haya tratado en esos días.

De acuerdo con los docentes y el coordinador del MEASJP, si aminorar los ánimos por medio de la distracción no llegase a funcionar, existen dos alternativas que pueden llegar a ocurrir: una es el uso de la fuerza física, (esto último es reportado que solo ocurre en casos donde la agresión no ha alcanzado el contacto físico pero que está a punto de ocurrir). La otra alternativa es la intervención de los (guardias), quienes suelen ser llamados por los docentes para intervenir.

Cabe destacar que, del tiempo en que se han encontrado laborando dentro del CERSAI los docentes, indican que han ocurrido cinco situaciones que pudieron o escalaron al contacto físico entre adolescentes. Por ello es fundamental reconocer las posibles agresiones, pero sin que esto genere un constante temor del docente por el adolescente, ya que puede representar otra forma de estigmatizarlos. La profesora de telesecundaria indicó que en los primeros meses de ingreso al CERSAI, hubo un incidente, el cual no llegó a contacto físico, pero que sí le resultó impactante. Sin embargo, a pesar de que pueda parecer que los docentes se sienten en constante peligro, ellos indican que no se sienten amenazados por los adolescentes, en parte porque la mayoría de los incidentes

ocurren entre pares, pero también se debe a lo que podemos considerar como el establecimiento de buenas relaciones afectivas con los adolescentes.

IV.III. IV. Relaciones socioafectivas entre docentes y adolescentes

Algo que ha sido poco considerado en las investigaciones y en la literatura especializada es la necesidad que tienen los docentes que trabajan en instituciones de internamiento respecto a su salud mental. Los profesores participantes en la investigación señalaron que no reciben apoyo psicológico, ni especializado para manejar sus emociones o las dificultades que el trabajo les puede generar en su persona. Comentaron también que es inevitable que, tras la convivencia y el trato directo con los adolescentes en la institución, suelen involucrarse emociones, por lo que creemos es de especial relevancia el apoyo y acompañamiento psicológico a los docentes para lidiar con su labor.

JL-P: Yo entro como en una pelea psicológica de estar adaptándome muy rápidamente con los chavos, que mi situación es que..., no pues, yo no quiero ser... bueno, desgraciadamente creo que muchos nos pasan que entramos con todas las ganas y luego nos vamos apachurrando.

De acuerdo con las representaciones sociales que hemos recabado, hay un alto involucramiento emocional de los docentes con los adolescentes, lo que puede representar dificultades respecto a la salud mental de los docentes. No es que se sientan oprimidos por las condiciones de la institución jurídica, o en peligro por los adolescentes, más bien refieren que, dado las necesidades afectivas de los adolescentes, en muchas ocasiones los docentes suelen tener actitudes que buscan brindar un poco de apoyo emocional a los adolescentes. La profesora de telesecundaria nos indicaba lo siguiente al respecto:

EM-P: En sus casas ni quien los pelara, salían entraban y lo que hacían nunca se dieron cuenta de que existían..., uno no llega ni a los talones, pero sí decirle que, mientras estén aquí, son importantes para mí. No sé cuándo salgan, o no sé qué pase en los otros módulos, yo no tengo nada que ver, pero mientras estén aquí (en mi aula), son parte de mi vida, de mí, ¿sí me explico? Entonces, se chipean, sale ese, ese lado de... ¿cómo te diré?, de ser niños todavía. De querer sentirse apapachados o de mostrarse de que aquí estoy. Pues bueno, ese tipo de cosas.

Precisamente EM-P suele realizar actividades bastante fuera de sus funciones como docente en el CERSAI, por ejemplo, cuando lleva pequeños regalos a los adolescentes por motivo de fechas especiales, como cumpleaños o alguna festividad cercana, los cuales suelen ser muy bien recibidos por los adolescentes.

EM-P: “ya va a ser tu cumpleaños, ¿qué vas a querer?, pingüinos, fresas con crema, un chocolate ¿o qué?” un detalle. Y ya se ponen de, -no maestra yo tengo ganas de...-, y te piden cosas bien irrelevantes. Un chocolate Carlos quinto, o un Snickers, o algo que no sé, que a ellos les gustaba, o que no encuentra ahí.

Según la docente, es también común que los adolescentes compartan su comida con sus compañeros, tanto del mismo grupo como de los otros, o inclusive con los mismos guardias, lo que también ha facilitado las relaciones entre los mismos adolescentes. La propuesta de la docente logra que los adolescentes estén más dispuestos a la convivencia; esta interacción afectiva no solo se limita a los regalos, sino en una cercanía sincera cuando les comunica sus propias experiencias y vivencias personales. El fin manifestado por la profesora es poder gestar cercanía con el adolescente, pero reconoce que esto es de mucha ayuda, ya que los motiva a participar en el aula y en diversas actividades al interior del CERSAI.

Experiencias muy similares encontramos en los discursos del docente de preparatoria, quien señaló buscar empatizar con los adolescentes, y que, a través de establecer una

buena relación con ellos, se sienten cómodos para fortalecer sus habilidades sociales. El docente de preparatoria también comentó que en los momentos de recién ingreso los adolescentes suelen mostrarse renuentes a participar o realizar cualquier actividad en el aula, y que poco a poco logran establecer una buena relación cuando los hacen sentir en un entorno confiable.

Es relevante que los docentes piensen de esta manera, dado que ayuda a reconocer las necesidades afectivas de los adolescentes y actuar en consecuencia. Es claro que la mayor parte de los problemas psicológicos presentes en los adolescentes deben ser atendidos en momentos específicos por parte de los terapeutas, pero reconocer que el establecimiento de buenas relaciones afectivas ayuda a mejorar la disposición por el aprendizaje en el aula de los ASJP puede ayudarnos a pensar en estrategias u orientaciones que nos permitan ampliar esto.

JL-P: Un límite claro es cuando se empiezan a hacer “llevaditos”, como le comentaba, a mí llega un chavo y me dice: Ese mi profe pelón, ¡cómo te quiero! Con ese te quiero, ya me doy cuenta de que no es ofensivo o incluso con los dobles, vemos que él se calma solito y pues ahí está bien. Pero solo si se calman porque si se pasan, pues ya no.

Al igual que con otras habilidades específicas desarrolladas a través de la acción cotidiana, el reconocimiento de las necesidades afectivas presentes en los adolescentes, así como el papel de una buena relación afectiva, ha sido identificada por el coordinador del área educativa. El profesor reconoce que los adolescentes se dirigen con mayor o menor predisposición al aula desde el momento en que tienen conocimiento de quien les dará la clase.

Dada la carencia de personal en la institución, es complicado que a los adolescentes se les asigne el docente con quien se pudiesen sentir más cómodos. Los tres profesores coinciden que por esto último a veces los adolescentes se salían del aula y la clase a la

que estaban asignados para ir a buscar y meterse en el salón del profesor con quién se llevaban bien y también aseveraban que en muchas ocasiones la seguridad del CERSAI no reprendían a los adolescentes por ello. Cuando esto ocurre los adolescentes no se encuentran en el curso y nivel educativo en el que debiesen estar. Los profesores del CERSAI “Los Halcones” están conscientes de esto, pero indican que nos les molesta que los adolescentes se encuentren con ellos aún si no debiesen ser así.

ED-P: Son así, no es a mí, también al profe que vas a ver ahorita lo siguen muchísimo, mucho. Lo que pasa es que... ellos siempre van a estar..., tengo chicos que estaban conmigo y no quieren estar conmigo y se van con el profe. Ya terminaron..., tengo un caso muy específico que terminó secundaria conmigo y ya debe estar en bachilleres ¿dónde está tomando las clases todos los días? Está conmigo (en secundaria). O sea, no soy yo, no es el profe, sí tiene que ver que se sientan a gusto.

Pesamos que esto es un problema ya que, aunque según los docentes esto no ocurre en la mayoría de los casos, es una situación que debe prestarse atención dado que puede generar conflictos en la trayectoria educativa del adolescente. Pareciera que el conflicto radica en que al ser los docentes una de las figuras que les brindan un trato más personal a los adolescentes, ellos buscan continuar con esta interacción aún sobre las obligaciones y necesidades educativas que los ASJP tienen.

No queremos dar a entender una buena relación entre docentes y adolescentes sea un problema, ni mucho menos pensamos que se debe minimizar las interacciones interpersonales entre estos. Lo que queremos denotar que, percibimos un problema derivado de la negativa de los adolescentes por asistir a las clases que les corresponden debido a estar ya habituados al trato con uno u otro docente.

EM-P: Pues es que están los chicos, que te digo que son de bachilleres y que están ahí, o sea no los tengo de okis. O sea, hay veces en que: Oye, ven para acá, él no sabe dividir. Entonces yo les pongo los ejercicios y él se está con él, ayudándole y

cosas así. O lo que sea, cosas así de... Sí, sí. Entonces ellos me ayudan también en eso. Y pues finalmente les sirve para convivir y hacerse más confiados.

Pudimos percibir en la RS que a pesar de lo conflictivo que suele resultar tener a los adolescentes en los salones que no les corresponden, algunas veces esta situación se aprovecha para fortalecer las habilidades sociales de los adolescentes, así como sus conocimientos adquiridos, a través de las prácticas multigrado. La colaboración entre pares es un aspecto que quizás valga la pena estudiar más a profundidad en estos contextos, de buenas a primeras, se percibe como algo positivo para los adolescentes, pero es necesario indagar más al respecto.

En conclusión, el alto involucramiento emocional que los docentes tienen con los adolescentes debe ser considerado en tres aspectos, el primero es la carencia de un apoyo u orientación psicológica para los docentes que llegan a involucrarse mucho con los adolescentes, el segundo refiere a los beneficios en la motivación y disposición para el aprendizaje que estas relaciones tienen en los adolescentes y el tercero es el conflicto que existe una vez el adolescente tienen que cambiarse de curso, aula y docente.

Otra situación importante a considerar es la influencia que los aspectos relaciones y emocionales tienen sobre la evaluación que realizan los docentes sobre los ASJP. Hemos referido con anterioridad la dimensión del desempeño moral, la cual parece estar sumamente presente en los momentos de la evaluación que los docentes realizan y que pueden llegar a suplir en gran medida el desempeño cognitivo. Tanto es así que ellos indican ser permisivos con la cantidad y la calidad de los ejercicios que los adolescentes entregan.

EM-P: No espero que me la resuelva bien..., tengo unas exposiciones pegadas en la pared y muchos custodios y gente me dicen: "Maestra ¿no les checa la ortografía?". Sí, sí les checo la ortografía. Sí pero ahorita no estoy revisando ortografía, estoy revisando que se animaron a presentar un trabajo y exponerlo

ante todos. Qué eso ya es mucho avance en algunos. Sí, les estoy revisando que se dieron la tarea de leer y de sacarme tres, cuatro párrafos, o palabras clave para ponerlo y plasmarlo ahí. Que me hicieron el trabajo, que quisieron pararse enfrente, que me lo platicaron.

Este es un aspecto complicado dado que por un lado se pretende que los adolescentes alcancen ciertos conocimientos y habilidades en el entorno escolar, pero para lograr esto se requiere de un nivel de exigencia académica que los docentes no parece que puedan ejercer, o en el peor de los casos no están interesados a realizar debido a las complicaciones que esto le acarrearía en su labor cotidiana y la hora de reportar resultados a las autoridades escolares.

Aun con todo, pese a que puede ser un problema la permisividad de los docentes respecto a las exigencias escolares, y que muy probablemente esto puede repercutir negativamente en su desarrollo académico, los docentes creen que hacer estas concesiones parece tener impactos positivos en la autopercepción, motivación y, a mediano plazo, mejoran participación en el aula.

JL-P: Aquí la situación es que..., lo que intentamos hacer es que ellos no se den cuenta de todas las facilidades que nosotros les estamos brindando, porque a fin de cuentas les estamos dando un camino, ya más dosificado, para que ellos, en lo que están aprendiendo. Para que cuando llegue el examen, ahí está casi ya todo.

Dado las RS de los docentes, nosotros hemos identificado un conflicto entre tres cuestiones; a) por un lado, los docentes parecen más inclinados a cumplir con las demandas que les dicta la institución educativa de origen; b) las necesidades afectivas que los adolescentes tienen pueden llegar a conflictuar las exigencias académicas que los docentes les generan; dado que ellos mismos indican no querer contrariar los logros educativos, por muy mínimos que estos puedan llegar a ser, de los adolescentes; c) no

podemos asegurar que la poca exigencia los adolescentes sea una total pérdida, dado que los docentes indican una buena reacción y desarrollo socioafectivo del adolescente cuando se valoran sus esfuerzos, por mínimos que estos puedan parecer en otros contextos.

Podemos tomar como ejemplo la experiencia de la profesora de telesecundaria. Ella comentó la situación de un adolescente que en principio no quería realizar ninguna actividad en el aula, pero que poco a poco fue mejorando su actitud por la escuela. La docente indicaba cierta tensión de los tres elementos que hemos señalado con anterioridad.

EM-P: ¿Cómo no voy a reconocer eso? Ni modo que le diga que tiene cinco porque es el primero que hace, pues no me vuelve a hacer nada en la vida. Y pues si eso pasa afuera, los maestros tienen toda la razón de reprobalo, es la diferencia. Pues a mí, si de diez trabajos me entregó uno, conmigo ya está bien. Es decir, la institución me demanda ciertos objetivos, pero yo que soy la que convive con ellos, la que trata el día a día, soy la que elige el cómo llegar a ellos.

Esta tensión entre demandas institucionales y avances en aspectos socioafectivos también se puede notar en el tipo de actividades que se realizan en el aula. Por lo que la planeación y la ejecución de las actividades que ocurren en el aula se ven influidos por las demandas institucionales.

IV.III. V. Representaciones sobre las estrategias didácticas de los docentes para ejercer educación en el aula.

Comencemos con los elementos de la planeación de las clases. Los docentes reconocen que en la mayoría de las ocasiones no realizan planeación de sus sesiones. Tomemos por ejemplo el caso de la profesora de telesecundaria, quien sí se encontraba en las sesiones de implementación del MEASJP y en consecuencia recibió y tiene

conocimientos de la metodología para realizar planeación que se propone en el modelo. Pero aún con lo anterior, reconoce que solo en ocasiones realiza la planeación de sus clases.

EM-P: No te puedes guiar en un formato, entonces a mí me preguntaban: ¿Haces planeación? Sí de okis, si, no de okis también, ¿por qué? Porque yo necesito tocar estos puntos (temas o contenidos), pero si yo me pongo de: el día lunes voy a esto, en este tiempo y en esta hora, no va a pasar, porque de repente el lunes, los muchachos tienen ganas de hacer algo más manual que era a lo mejor el jueves, entonces ya lo cambié. O, uno de ellos ya no quiso... Siempre leemos, siempre, una vez a la semana tenemos que hacer lectura, resumen y glosario, eso es de ley. Pero ellos escogen cuando, entonces dicen: ¡ay, no maestra yo no tengo ganas de hacer eso!, ok, entonces vaya y agarre su libro.

Por un lado, si bien no podemos asegurar que la docente no realiza ninguna planeación previa al ejercicio educativo dentro del aula, sí podemos dar cuenta que está sumamente limitada, por no decir que es casi inexistente, según las propias consideraciones de los docentes. Un aspecto interesante al respecto son los motivos por los cuales la docente indica que esto ocurre. Según la docente, a la negativa de los adolescentes por participar en el aula y a que mucho que lo que ocurre en clases depende del humor o la disposición de los adolescentes por participar, la profesora modifica las actividades con la intención de mantener el interés de los adolescentes y los lazos de confianza.

Sin embargo, ante el hecho que los adolescentes no desean o se muestran poco interesados en realizar actividades, la docente indica que en ocasiones redirige las exigencias o negativas de los ASJP a actividades que pueden resultar beneficiosas para ellos. No podemos asegurar que tales acciones tengan éxito, sin embargo, esto parece denotar las habilidades de la docente para ser flexible y creativa. Esto último es algo que los docentes de preparatoria y alfabetización/primaria también reconocen que emplean,

dado que ellos también se enfrentan con actitudes poco proactivas por la participación en el aula por parte de los ASJP. Tomemos algunos ejemplos de esto.

EM-P: Académicamente también soy muy moldeable, te digo: ¿No quieres hacer esto? Vamos a hacer esto, ¿No quieres hacer esto? Vamos a hacer esto otro. Siempre les estoy cambiando. Eso sí, no me dejan de trabajar.

JL-P: ¿Y cómo se llega?, se puede llegar de muy diferentes formas. Porque sería muy cerrado de mi parte: “hoy vamos a hacer esto, ándale, van a leer esta línea y la van a analizar en grupos, etcétera, etcétera”. No, realmente a veces no se hace ni la lectura, pero se logra llegar por otros métodos, otras estrategias.

LA-C-P: Sí, es que como lo mencionan los profes, aquí la maestra y el profe, no podemos ser tan cuadrados con ellos. Porque si somos de una manera muy rígida, los chavos ya no salen a la clase, o se salen de las clases o se van hacia otro lado.

Según los discursos de los docentes participantes, queda claro que suelen no realizar planeación y prefieren ser más flexibles debido a las dificultades por hacer que los ASJP realicen las actividades; esta forma de redirigir la clase ocurre de diversas maneras, por lo que vale la pena preguntarse: ¿qué tipo de actividades se sustituyen? Y por supuesto, ¿qué tanto éxito tiene estas actividades nuevas o emergentes que los docentes realizan?

Desafortunadamente medir el éxito o el fracaso de las actividades nuevas o emergentes es algo que excede las posibilidades de esta investigación, pero sí podemos dar cuenta de algunas estrategias empleadas para realizar su labor. En la tabla 6 se muestran algunas actividades realizadas por los docentes, las cuales suelen sustituir a las planeaciones ordinarias, así como algunas de las opiniones o experiencias que los docentes tienen al respecto.

Para fines de esta investigación, vamos nombrar “actividades sustitutivas” a aquellas que son intercambiadas por los elementos de la planeación original o de las actividades que más comúnmente se encuentran en cualquier aula: leer, escribir, exponer, etc. Las podremos como elementos específicos ya que, si bien son actividades que pueden ocurrir en cualquier aula, la particularidad de éstas bajo este contexto es que se crean por los docentes a partir del comportamiento, necesidades o hasta exigencias de los ASJP.

Tabla 5 Ejemplos de actividades y adaptaciones que los docentes realizan con los adolescentes en el aula.

Actividades sustitutivas	Docentes			Discursos
	LA-C-P	EM-P	JL-P	
Actividades artísticas vinculadas a los contenidos que se necesitan ver en clase.		x	x	<p>EM-P: A veces dicen: “oiga maestra, no tenemos ganas de esto, vamos a rapear” Y de ahí no los sacas. Pero bueno les digo “¿Y cómo le vamos a hacer para rapear?, a ver, no los quiero tarareando como locos, me dicen un tema cada uno o a ver qué y no los quiero inventado frases que ni van y que no se entienden, quiero palabras clave, palabras claras y que tengan un tema”.</p> <p>JL-P: Tengo un chavo que es bailarín y cuando comienza a realizar sus ejercicios de baile, los motiva para que lo hagan mejor que él ¡Órale, órale! y pues empieza y tratar de hacer el famoso Split, pero lo interesante es que eso nos permite tener mejor comunicación, entre ellos y yo y ya les puedo dar los contenidos, de una manera más fácil.</p>

<p>Llamar la atención de los adolescentes con historias vinculadas a sus contextos de origen.</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>LA-C-P: Este muchachito estaba tímido, opacado, nunca platicaba, nunca se expresaba. Y ahora es de los que más participa. O sea que se siente igual o hasta más orgulloso de su, de su sangre, por decirlo de alguna manera, de su raza. Todo ese tipo de detalles, pues, me ayuda mucho a tratar de buscar la manera de que ellos se sientan participativos, primero que nada, y la mayoría sí lo han logrado la verdad.</p> <p>JL-P: Yo en lo personal les platico cosas del contexto de ellos mismos. Y pues los chavos poco a poco se interesan y ya se les hace más fácil trabajar.</p> <p>EM-P: Mira la motivación es un tema bien complicado, porque cada chico viene de diferentes entornos y de diferentes situaciones entonces que, hay varias causas. Puede que sea un caso de pobreza, sí, donde te puedes ser un poquito más fácil empezar lo a involucrar</p>
---	-----------------	-----------------	-----------------	--

Fuente: Realización propia con los discursos de los participantes.

Cabe recordar que las actividades anteriormente mencionadas ocurren como una respuesta a la negativa de los adolescentes por realizar algún ejercicio en el aula. También reiteramos en la imposibilidad de esta investigación por demostrar el éxito o fracaso de tales “actividades sustitutivas”. Sin embargo, los docentes reconocen que en ocasiones no pueden mantener el control o el interés de los adolescentes, esto puede llegar a ocurrir con un adolescente o con la totalidad del grupo. Cuando la cantidad de estudiantes que no quieren realizar actividades en el aula es poca, la docente de secundaria indica que puede intentar convencerlos conversando con ellos directamente,

pero cuando esto no llega a funcionar los mandan a tomar algún material de lectura y hacerlos leer.

EM-P (simulando una conversación con un adolescente): ¡Ay no, que no quiero hacer nada! Híjole eso sí no se va a poder, así es que invéntate algo. Tú sabes que lo mínimo aquí es la lectura.

A pesar de lo que pueda parecer, la docente de secundaria reconoce que el hacerlos leer no implica que los adolescentes realmente se pongan a leer. Ya que muchas veces solo simulan hacerlo con tal de que los dejen tranquilos y no les obliguen a hacer nada más. Cuando esto ocurre en el aula del docente de preparatoria, él indica que su último recurso es solo mantener conversaciones informales con ellos, preguntarles cosas o simplemente incluirlos en alguna conversación. Por su parte, el profesor de alfabetización y primaria expresaba que, dado que la mayoría de los adolescentes a su cargo se encuentran en etapas muy iniciales de la formación escolar, comúnmente se encuentra con poca participación activa y en general sus clases suelen transcurrir de una manera muy tradicional, con el docente al frente y los adolescentes escuchando).

Cabe resaltar que una poca participación activa de los adolescentes no es lo mismo que las ocasiones en las que alguno se niega a realizar cualquier actividad que es cuando entra alguna de las actividades sustitutivas que hemos mencionado anteriormente. Según el docente de alfabetización y primaria, a pesar de no ser muy común que los adolescentes en su aula se nieguen a realizar alguna actividad, él indica que cuando esto ocurre generalmente se debe a diferencias étnicas y culturales con los adolescentes.

LA-C-P: Tenemos siete adolescentes son de grupo étnico indígena..., tarahumaras, toda esa raíz y sí con ellos, sí se batalla un poquito porque sí tienen muy arraigada su tradición y todo.

Pensamos que la negativa por realizar alguna actividad en el aula de los adolescentes pertenecientes a algún grupo étnico se debe a la carencia de elementos que logren brindar una educación intercultural bilingüe. Es un aspecto relevante dado que, haciendo eco de los aportes de Basil Bernstein, estos adolescentes poseen un código restringido que proviene de sus relaciones sociales basadas en un conjunto común y extensivo de identificaciones estrechamente compartidas y expectativas conscientemente mantenidas por los miembros de las comunidades a las que pertenecen (Bernstein, 1977). Por lo que, además de las necesidades específicas que tienen respecto a su condición como ASJP, también se encuentran las vinculadas a su origen étnico.

Cabe resaltar que no identificamos en la LNSIIPA o en el MEASJP, elementos que apunten a retomar algún enfoque de para brindar educación intercultural bilingüe y que, aunque existe la presencia del MEVyT, no se retoman ni se encuentran presentes elementos del MEVyT indígena, los cuales podrían ser de mucha utilidad para estos casos. Aún con estos problemas, hemos indicado que los docentes buscan llamar la atención de los adolescentes con historias vinculadas a sus contextos de origen, lo que, él considera que ayuda mucho a fomentar el interés y algo de la participación de los ASJP indígenas.

Hemos señalado con anterioridad la dificultad que existe para abordar algunos temas o poder utilizar algunos materiales concretos con el fin de realizar actividades o experimentos, lo que ocurre con las materias de física o química. En muchas de las ocasiones esto impide por completo el realizar la actividad en cuestión. Ahora bien, esto sigue siendo un problema. La docente de telesecundaria indica que una solución tentativa para esto es el uso de videos para ejemplificar los experimentos.

EM-P: Nos apoyamos mucho en videos y cosas así, lo que resulta a veces aburrido para ellos. Pero pues, sirve para poder abordar esas cosas que no podemos hacer.

Si bien la profesora indica que en ocasiones ella produce algún material audiovisual, muchos de ellos son obtenidos del material disponible para telesecundaria y algunos de la web. La docente también indica que suele llevarles información impresa a los adolescentes, esto lo hace con el fin de que realicen diversas exposiciones en el aula y es en estas ocasiones cuando a veces los adolescentes buscan tocar temas de los que no pueden hablar al interior de la institución.

EM-P: Sí, ellos no pueden hablar de armas, no pueden hablar de drogas en el mal sentido, no pueden hablar como de cierto tipo de violencia en el lado oscuro ¿no?, pero todos esos temas, si les damos otro enfoque, los manejamos, todos los temas, o sea, son más abordados.

Queremos retomar una experiencia de la docente respecto a un adolescente que deseaba realizar su exposición entorno a los aspectos violentos o del consumo de droga. La docente, por normativas y cuestiones éticas, indica que se negó a acceder a su petición y en consecuencia el adolescente se negó a realizar la exposición. Tiempo después, y buscando de qué manera se podía solucionar el abordaje de tal tema, la docente indica que logró brindarle el material al adolescente para que él pudiese realizar su exposición, por lo que al final el adolescente expuso sobre una droga, la cual está asociada al grupo al que pertenecía. Lo interesante fue el enfoque desde el cual se abordó este tema.

EM-P: Una vez me dicen: “maestra yo quiero hablar de una droga” era muy específico. Y le dije “no puedes hablar de eso porque no vas a sacar nada bueno, todo es enfocado a producción, a la venta, la violencia, lo otro. Y me dice: “no pues no voy a hacer nada” le digo: “pues búscale porque, algo tienes que hacer”. Y pues le buscó, le buscó y le buscó, y al final me terminó tocando el tema por el lado médico y habló el tema que él quiso, le fue muy bien. Tocó aspectos de su composición química y daños que pueden ocasionar en aspectos psicológicos.

Los docentes de alfabetización, primaria y preparatoria coinciden con la docente de telesecundaria respecto al interés intrínseco de los ASJP por temas de violencia, armas, droga, guerra, etc. Por lo que quizás vale la pena pensar en estrategias para hacer reaccionar a los adolescentes ante estos temas de una manera en la puedan ser críticos con los actos delictivos y violentos en los que se encontraban insertos.

JL-P: A veces no logramos hacer los ejercicios porque andamos platicando se sus situaciones particulares. ¿Esas veces lograron aprender? No, yo estoy seguro de que no, pero lograron un objetivo, el objetivo de sentirse impactados por las situaciones que tratamos, de las que hablamos. Entonces les da para pensar.

Creemos que se debe tener mucho cuidado en temas relacionados con la violencia, así como la manera en la que tales se abordan, dado que más que un avance en el desarrollo cognitivo y educativo del adolescente, esto puede denotar que aún existe una relación algo estrecha entre el adolescente y el modo de vida que lo llevó a su ingreso al CERSAI.

En algunas investigaciones (Mageehon, 2003; Tootoonchi, 1993) se muestra que el espacio educativo puede ser de utilidad para que los sujetos en internamiento reflexionen sobre los motivos que los llevaron ahí en primer lugar, así como la responsabilidad de sus actos, siendo necesario retomar las experiencias de los internos en el aula. Podemos percibir algunas complicaciones al respecto de retomar temas o elementos de la violencia relacionada a la vida de los ASJP en su formación, por ejemplo: puede ser revictimizante y puede fomentar la estigmatización del adolescente. También puede generar fisuras en la autoconfianza de los adolescentes, así como en las relaciones que establecen con sus pares.

No estamos proponiendo que a los adolescentes se le haga hacer frente o se les recuerden sus actos delictivos en el aula, pero resulta interesante observar que el interés de los adolescentes por temas de violencia puede llegar a ser canalizado en el espacio

áulico y con lo cual podríamos generar estrategias para sistematizar algunas actividades que les permita a los adolescentes hacer reflexiones sobre la violencia e introspección sobre sus actos. Una salida y/ o respuesta podría ser el abordaje de las teorías de la paz, ya que, según especialistas como (Danesh, 2011; Galtung & Fischer, 2013), el hablar de violencia está muy relacionado con las formas de construcción de la paz.

Como hemos indicado con anterioridad, el análisis de las representaciones de los docentes nos permitió observar otros elementos que no teníamos previstos en nuestra construcción teórico-metodológica de esta investigación. Consideramos relevantes estos aspectos dado que influyeron e influyen en mucho de lo que ocurre en el aula por lo que daremos paso a ello.

IV.V Educación durante el covid-19

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2, así como sus posteriores variantes, modificó los procesos educativos alrededor del mundo. Las restricciones de contacto imposibilitaron el ejercicio educativo dentro de las aulas y la mayoría de las instituciones educativas emplearon acciones emergentes para poder continuar con la educación. Sin embargo, lo repentino de fenómeno dio poco espacio para la planeación y esto generó diversas dificultades.

Las restricciones de contacto ocasionaron diversas dificultades CERSAI “Los Halcones”, por un lado, el proceso de implementación del MEASPJ tuvo que finalizarse de manera virtual algo que, según los participantes, no era del todo óptimo.

AR-S: Creo que para todos fue mucho más fácil lo presencial que lo virtual; en lo presencial, yo creo que todos estaban muy interesados. Cuando tuvimos que hacerlo

a distancia, no sé si recuerdas, pero muchas veces no se conectaban, llegaban tarde, no se conectaban todos. Esa segunda parte, no fue muy exitosa.

Debido a las carencias de material e insumos, las limitaciones jurídicas y las restricciones sanitarias, los docentes indican no solo tener complicaciones en el día a día de sus clases al, por ejemplo, no haber podido darle continuidad al MEASJP y tener que haberse relegado a dar clases por medio de una sola computadora para todo el grupo de alumnos.

JL-P: Entonces, el MEASJP lo implementamos un promedio de 6 meses y pues no nos dio la oportunidad de sacar conclusiones porque nos llegó la pandemia y ya van dos años de eso. Y pues nosotros con el Zoom, no podemos más que de una manera humilde, porque resulta que solo tienen un monitor ahí, para que te des una idea y solo les dábamos una hora entonces no había mucho que hacer la verdad.

Los horarios de clases disminuyeron y la relación entre docentes y alumnos también se vio afectada lo que tuvo consecuencias en los diversos niveles de las prácticas pedagógicas. Aún con lo anterior, los docentes indican que pudieron afrontar la situación en parte a que proviene de sistemas educativos que están pensados para trabajar a distancia o en semipresencial, pero indicaban que de ninguna manera se asemeja la acción presencial a la virtual.

Creemos que esto se debe en gran medida a que ni el MEASJP ni los docentes estaban preparados para una situación de este tipo y, al igual que en otros contextos, no hubo mucho tiempo para desarrollar medidas específicas que afrontaran esta situación. Lo que en retrospectiva es lamentable si consideramos que esta fue una muy buena oportunidad para poder implementar cambios que ayudasen a desarrollar la educación para ASJP en el CERSAI “Los Halcones”.

IV.IV Contradicciones y retos

Durante el proceso de esta investigación nos topamos con una serie de elementos que no habíamos contemplado pero que consideramos relevante abordar a fin de mejorar nuestro entendimiento de lo que ocurre en el CERSAI “Los Halcones” y que podrían ser de utilidad para otras comunidades especializadas en el resguardo de adolescentes. Por esto último, en esta segunda parte nos centramos en las categorías inductivas conformadas por: a) contradicciones y retos y b) educación durante el covid-19.

Comencemos abordando algunas de las contradicciones y retos expresados por los mismos actores educativos, coordinadores y docentes. Si bien algunos de estos elementos, como la persistencia por la reproducción de prácticas tradiciones y reproductivas, ya había sido detectada por (Comboni & Romero de la Luz, 2019), a dos años de la finalización de la implementación del MEASJP, vale la pena reflexionar en lo que ha ocurrido en estos años.

Como primer punto quisiéramos indicar que la mayoría de los participantes mostraron un interés por retomar las actividades del MEASJP dentro del CERSAI “Los Halcones”, lo que puede indicar un panorama positivo para poder darle continuidad al modelo e incluso brindarle un estatus más formal dentro del sistema de justicia para adolescentes.

AR-S: Yo creo que lo que hay aquí (refiriéndose a la experiencia de implementación del MEASJP) es muy valioso, porque se sienta el director del CERSAI, se sienta el magistrado, se sientan las organizaciones y platican de todas las necesidades presentes. Y mira, el que haya un grupo tan fuerte observando, pues modifica la realidad.

Según los discursos que recabamos, existen varios actores que pueden facilitar la continuidad, así como las nuevas acciones encaminadas a la educación para ASJP. También es relevante señalar que existen otras autoridades jurídicas (el magistrado) así

como actores económicos (FICSOSE), organizaciones que velan por los derechos de los adolescentes (JJI) y las que velan por el derecho a la educación de los mismos (UNICEF, SIPINNA, INEA, Telesecundaria y SPAYT) en el CERSAI.

Cabe recordar que el modelo finalizó su implementación a mediados de 2020 en esta institución además de que las últimas sesiones se llevaron virtualmente debido a las restricciones ocasionadas por la pandemia. Por lo que muchos de los involucrados perdieron el contacto y no se realizaron procesos de seguimiento o evaluación según indican diversos actores.

EM-P: Es que ya no sé cómo queden con SIPINA y el proyecto, la verdad. Es que nos dejaron, ahora sí que nos dejaron ahí. Yo creo que el proyecto estaba bien padre, yo creo que, si puede seguir, yo no creo que ni políticamente les vayan a decir que no. Pero no sé quiénes van a seguir, por ejemplo, no sé si LE-M vaya a regresar.

Pensamos que es pertinente volcar la mirada al CERSAI nuevamente dado que darle continuidad puede brindar experiencia útil para comenzar a exportar, con las debidas actualizaciones y modificaciones, el MEASJP a otros de los CE en el país, lo que sin duda representa un avance en las acciones socioeducativas para ASJP.

LE-M: Yo creo que una de las cosas que pudimos haber hecho mucho mejor es tener quizá periodos más largos, en los que pudiéramos trabajar más cerca de la práctica con ellos. Solo tuvimos más que las sesiones quincenales y sí había una reconstrucción de la práctica semanal.

Además, dado la falta de institucionalización de MEASJP, es decir, solo quedo como una propuesta, pero no se adoptó de manera formal, hemos notado no solo una carencia de formación en el modelo en el profesor de alfabetización/ primaria y además coordinador del CERSAI “Los Halcones” sino que se nos indicó que en otro CE donde se implementó,

ya no se sigue el modelo por el simple hecho de no encontrarse ninguno de los docentes que formaron parte de las capacitaciones.

AR-S: Y, por ejemplo, van entrando otros docentes, por ejemplo, en Juárez, que ya no tienen contemplado el modelo. El problema es que, en la mayoría de los casos, los que fueron capacitados ya no están. (El modelo) No, no quedó como algo implementado. Pues como no hay continuidad con las cosas... entró otra gente y lo más triste, es que en los cambios siempre se quitan las cosas previas. Falta mucha institucionalización.

Dado las características específicas del sistema penal, una intervención socio educativa de este tipo no solo debe planearse e implementarse en el ámbito de la acción educativa, sino que hace falta mover las condiciones jurídicas y políticas pertinentes para darle continuidad y formalización, con el fin de evitar que los avances se conviertan en retrocesos. Esta experiencia nos deja dos reflexiones: la primera es que si regresa al CERSAI “Los Halcones” se debe apostar por cambiar el estatus jurídico del MEASJP con el fin de brindarle formalización y la segunda es que, si se desea realizar cambios en otros CE, si queremos mejorar la práctica pedagógica debemos implementar las intervenciones socio educativas en las tres dimensiones (Matrices normativas, Modos de existencia y Formas de subjetivación).

SH-J: Hubo un intento la administración, se intentó hacer como política pública, pero se paró ese proceso de poder institucionalizar algo. Y pues la institucionalización por lo menos asegura recursos, y ayudaría a que no pasé lo que pasó con los guías técnicos, de que de repente capacitamos a muchos docentes, pero pues luego ya no están. Y yo tengo entendido que el MEASJP se recibió bien.

Otro aspecto que quisiéramos retomar es la total ausencia de elementos que traten la diversidad étnica y de género en esta comunidad. Respecto a los aspectos étnicos, el docente de alfabetización y primaria indicaba que en muchas ocasiones le costaba que los adolescentes provenientes de algún grupo étnico se involucrasen en las actividades en el aula, ya habíamos indicado que la necesidad de educación enfocada a esta población si es que se pretende cumplir con la Adaptabilidad y Aceptabilidad de la misma. Es necesario retirarlo dado que en el proceso de esta investigación no logramos localizar prácticamente ningún documento o investigación que retomara la diversidad étnica.

LA-P-C: Por ejemplo, tenemos 7 adolescentes son de grupo étnico indígena... tarahumaras, toda esa raíz y con ellos se batalla un poquito porque tienen muy arraigada su tradición y todo.

Cabe aclarar que, aunque podemos notar la presencia del INEA, no hemos notado la utilización de su programa Bilingüe dentro del CERSAI “Los Halcones”, y si bien los docentes indican involucrar historias, relatos o comentarios de las culturas a las que pertenecen los ASJP, parece existir un privilegio por la castellanización de los adolescentes. Pensamos que hace falta indagar más en las condiciones específicas que atraviesan los ASJP pertenecientes a algún grupo indígena.

Otro aspecto que consideramos sumamente ausente es la atención a las condiciones de género. En el CERSAI “Los Halcones” existe una cantidad variable de mujeres adolescentes, pero, según el coordinador, estas llegan ser una buena proporción de la población.

LA-P-C: Tenemos no más una alumna, pero hubo un tiempo que teníamos un promedio de 12 a 15 jovencitas y ellas están en un área especial.

Las investigaciones de (Ortiz, 2020; Zambrano, 2019), revelan que el sistema de justicia penal para adolescentes está construido desde una perspectiva profundamente

androcentrista que invisibiliza las necesidades de las mujeres adolescentes. Además, si la investigación con ASJP es escasa lo es aún más en el caso de las mujeres. Como ejemplo de lo anterior, en la ENASJUP solo se diferenció a las mujeres por su condición de madre, pero se señaló el número de adolescentes mujeres privadas de libertad; el porcentaje de mujeres que ha sufrido violencia física, psicológica o sexual, el acceso a servicios de salud adecuados para las mujeres o cuántas de ellas viven en los centros de internamiento con sus hijos o hijas (Zambrano, 2019).

Para poder cumplir con el derecho a la educación, las intervenciones educativas en el sistema de justicia para adolescentes deben estar constituida con prácticas pedagógicas donde se tomen en cuenta todas las poblaciones insertas en los CE lo que no podrá ocurrir si es que se sigue minimizando e ignorando las necesidades y condiciones de la población indígena y las mujeres adolescentes en el sistema de justicia penal.

V. Limitaciones y futuras investigaciones

Esta investigación pretendió acercarse al CERSAI “Los Halcones” con el fin de entender cómo es que se desarrolla la práctica pedagógica en esta institución, por lo que se buscó tener contacto con diversos actores involucrados en este fenómeno. Sin embargo, tal como lo han identificado otros autores mencionados con anterioridad, el acceso a la información es sumamente complicado lo que se dificulta debido a la carencia de sistemas de recolección de datos en aspectos educativos.

El problema para recolectar a información se presentó en el desarrollo de esta investigación dado que no pudimos acceder a la comunidad estudiada debido a las dificultades jurídicas y sanitarias por el otro. Respecto a las dificultades jurídicas, la institución nos negó la entrada en primer lugar debido a lo sensible que es tratar con los ASJP y a que se debían gestionar muchos permisos con diversas autoridades para poder acceder, algo que tardó bastante. A pesar de la negativa, poco a poco logramos coordinar el acceso, pero cuando realizamos el viaje a Chihuahua para poder entrar a la

comunidad, las restricciones sanitarias se endurecieron lo que nos impidió entrar nuevamente a la comunidad. Por ello debemos indicar que, aunque se había planeado la recolección de datos de manera presencial, nos limitamos a la recolección de discursos.

Por otro lado, esta investigación no pretendía realizar una evaluación del proceso de implementación o el estado actual del MEASJP por lo que nos limitamos a señalar las condiciones que nos indicaron las y los participantes. Si bien indicamos que parece existir apertura y disponibilidad para retomar el MEASJP en el CERSAI “Los Halcones” la propuesta de una política pública, cabildeo o acciones concretas para retomar actividades excede las posibilidades de este estudio. Algo similar ocurre con las carencias identificadas respecto a las cuestiones étnicas y de género ya que no podemos proponer acciones para solventar estos problemas.

Otro conflicto que excede los límites de este estudio es la falta de contrastación con otros contextos que fueron intervenidos por el equipo del MEASJP, sabemos que existen por lo menos 5 comunidades que formaron parte de este proceso, pero desconocemos como se desarrolló y cuál es el estado actual del mismos en los otros CE que formaron parte de la implementación.

Luego de concluir con el análisis de la información, además debido a los puntos mencionado con anterioridad, pensamos que otras posibilidades de investigación relevantes son:

- a) Investigaciones que discutan y busquen alternativas para gestar sistemas de recolección de información en los diversos ámbitos.
- b) Investigaciones que recolecten las necesidades educativas en los otros CE dado que, considerando los 53 existentes presentes en la ENASJUP, la cantidad de los centros sobre los que se tiene información respecto a las condiciones educativas es bastante escasa.

- c) Investigaciones que discutan las necesidades para formalizar y fortalecer las intervenciones socioeducativas en las comunidades. Con ello nos referimos a que es necesario no perder de vista que las transformaciones de segundo orden requieren de acciones y cambios a nivel político, económico y jurídico.
- d) Investigaciones que busquen y discutan la posibilidad de gestar sistemas de seguimiento y evaluación de los procesos educativos adaptados a los CE
- e) Investigaciones que discutan la viabilidad para crear sistemas de formación y capacitación docente. Y que busquen alternativas a los problemas de retención docente en los CE.
- f) Investigaciones que discutan los problemas de coordinación entre las instituciones educativas externas a los CE, las autoridades educativas internas y las demandas jurídicas.
- g) Investigaciones que discutan la conformación del ethos que todos los involucrados en los CE, debiesen compartir para brindar mejores y más justas atenciones a los ASJP.
- h) Investigaciones que exploren la posibilidad de gestar sistemas de seguimiento y acompañamiento de los adolescentes una vez concluyen con su estancia en los CE. Este punto debe tener en cuenta la necesidad de no revictimizar ni entorpecer el proceso de reinserción social del adolescente.
- i) Investigaciones que traten los problemas específicos de las mujeres adolescentes en los CE sin caer en sesgos androcentristas.
- j) Investigaciones que traten los problemas de bilingüismo y los adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas.
- k) Investigaciones que busquen recolectar y sistematizar habilidades, experiencias, conocimientos, actividades y elementos didácticos específicos para estas poblaciones que hayan sido desarrolladas por los docentes en su actuar cotidiano con los ASJP.

VI. Conclusiones

La investigación se planteó originalmente complementar la información obtenida con las representaciones sociales de los adolescentes que se encontraban internos en el CERSAI “Los Halcones”, ya que consideramos que buena parte de los hallazgos encontrados hubiesen sido más robustos si los pudiésemos triangular con las impresiones de los adolescentes. Sin embargo, las complicaciones jurídicas y las restricciones sanitarias ocasionadas por la pandemia hicieron que reconfiguráramos el proyecto a uno más acotado. Aún con las dificultades que debimos sortear para realizar la presente investigación, creemos que este documento puede ser de utilidad para el campo de investigación sobre el fenómeno educativo para adolescentes en el sistema de justicia penal.

Dicho lo anterior, queremos hacer énfasis en la necesidad de diseñar e implementar algún sistema de información sobre las condiciones educativas de los ASJP dado que es un problema que se manifiesta en las diversas investigaciones que consultamos. Sabemos que esto es un problema complejo, dado que no se puede exponer a los adolescentes ni a los diversos trabajadores, docentes y administrativos que laboran en los CE. Sin embargo, creemos que es factible tener algún sistema de información que sea lo suficientemente prudente y útil para dar conocimiento de la situación actual de los CE, un buen ejemplo es el informe presentado por la SIPINNA (2021), que si bien no está enfocado en los adolescentes, es un buen avance respecto a la disponibilidad de información sobre las condiciones educativas de los ASJP.

Por otro lado, uno de los resultados que quisiéramos destacar es que, pese a los problemas de implementación del MEASJP en el CERSAI “Los Halcones”, nos hemos topado con la grata sorpresa al observar una buena disponibilidad por retomar el modelo y ampliar las acciones necesarias para fortalecer su uso en esta comunidad, así como poderla exportar a otros contextos donde tienen presencia algunos de los actores involucrados en esta investigación. Por lo anterior, recomendamos encarecidamente que se busque darles continuidad a los proyectos ya establecidos y vincularlos con otras instancias,

como para darle un sentido más robusto y poderlo elevar a un rango de política educativa. Creemos necesario ampliar la investigación y discusión sobre las posibilidades de implementación en otros contextos, la posibilidad de configurarlo como política educativa, los retos, beneficios y problemáticas que algo así conlleva.

El punto anterior se relaciona con que en el estado de la cuestión notamos que la investigación educativa respecto a los ASJP es sumamente escasa. Sin embargo, a pesar de lo escaso en el ámbito nacional, investigaciones internacionales muestran diversos efectos positivos (disminución de la reincidencia delictiva, mejoras en la vida de las personas y sus familias, disminución del gasto público al disminuir los costos de encarcelamiento) al usar medidas socio educativas como parte de las sanciones en lugar de solo velar por el castigo.

Los cambios en el sistema de justicia para adolescentes que trajo la LNISJPA, como la adopción de la visión por los derechos y la justicia restaurativa, buscan modificar las sanciones a los adolescentes con el fin de ya no privilegiar el castigo, sino de intentar minimizar los efectos negativos del mismo a la vez que vela por la reinserción social del adolescente. Si bien en este contexto, la inclusión educativa juega un papel central al garantizar su derecho a la educación, por un lado, y a fortalecer las posibilidades del adolescente por regresar a sus comunidades, percibimos que para algunos de los actores externos al ámbito educativo del CERSAI los aspectos escolares se llegan a percibir como un elemento complementario de la agenda para la garantía de la seguridad pública y no como una búsqueda de la garantía de los derechos.

Es relevante reflexionar entre las tensiones que marca la LNSIJPA y las pretensiones que se pueden observar en algunos actores ya que, si bien no es necesariamente malo velar en primera instancia por la seguridad pública, quizás sea útil que diversos actores involucrados en las intervenciones a los CE se puedan diversificar para dar prioridad a cada dimensión en cada una de las intervenciones. Es decir, no solo que la educación forme parte de la agenda en materia de seguridad pública, sino que exista un organismo, sección, grupo, etc., que la perciba como un derecho necesario de

garantizar ya que son aspectos consustanciales a la constitución mexicana y a la LNSIJPA.

Para solucionar los conflictos a los que nos enfrentamos en el desarrollo de la presente investigación, se buscó caracterizar las prácticas pedagógicas como un objeto de representación para su posterior análisis bajo el enfoque procesual de las representaciones sociales. Por lo que las conclusiones y hallazgos a los que hemos llegado parten de considerar los discursos como consecuencias de la interacción social entre los individuos y su contexto educativo. Sabemos que los resultados tienen limitaciones epistemológicas, pero confiamos en que mucho de lo que develamos sea de utilidad dado la buena disposición de los participantes en mejorar las condiciones educativas para ASJP.

Y es que en la investigación notamos dificultades entre las demandas de las instituciones educativas de origen a las que se encuentran adscritos los docentes y las demandas del CERSAI en tanto su composición penal. Por ejemplo, la tensión entre demandas institucionales y los avances en aspectos socioafectivos que los docentes indican lograr en los adolescentes (así como estos tienen efectos positivos en su autovaloración y como mejoran su participación en el aula). En este caso la planeación y la ejecución de las actividades escolares que ocurren en el aula se ven influidos por las demandas institucionales del CERSAI y las instituciones educativas de origen, ya que los docentes indicaban tener que reportar resultados o realizar exámenes para la aprobación del nivel lo que no les permitía tocar ciertos temas por el tiempo o ya de plano eliminar áreas de conocimiento por el poco tiempo que disponen. También se mostraban inconformes respecto a las horas de clase que se les quitaban en los momentos en que los adolescente eran llevados a realizar otras actividades en el horario escolar.

Sentimos que la carencia de coordinación entre las demandas institucionales y las actividades cotidianas de los docentes obedece a una carencia de visión de los actores externos sobre la educación, es decir, a pesar de haber concretado esfuerzos por llevar el MEASJP a “Los Halcones”, este solo se usó como una herramienta para cumplir con

las intenciones del “Consejo”. Por lo que las obligaciones marcadas por la LNSIJPA en materia de educación, no eran cumplidas como un compromiso sino como un requisito.

Uno de los problemas que se dieron a notar en el CERSAI “Los Halcones” es la falta de personal académico, tanto así, que el coordinador académico da clases de alfabetización y primaria cuando debería existir un docente encargado de estas áreas. Durante el proceso de investigación no percatamos, al igual que con los otros dos niveles, que solo existe un solo educador para el nivel medio superior, esto ya se había encontrado por otros investigadores (Pérez & García, 2021), pero llama la atención que es algo que no ha cambiado incluso después de la implementación del MEASJP, lo que nos hace sospechar aún más que, pese a las buenas percepciones sobre el MEASJP por parte de los docentes, los otros actores que posibilitaron la presencia del modelo en Chihuahua no se encuentran muy involucrados en la gestión de las necesidades educativas.

No sentimos que exista una instrumentalización de la educación en la visión de los actores externos, ni que esta solo sea un medio de legitimación para los fines de seguridad pública, de hecho, como ya hemos mencionado, nos topamos con intenciones de continuar con la implementación del MEASJP. Sin embargo, tenemos entendido que existen muchos retos en tanto a la institucionalización y formalización, de modelo, aun cuando hay interés en él, lo que ocasiona aún se esté lejos de conformar una educación aceptable en el CERSAI. Sentimos que estos problemas se deben más a una carencia de visión y una falta de actores políticos que tengan como prioridad la búsqueda de la garantía de la educación en el contexto de Chihuahua.

De igual forma, muchas de las preocupaciones de los docentes se encontraban enfocadas en el cumplimiento de sus obligaciones con sus instituciones educativas de origen, por lo que consideramos que en buena medida es consecuencia de una débil coordinación entre instituciones, lo que pensamos que es ocasionada, en primera

instancia, por falta de personal docente pero también creemos que se debe a la carencia de objetivos compartidos entre las instituciones educativas y la coordinación académica del CERSAI “Los Halcones”. Es decir, en nuestro análisis no encontramos ninguna situación que indicara objetivos compartidos de aprendizaje entre la coordinación académica y las instituciones educativas.

Esta dificultad podría llegar a solucionarse con la propuesta planteada en el MEASJP, sobre las trayectorias educativas individualizadas, que pretenden abordar “tres campos de desarrollo: 1) Habilidades básicas; 2) Conocimientos y habilidades propias del Modelo Específico para la Enseñanza y Acreditación de Contenidos Escolares (MEEACE) (INEA, COLBACH, SEA, SEBA, etc.), 3) Habilidades/disposiciones vinculadas a los aprendizajes clave (Pérez Expósito & Rivera, 2019, p.19). A pesar de las dificultades, hemos identificado una buena disposición para trabajar en equipo por parte de los docentes con los talleristas en función de mejorar los procesos de aprendizaje de los adolescentes per reiteramos que se nos ha indicado falta de espacios para el trabajo coordinado.

Otro aspecto conflictivo con el que nos hemos topado es la tendencia de los adolescentes a pasar más tiempo en las aulas o grupos que nos les corresponden. Los docentes indican que esto en parte se debe a una tendencia del adolescente por retar la autoridad, pero también pudimos notar que los adolescentes suelen no estar en sus aulas debido a que prefieren estar en las aulas con los docentes con quienes han establecido mejores vínculos socioafectivos.

Los docentes reconocen que suelen llegar a establecer vínculos socioafectivos estrechos con los adolescentes, de hecho, una buena parte de las estrategias para la enseñanza se basa en eso, incluso algunos indicaron llevarles regalos en sus cumpleaños o conversar de sus vidas personales comúnmente. Según los docentes las relaciones interpersonales en el aula son un aspecto que tienen la potencialidad de mejorar la participación en el aula y les permite valorarse a si mismos.

A pesar de lo positivo que puede resultar para el adolescente las relaciones interpersonales con el docente, nosotros percibimos un problema derivado de la negativa de los adolescentes por asistir a las clases que les corresponden como consecuencia de ya estar habituados al trato con uno u otro docente, por lo cual podríamos cuestionarnos sobre las posibilidades de acción al respecto. En principio, debemos ampliar más la investigación al respecto para poder determinar en que grado esto es verdad y, de ser así, una alternativa podría ser de utilidad sería poder brindar al ASJP un acompañamiento socioemocional y no solo psicológico a lo largo de su estancia en el CERSAI.

Para explicar mejor lo anterior, tomemos por ejemplo las acciones que el enfoque “The Missouri Approach”, establece para el tratamiento de los jóvenes dentro de centros de reclusión en Estados Unidos. Aquí se utiliza una estrategia para brindar acompañamiento a los adolescentes por medio del establecimiento de programas como los “servicios de mentores comunitarios”, con los cuales se pretende que el adolescente conecte socioafectivamente con diversas personas por medio de los “círculos de confianza” los cuales son reuniones programadas para charlar o realizar actividades de ocio en comunidad.

El enfoque de Missouri busca fortalecer la capacidad del adolescente para poder establecer relaciones afectivas al mismo tiempo que busca brindar espacios para fomentar sus habilidades comunicativas. Pensamos que si el adolescente puede acceder a diversas experiencias donde puede conectar con otros, le será de utilidad para su desarrollo y su reinserción social al mismo tiempo que le permitirá tener más conexiones socioafectivas con más personas y no solo con los docentes, lo que podría contribuir a que ya no salgan de su salón y curso asignado para “seguir” a los docentes con quienes se llevan mejor. Reiteramos que nuestra intención no es buscar mermar las interacciones entre docentes y adolescentes, sino más bien que, a través de gestar múltiples interacciones con diversas personas, el adolescente pueda conectar más con su red de apoyo por encima de algún docente en particular y así disminuir la posibilidad de que los ASJP se vayan a salones donde no debiesen estar.

Por otro lado, quisiéramos abordar un aspecto central de esta investigación, el uso de las representaciones sociales como herramienta teórico metodológica para el abordaje de las prácticas pedagógicas. En principio, esta investigación se planteó triangular la información con diversas herramientas y métodos, sin embargo, esto no fue posible debido a las complicaciones ocasionadas por la pandemia, lo difícil que es acceder a información de los ASJP y los CE, así como la carencia de información sobre este fenómeno educativo en el contexto nacional.

La reestructuración de las expectativas de investigación nos llevó a considerar algunas propuestas que nos permitiesen abordar la cotidianidad de los actores sin poner en riesgo sus identidades y tampoco exponer a los adolescentes. Por lo que, para solucionar este problema, recurrimos a la propuesta de las representaciones sociales con la cual pudimos caracterizar a la práctica pedagógica como un objeto de representación el cual fue el eje central del análisis.

Creemos que el tratamiento teórico metodológico que realizamos en este documento puede resultar útil para otras investigaciones que se enfrenten a contextos de difícil acceso o que puedan poner en riesgo a alguno de los participantes, ya que a nosotros nos ha permitido realizar el análisis de un aspecto educativo con cierta seguridad. Para ello recomendamos pensar en la caracterización del objeto de investigación como objeto de representación y derivar de ello categorías que guíen el análisis.

Dado los discursos que hemos recolectado, pensamos que la práctica pedagógica del fenómeno educativo para ASJP se encuentra llena de posibilidades y retos. Por un lado, en la literatura internacional podemos identificar que la educación para los adolescentes es necesaria en tanto que puede representar un beneficio para sus trayectorias educativas, el desarrollo de sus facultades y sus posibilidades de reinserción social. El conflicto está en que existen muchas áreas que aún no son atendidas por el estado y que dificultan el cumplimiento de los objetivos planteados en la LNSIIPA.

También pudimos notar que, dado las representaciones de los docentes, aunque se reconoce la adopción de algunas recomendaciones o propuestas provenientes del MEASJP, parece haber mayor inclinación por seguir realizando acciones en función de su experiencia dentro del CERSAI. Lo que en parte se debe a resistencias identificadas previamente por (Comboni & Romero de la Luz, 2019), pero también al poco tiempo de implementación del MEASJP, ocasionado por la pandemia. Respecto a la dimensión más macro-educativa, creemos que también se debe a una falta de visión por la importancia de los aspectos educativos de parte de los actores externos al CERSAI pero que han tenido influencia en las intervenciones realizadas en “Los Halcones”.

Aún con los problemas referidos con anterioridad, consideramos que el hecho de que los docentes se basen en su experiencia dentro del aula para desarrollar estrategias específicas, ha sido de muchísima utilidad para compartir el conocimiento entre pares en momentos en los que no hubo, o habrá, capacitación. Lo que, por ejemplo, le fue de utilidad al docente de nuevo ingreso que no recibió capacitación durante la implementación MEASJP. El problema que pudimos observar sobre esto, es que sigue sin estar presente una forma de sistematización de experiencias y mucho menos un sistema de capacitación docente

También es notoria la ausencia de personal, por ejemplo, en el caso de del coordinador, se expresó estar realizando labores de docencia que no le correspondían debido a la carencia de docentes. Este es un problema que debe gestionarse, ya que según los participantes que formaron parte de esta investigación, es muy común encontrar carencias de docentes o que suelen salir al poco tiempo de los CE. También nos indicaron que es muy complicado brindar todos los contenidos a los adolescentes porque solo un docente está encargado de todas las materias en cada nivel educativo.

Si bien no hemos podido sistematizar experiencias o ejercicios, en esta investigación, notamos que, dado la continua relación entre docentes y adolescentes, los primeros que han desarrollado una serie de habilidades específicas que les han sido de utilidad, en especial cuando hay poca disponibilidad para trabajar en el aula por parte de los

adolescentes. Como ejemplo de anterior, podemos nombrar a lo que denominamos como “actividades sustitutivas”, las cuales buscan darle una solución a la negativa de los adolescentes por realizar actividades en el aula por medio de estrategias como realizar actividades artísticas vinculadas a los contenidos que se necesitan ver en clase o vincular los contenidos con historias vinculadas a los contextos de origen de los AJP.

Cabe resaltar que los docentes indican realizar pocas planeaciones e incluso puede parecer que se encuentran improvisándolas para poder continuar con sus clases, creemos que esto demanda más investigación, pero tenemos certeza, según sus propias palabras, que la planeación es escasa. Pensamos que es relevante reflexionar sobre el porqué ocurre esto, por un lado, sabemos que los docentes no utilizan las herramientas provenientes del MEASJP, entre las cuales se incluyen cuestiones de planeación. También sabemos que, según las interpretaciones de los docentes, ante la negativa de adolescentes, suele percibirse como inútil el intento de realizar las debidas planeaciones.

Por otro lado, al centrarnos en las contradicciones y retos que no habíamos considerado al principio de esta investigación, pudimos notar diversas necesidades. La primera de ellas es la necesidad de buscar generar intervenciones educativas que gesten cambios en las tres dimensiones de la práctica pedagógica; las matrices normativas, los modos de existencia y las formas de subjetivación.

Otro aspecto que nos llamó la atención, fue la carencia del estado por tratar o poner atención a las necesidades de género y étnicas de las y los ASJP. Esto es una falta grave ya que, se puede notar una tendencia androcentrista tal como lo indican (Ortiz, 2017; Zambrano, 2019) y que en el caso del CERSAI no parece ser de distinta manera.

Por último, debemos considerar que tanto el MEASJP como las diversas acciones que expusimos ocurrieron bajo un momento conflictivo para el mundo entero, la pandemia ocasionada por el Covid-19. Hemos abordado algunos de los efectos negativos que tuvo en el ejercicio educativo cotidiano; como la disminución de horas de clase, la ruptura del establecimiento de lazos entre pares o la capacitación del MEASJP de manera remota.

Creemos que buena parte de los problemas prexistente a la pandemia se exacerbaron debido a esta y es necesario trabajar para mejorar las condiciones educativas de los adolescentes mientras se busca solventar y disminuir las problemáticas que se presentaron durante este fenómeno mundial.

Es necesario conocer mejor las condiciones y características educativas en el sistema de justicia para adolescentes para poder gestar e implementar acciones que aseguren los derechos de los ASJP en los diversos aspectos, además de redireccionar aquellas acciones que no han resultado particularmente aptas en atender las necesidades que los adolescentes tienen. También se precisa dejar de pensar en la educación como una medida más y comenzar a pensarla como un derecho, por lo que se deben garantizar los recursos necesarios para poder cumplirlo; lo que incluye al personal educativo y el de seguridad especializado en el trato a los adolescentes.

A pesar del amplio bagaje jurídico que indica la posibilidad y necesidad de cumplir con los derechos de los adolescentes, notamos que aún falta mucho para lograr esto, sin mencionar que las comunidades intervenidas de las que tenemos conocimiento son sumamente escasas. También queremos reiterar que la experiencia de implementación del MEASJP nos hace pesar que hay posibilidades de cambio, solo que a estas intervenciones se debe incluir la esfera política y tener el tiempo suficiente para generar los cambios deseados.

Esta tesis buscó ser una contribución al conocimiento que se tiene sobre las condiciones socioeducativas de los ASJP, también busca reconocer las posibilidades de acción, pero su principal interés es mostrar que el camino para alcanzar una educación Adaptable, Asequible, Aceptable y Accesible (Tomasevski, 2006), aún es largo pero que podemos transitarlo y mejorar las condiciones de vida de los ASJP.

VII. Referencias

- Acevedo, Carlos., & Valenti, Giovanna. (2019). Por qué es necesario un cambio en las comunidades de atención a los adolescentes en conflicto con la ley que permita la inclusión educativa. *Educación y Estrategias de Inclusión a Grupos Sociales Minoritarios y Vulnerables*, 15–23. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3842.pdf>
- Acevedo-Rodríguez, C. (2020). Desafíos socioeducativos de las comunidades de tratamiento de la juventud en conflicto con la ley. Motivación y buenas prácticas de instrucción y gestión institucional. Dos casos de México. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.20>
- Alberto, Héctor., Peñaloza, Botello., & Próxima, Zona. (2016). *Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia*. <https://doi.org/10.14482/zp.24.720>
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/0144341032000146421>
- Antonio Bolívar. (2014). *Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente*. Universitas Nueva Civilización.
- Arévalo, M. (2021). Intervención socioeducativa con adolescentes infractores: orientaciones estratégicas, ámbitos de aplicación y dificultades. Una revisión exploratoria-descriptiva de literatura. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 1–44. <https://doi.org/10.48102/if.2021.v1.n2.36>
- Arévalo, R., & López, B. (2011). *Justicia restaurativa en el sistema de justicia para los adolescentes*.
- Azaola, E. (2015). Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México. *Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (Unicef) México*, 96. www.unicef.org/mexico%0Ahttps://www.unicef.org/mexico/spanish/Diagnostico_adolescentes_web.pdf
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Social Representations*, 9, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Benito, J., Aucedo, P., & Huerta, Z. (2011). JUSTICIA RESTAURATIVA: DEL CASTIGO A LA REPARACIÓN. In UNAM (Ed.), *Entre libertad y castigo: dilemas del Estado contemporáneo* (1st ed.). UNAM. <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/32621>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad* (1st ed.). Amorrortu.
- Bernstein, B. (1977). Clases, códigos y control. In R. Feito (Ed.), *Clases, código y control* (2nd ed.).
- Bourdieu, P. (2000, February 11). *Sobre el campo político*. Presses Universitaires de Lyon.
- Bravo, S. (1994). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (Parainfo, Vol. 9).
- Caamaño, N., Díaz, S., Luna, M., & Salazar, P. (2020). Mediación y justicia restaurativa en una cultura de educación para la paz. *Revista Científica de Ciencias Humanas*, 47, 98–106.

- <https://eds.uam.elogim.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3a987d1c-28a8-4832-9497-006105fa0506%40sessionmgr102>
- Cebreiro, B., & Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. In *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CIESAS. (2016). *Informe Especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia*. UNICEF. http://informe.cndh.org.mx/uploads/menu/30101/Informe_adolescentes.pdf
- Cillero, M., Margotta, P., Valenzuela, E., Brideño, C., & Bozo, N. (2017). *Situación educativa de las y los adolescentes privados de la libertad por causas penales en América Latina y el Caribe*. www.unicef.org/lac
- CNDH. (2020). *Informe especial de la comisión nacional de los derechos humanos sobre los centros de tratamiento interno para adolescente que infringen la ley penal de la república mexicana*.
- Comboni, S., & Romero de la Luz, J. (2019). Obstáculos, retos y desafíos en la implementación piloto del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal. *La Inclusión Educativa de Los Adolescentes En El Sistema de Justicia Penal: Desafíos Para El Cambio En Los Centros de Internamiento*, 25–30.
- Cravioto, M., & Solera, C. (2021). La reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley penal. El papel de la educación formal en instituciones mexicanas y alemanas. In A. M. García (Ed.), *Estudios comparados en educación Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía, problemáticas socio-culturales e históricas*. (1st ed., pp. 117–142). UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO. <https://repository.uaeh.edu.mx/books/32/ec.pdf#page=119>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109–140.
- Danesh, H. (2011). *Education for peace reader. Reader. Education for peace curriculum*. (Series, Vol. 4). EFP Press.
- de Rivera, S., Castañeda, M., Dorantes, F., & Palomar, M. (2020). *Un Sicario En Cada Hijo Te Dio* (1st ed.). Aguilar.
- Derrida, Jacques. (1978). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Documenta. (2022). Adolescentes en Conflicto con la Ley. *Observatorio Del Bienestar de La Niñez: Adolescentes En Conflicto Con La Ley Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes*, 1, 1.
- Duke, B. (2018). A Meta-Analysis Comparing Educational Attainment Prior to Incarceration and Recidivism Rates in Relation to Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 69(1), 44–59. <https://eds.uam.elogim.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=60&sid=9bebdb52-e131-4594-a2a9-c8de4e641927%40sdc-v-sessmgr01>
- Espinoza, M., & Granados, A. (2003). Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes son privados de libertad: una reconstrucción de la práctica docente en el Centro de Formación Juvenil Zurquí. *Revista Electrónica Educare*, 4, 93–105. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.7>
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA* (3rd ed.). Amorrortu Editores.

- Flores, J. (2012). Jail Pedagogy: Liberatory Education Inside A California Juvenile Detention Facility. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(4), 286–300. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.717034>
- Fonseca L., C., & López B., E. (2014). Privación de la libertad en el sistema de justicia para adolescentes del Distrito Federal, México. *Revista Criminalidad*, 56(3), 69–86.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. (Aurelio. Garzón, Ed.; Vol. 148). Siglo XXI. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, P. (1970). *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229.
- Gadamer, H.-G. 1900-2002. (2013). *Hermenéutica, estética e historia: antología*. Sígueme.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). *Johan Galtung* (Vol. 5). Springer Berlín Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-32481-9>
- García, Leonor., Mendoza, Cinthia., Olivares, Kandy., García, Marisela., & García, Maritza. (2015). Descripción de funciones neuropsicológicas y de inteligencia en chicos en conflicto con la ley relacionados con bullying. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 39–62.
- Garrido, E. (2016). Adolescentes en conflicto con la ley: hallazgos, situación y vulnerabilidad. *Dfensor*, 9, 23–33.
- Garza, J. T. (2017). *LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS; ACERCAMIENTOS DESDE SU CONSTRUCCIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN*.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In Gedisa (Ed.), *La interpretación de las culturas*. (1st ed., pp. 20–40). Gedisa. <http://books.google.com/books?id=XMNWPQAACAAJ&pgis=1>
- Gerring, John. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices* (C. U. Press, Ed.). Press, Cambridge University.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. In *Teoría y análisis de la cultura*. (pp. 67–87). Conaculta.
- Gómez, E., & Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, 43, 2–18. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_la_intervencion_socioeducativa_cuan-do_se_juega_en_la_cancha_del_otro
- Guadalupe, N., Bustamante, P., Gabriela, I, Adriana, M. I, & Rosas, I. C. (2013). *COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE DE MAESTROS. TEMÁTICA 2 Educación Inicial y Básica*, 1–12.
- Hall, R., & Killacky, J. (2008). Correctional Education from the perspective of the prisoner student. *The Journal of Correctional Education*, 59, 301–321.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. <http://www.heideggeriana.com.ar>
- Husserl, E. (2002). *Renovación del Hombre y de la cultura: cinco ensayos.*, Coedición de Editorial Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana.

- INEA. (2014). *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*. <https://uil.unesco.org/es/caso-de-estudio/effective-practices-database-litbase-0/modelo-educacion-vida-y-trabajo-mevyt-mejico>
- INEGI. (2017). Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2017. In *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2002). *Guía informativa del XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en derechos humanos*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). *RESULTADOS DE LA PRIMERA ENCUESTA NACIONAL DE ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL (ENASJUP) 2017*.
- Islas, A., Vera, D., & Miranda-Medina, C. (2017). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y Humanismo*, 20(34). <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jiménez Chaves, V., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In *Psicología Social II*. (pp. 496–506). Paidós.
- Knorr-Cetina, K. D. (1988). The micro-social order: towards a reconception. In N. G. Fielding (Ed.), *Actions and structure: research methods and social theory* (pp. 21–53). SAGE.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Zhen Li. (2010). ¿Do School Bullying and Student—Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>
- Lindquist Sánchez, R. (2016). El proceso formativo-readaptativo para menores infractores: un acercamiento al panorama mexicano. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 190–197. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.70>
- Mageehon, A. (2003). Incarcerated women's educational experiences. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 191–199. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=25878a71-c43f-47cb-82d5-8cfcf071dd15%40sessionmgr4007>
- <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=25878a71-c43f-47cb-82d5-8cfcf071dd15%40sessionmgr4007>
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. (1st ed.). Idea Books.
- Marín, Dora. (2018). La práctica pedagógica: derivaciones analíticas a propósito de un proceso formativo. In M. R. Ramos (Ed.), *Práctica pedagógica y formación de maestros* (1st ed., pp. 53–64). Universidad Pedagógica Nacional. <https://eds.uam.elogim.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjl1NjExM19fQU41?sid=3ea5b262-772f-4b66-919c-59894eeace82@sdv-sessmgr02&vid=2&hid=/&format=EB>

- Marín, Marisol. (2021). *Presenta JJI su Diagnóstico anual en Chihuahua 2019 y 2020*. Justicia Juvenil Internacional. <https://www.jjadvocates.org/es/jji-diagnostico-chihuahua-2019-2020/>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Megchún, R., & Pérez, L. (2019). *El Modelo Educativo para los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal: acciones para el cambio y la inclusión educativa en los centros de internamiento*. 15–23. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3842.pdf>
- Ley nacional del sistema integral de justicia penal para adolescentes., Pub. L. No. DOF 01-12-2020, Última Reforma DOF 01-12-2020 83 (2016). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIJPA_011220.pdf
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: Operaciones para develar representaciones sociales. *Magis*, 8(16), 149–166. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. (1st ed.). Huemul.
- Moscovici, Serge., & Hewstone, Miles. (1986). De la ciencia al sentido común. In *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. (pp. 679–710). Paidós.
- Mueller-Smith, M. (2015). The Criminal and Labor Market Impacts of Incarceration. In *American Economic Review* (Issue agosto, pp. 1–59). Department of Economics, University of Michigan. <https://sites.lsa.umich.edu/mgms/wp-content/uploads/sites/283/2015/09/incar.pdf>
- Muñoz, J. (2017). Importancia del quehacer pedagógico en la educación sexual: maternidad y embarazo adolescente en contextos de encierro. *Educación, Desigualdad Social, Inclusión, Trabajo y Empleo*, 12.
- Navas, Ruth., Vargas, Sonia., Gutiérrez, John., Calzada, Daniel., Mejía, Antonio., Vicaria, Daniela., Vargas, Diana., & Romero, Ana. (2018). *La justicia restaurativa en entornos educativos* (Jenny. Gómez, Jorge. Cadena, Juan. Garzón, & Jessica. Durán, Eds.; Primera educación, Vol. 1).
- Ornelas, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*, 11(43), 215–261. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009#nota
- Ortiz, I. (2017). Algunos elementos implicados en la aparente incapacidad de los representantes del Estado para considerar plenamente a los adolescentes en sus procesos penales. *Boletín de Antropología*, 32(53), 56–75. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v32n53a05>
- Ortiz, I. (2020). Perspectiva de género en el sistema criminal para adolescentes en México. *Nuestra América*, 8(15), 21.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In *Revista de educación* (Issue 242). <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/talconparsons.pdf>

- Pérez, A., & García, E. (2021). Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor. *Debates Por La Historia*, 9(2), 219–249. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.803>
- Pérez Expósito, L., & Megchún Rivera, R. (2019). El modelo educativo para los adolescentes en el sistema de justicia penal: acciones para el cambio y la inclusión educativa en los centros de internamiento. *Educación y Estrategias de Inclusión a Grupos Sociales Minoritarios y Vulnerables*.
- Ramírez, L. (2021). *Centros de tratamiento para adolescentes* (p. 74). UPN.
- Ramírez Salazar, M. A., Casas Sáenz, V. M., Téllez Hernández, L., & Arroyo Álvarez, A. (2015). Deserción escolar y menor infractor. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(1), 1–32. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20150529-34>
- Ramos- Baños, C., Rangel -Torrijo, H., & Chaparro- Sánchez, Ricardo. (2022). Capacitación de docentes en contextos de encierro: experiencias y aprendizajes necesarios. *DIVULGARE Boletín Científico de La Escuela Superior de Actopan*, 9(1), 26–35. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/8108/8378>
- Rioseco, P., Benjamín, V. P., Saldivia, S., Cova, F., Melipillán, R., & Rubi, P. (2009). Prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes infractores de ley. Estudio caso-control. *Www.Sonepsyn. CI REV CHIL NEURO-PSIQUIAT*, 47(3), 190–200. www.sonepsyn.cl
- Sachdev, R. (1995). *Student perceptions of prison Education programs: a case study of Stony Mountain Penitentiary*. [University of Manitoba]. [https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/3681/Sachdev%2C Student perceptions.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/3681/Sachdev%2C%20Student%20perceptions.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sáenz, A., Cervantes, G., Leyva, P., & Camargo, M. (2018). *Estudio de factores de riesgo y victimización*. https://reinserta.org/wp-content/uploads/2021/09/estudio_riesgo_2018_20nov18.pdf
- Sánchez, C. (2004). Las “dificultades del aprendizaje”: un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos. *Educere*, 8(24), 9–15.
- Sánchez, C. (2019). Justicia Restaurativa en México. *Revista Criminalia*, 86, 13–40. <https://www.criminalia.com.mx/index.php/nueva-epoca/article/download/32/35/99>
- Sarmiento, A., Ghiso, C., Melina, S., & de Simone, C. (2018). Adolescentes Infractores: Instituciones De Régimen Cerrado Y Consecuencias De La Internación Prolongada Adolescent Offenders: Closed-Enrollment Institutions and Consequences of Prolonged Hospitalization. *Anuario de Investigaciones*, 24, 261–266. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009#nota
- Sayago, S. (2014). Microsociología, sociología sistémica y argumentación. *Estudios Filológicos*, 53, 141–159.
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36(2), 291–324. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1407/revista-iidh36.pdf>

- Schlesinger, R. (2005). Better Myself: Motivation of African Americans to Participate in Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 56(September), 228–252.
- SIPINNA. (2021). *Informe de cumplimiento al Programa de Trabajo 2020-2021 de la Comisión de Secretarías Ejecutivas de Protección Integral de los Sistemas Nacional y de las Entidades Federativas*.
- Spellacy, F., & Brown, W. (1984). Prediction of recidivism in young offenders after brief institutionalization. *Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 1070–1074. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198407\)40:4<1070::AID-JCLP2270400436>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198407)40:4<1070::AID-JCLP2270400436>3.0.CO;2-M)
- Steele, J. L., Bozick, R., & Davis, L. M. (2016). Education for Incarcerated Juveniles: A Meta-Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(2), 65–89. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1133308>
- Stephens, R. (1992). To What Extent and Why Do Inmates Attend School In Prison. *Journal of Correctional Education*, 3143(2), 52–56. <https://jstor.uam.elogim.com/stable/pdf/41971906.pdf?refreqid=excelsior%3A709b6f6141f4d39e7920e72aea38569c>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. In *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1st ed.). Grupo Planeta. https://books.google.com/books/about/Introducción_a_los_métodos_cualitativo.html?id=EQanW4hLHQgC
- Tena-Suck, A., Castro-Martínez, G., Marín-Navarrete, R., Gómez-Romero, P., de la Fuente-Martín, A., & Gómez-Martínez, R. (2018). Substance use in adolescents: Considerations for medical practice. *Medicina Interna de México*, 34(2), 264–277. <https://doi.org/10.24245/mim.v34i2.1595>
- Tenenbaum, G. (2016). Infracción y desistimiento: influencias familiares en los adolescentes en conflicto con la ley de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(227), 195–221. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30026-5](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30026-5)
- Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. *El Derecho a La Educación En Un Mundo Globalizado*, 1, 21–42.
- Tootoonchi, A. (1993). College education in prisons: The inmates' perspectives. *Federal Probation*, 57(4), 34.
- Torre, E., & Fine, M. (2005). Bar None: Extending Affirmative Action to Higher Education in Prison. *Journal of Social Issues*, 61(3), 569–594. <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.lib.umich.edu/doi/10.1111/j.1540-4560.2005.00421.x/full%5Cnfiles/461/full.html>
- UNICEF. (2019). *Para cada niña, niño y adolescente: educación*. <https://www.unicef.org/mexico/para-cada-niña-niño-y-adolescente-educación>

- Velázquez Gutiérrez, M., & Méndez Reyes, J. (2015). Juventud, readaptación y sueños truncados: Centro de Diagnóstico para Adolescentes de Tijuana, Baja California. *FRONTERA NORTE*, 27(54), 53–72. <https://doi.org/10.17428/rfn.v27i54.234>
- Vélez, M., Sophia, R., & Suad, I. (2010). Schooling in a Youth Prison. *Journal of Correctional Education*, 61(3), 203–222. <https://eds.uam.elogim.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=3ea5b262-772f-4b66-919c-59894eeace82%40sdc-v-sessmgr02>
- Wagner, Wolfgang., & Elejabarrieta, Francisco. (1994). Representaciones sociales. In *Psicología Social* (pp. 817–842). McGraw Hill.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5, 1–35.
- Yin, R. K. (2009). *No Title Case Study Research: Design and Methods* (1st ed.). SAGE.
- Zambrano, Pamela. (2019). Perspectiva de género en el sistema integral de justicia penal para adolescentes. *REVISTA DIGITAL DE LA REFORMA PENA*, 7(27), 128–165.
- Zehr, H. (2007). Justicia Restaurativa. In *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. (1st ed.). Good Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13qfx29.28>

VIII. Anexos



Ciudad de México, 1 de Octubre de 2021.

Licenciado Fernando Rivas González

Titular del Centro Estatal de Reinserción Social para Adolescentes. No 1
Ciudad Juárez, Estado de Chihuahua.

Presente.

Por este medio le saludamos cordialmente. Aprovechamos la oportunidad para comentarle que el Licenciado Edgar Alan Escobedo Campos es estudiante de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, su número de matrícula es: 2202802017.

El estudiante Escobedo está desarrollando una investigación titulada: "Representaciones sociales de las prácticas pedagógicas. El caso del Centro Estatal de Reinserción Social para Adolescentes No 1." El proyecto tiene como objetivo analizar algunas representaciones sociales de los docentes que laboran en el Centro Estatal de Reinserción Social para Adolescentes (CERSAI) No.1, sobre las prácticas pedagógicas que promueven con los adolescentes en conflicto con la ley.

Para la consecución de este objetivo, y la realización de su proyecto de investigación, el estudiante Escobedo requiere de la participación de algunos profesores que laboran en esta institución para realizar con ellos/as entrevistas que se realizarán de manera virtual. De igual forma le solicitamos lo apoye con información acerca de la historia del Centro y los programas o proyectos educativos que implementan. La información recabada será manejada con estricta confidencialidad, se respetará el anonimato de los informantes y los datos facilitados tendrán un tratamiento ético, responsable y los fines serán de índole investigativo.

Le agradecemos de antemano el apoyo que le pueda ofrecer al estudiante Edgar Alan Escobedo Campo. Si usted así lo considera se puede poner en contacto con nosotros, quienes somos los tutores académicos del estudiante en el proceso investigativo y académico que cursa.

Sin otro particular nos despedimos de usted atentamente;

**Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100; Colonia Villa Quietud; Coyoacán; 04930
Teléfono 55 5483 7080**



Dra. Giovanna Valenti Nigrini
Profesora investigadora
Departamento de Política y Cultura
giov.valenti@gmail.com



Dr. José María Duarte Cruz
Profesor investigador, Cátedra CONACyT
Departamento de Política y Cultura
duartecruz2911@hotmail.com



Dr. Leonel Pérez Espósito
Profesor investigador
Departamento de Política y Cultura
Coordinador de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación
perezleonel@hotmail.com

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100; Colonia Villa Quietud; Coyoacán; 04930
Teléfono 55 5483 7080



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN



PROTOCOLO DE ÉTICA ESTÁNDAR *a

Hola, mi nombre es: Edgar Alan Escobedo Campos, soy estudiante/investigador en un proyecto titulado: Representaciones sociales de las prácticas pedagógicas. El caso del Centro Estatal de Reinserción Social para Adolescentes No 1.

Este proyecto está siendo desarrollado por mí con apoyo de mis asesores la Dra. Giovanna Valentí Nigrini y el Dr. José María Duarte Cruz, durante mi formación en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la educación. Le queremos extender respetuosamente las gracias por su disposición para participar en este proyecto de investigación. Su participación es muy apreciada. Justo antes de empezar la entrevista, me gustaría reasegurarle que como participante en este proyecto usted tiene varios derechos muy definidos.

- Su participación en esta entrevista es completamente voluntaria.
- Usted es libre de negarse a responder cualquier pregunta en cualquier momento.
- Usted es libre de retirarse de la entrevista en cuando lo desee.
- Esta entrevista será mantenida estrictamente confidencial.
- Extractos de esta entrevista pueden formar parte del informe final de la investigación y/o un libro, pero, en ninguna circunstancia, su nombre o características de identificación serán incluidas en el informe.

Yo soy el principal investigador de este proyecto, usted podrá contactarme a este número de teléfono celular 5524043628 si Ud. tiene cualquiera pregunta, o bien a mi dirección de correo electrónico: edgar.alan.escobedo.campos@gmail.com

Le agradecería que usted firmara esta forma para mostrar que le he leído su contenido.

Nombre del/la entrevistada/o			
Firma			
Fecha		Hora	

Por favor, señale si usted requiere o desea un informe de los resultados de este proyecto de investigación. (Marque una de las dos respuestas)

SI	NO
----	----

Observaciones:

El presente Protocolo de Ética Estándar deberá ser leído por el investigador antes del comienzo de la primera entrevista. Una copia de esta forma debería ser dejada al sujeto de investigación, y una copia debería ser firmada por el entrevistado y guardada por el entrevistador/a.

*a Este protocolo de ética fue adaptado por McCracken, Grant (1991).