

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL: DESAFÍOS PARA EL CAMBIO EN LOS CENTROS DE INTERNAMIENTO

Leonel Pérez Expósito

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

POR QUÉ ES NECESARIO UN CAMBIO EN LOS CENTROS DE INTERNAMIENTO PARA ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL QUE PERMITA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Giovanna Valenti Nigrini

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Carlos Acevedo Rodríguez

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL)

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

Leonel Pérez Expósito

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Rodrigo Megchún Rivera

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

OBSTÁCULOS, RETOS Y DESAFÍOS EN LA LA IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL MODELO EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL

Sonia Comboni Salinas

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Jaime Romero de la Luz

Laboratorio de Pedagogía Crítica

Área temática: 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Línea temática: Educación y estrategias de inclusión a grupos sociales minoritarios y vulnerables

Resumen general: A partir de una concepción de la inclusión educativa centrada en la garantía del derecho a la educación de las niñas, los niños y adolescentes (en la presentación se desarrolla brevemente esta idea), este simposio presenta un análisis sobre el cambio educativo en los Centros de Internamiento (CI) para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ASJP). La ponencia inicial justifica la necesidad de un cambio que permita hacer efectiva la inclusión educativa de los ASJP, con base en la distancia entre las exigencias de nuestro marco legal vigente, las mejores prácticas internacionales en la educación de adolescentes privados de su libertad y el estado que guarda actualmente la educación de los ASJP en los CI de nuestro país. La segunda ponencia introduce una visión sobre el cambio educativo en los CI a partir de la cual se desarrolló el Modelo Educativo para ASJP (MEASJP) que durante el 2018 y el primer trimestre de 2019 se implementó de forma piloto en dos CI urbanos en México. El trabajo puntualiza las diferentes etapas de esta experiencia y presenta los resultados más relevantes. Finalmente, la ponencia de cierre describe los principales retos que enfrentó la implementación piloto del MEASJP y los analiza bajo la tensión entre las teorías del cambio educativo y las de la resistencia a éste. Con base en dicho análisis, se identifican los desafíos centrales para garantizar una auténtica inclusión educativa de los ASJP.

Palabras clave: Inclusión educativa, Adolescentes en el sistema de justicia penal, cambio educativo, Modelo educativo para adolescentes en el sistema de justicia penal

Semblanza de los participantes en el simposio

Leonel Pérez Expósito

Profesor-investigador en la UAM-X, miembro del COMIE y del SNI. Doctor en educación por el UCL *Institute of Education*, Maestro en Métodos de investigación social y sociología por la Universidad de Bristol, Inglaterra, y Maestro en Ciencias con especialidad en investigación educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. En el año académico 2015-2016 fue invitado a realizar su estancia posdoctoral como académico visitante en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Sus publicaciones se centran en formación cívica, educación y desigualdad y evaluación. Ha trabajado como consultor para el CONEVAL, EVALÚA DF y UNICEF.

Rodrigo Megchún Rivera

Rodrigo Megchún Rivera es Lic. en Antropología Social (ENAH), Mtro. en Estudios Regionales (Instituto Mora), y Dr. en Ciencias Sociales (El Colegio de Michoacán). Su investigación mereció el premio Jan de Vos a la mejor tesis doctoral sobre el sureste de México y Centroamérica (2017). Sus líneas de investigación son: 1- Nuevos modelos educativos para adolescentes en conflicto con la ley. 2- Prácticas pedagógicas que han logrado romper el binomio, condiciones socioeconómicas adversas y bajos resultados educativos. 3- Conformación de sujetos en el marco de políticas públicas (reparto agrario, medidas ambientales y educativas). Respecto a lo cual cuenta con una decena de publicaciones. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en la Maestría en Antropología Sociocultural, BUAP.

Giovanna Valenti Nigrini

Doctora en Ciencias Sociales por la uia. Actualmente es Profesora-Investigadora de uam-Xochimilco y exdirectora general de la Flacso México. Fue integrante de la Junta Directiva de la uam. Entre sus publicaciones recientes están: *Construyendo puentes entre el capital humano y el sistema de innovación* (libro); *Nueva Cultura Educativa* (libro); *La evaluación de los académicos: aciertos y controversias*. Artículos: “Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación”, en *Los grandes problemas de México COLMEX*; “Desigualdad social y Desigualdad Educativa” en Revista Perfiles Educativos IIESU-UNAM; “Gestión institucional e involucramiento docente y su relación con los resultados escolares en escuelas primarias de México” en Revista Minieduc, Chile. Durante la década de los 90´s diseñó y aplicó la metodología para el estudio de egresados, junto con un equipo de investigadores. Esta metodología forma parte del libro publicado por ANUIES intitulado *Esquema Básico para el Estudio de Egresados*. Ha participado en foros y reuniones especializadas tanto internacionales como del país y cuenta en su trayectoria académica con la dirección de numerosas tesis de maestría y doctorado y la impartición de cursos y talleres a estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado. Es investigadora nivel 3 del SNI.

Carlos Acevedo Rodríguez

Licenciado en Sociología, UNAP-Chile; Maestro en Ciencias Sociales, FLACSO-México; Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, COLMEX. Investigador docente del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Ha sido docente en FLACSO-México y en la Universidad Autónoma Metropolitana en México. Ha contribuido a la formación de autoridades educativas del INEE, de la SEP y de la DGTPA, México. Tiene diversas publicaciones en revistas indexadas en ISI, Scielo, Scopus, etc. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores – Conacyt, México.

Sonia Comboni Salinas

Doctora en Sociología de la Educación y la Cultura por la Universidad de París III; Es profesora del posgrado en Educación y del posgrado en Desarrollo Rural, donde ha dirigido diversos programas de posgrado. Ha trabajado con grupos indígenas asesorando proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas y no indígenas. Ha publicado más de 130 artículos sobre educación indígena en América Latina; educación superior, desarrollo curricular, política educativa. Ha publicado libros sobre la temática y coordinado numerosas publicaciones. Ha asesorado proyectos educativos Internacionales en México, Centro y Sur América. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III.

Jaime Romero de la Luz

Estudió psicología educativa en la UAM Xochimilco. Luego la maestría y el doctorado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha trabajado en programas de alfabetización con vendedoras ambulantes, emigrantes latinoamericanas, en Nueva York. Ha sido educador en los bachilleratos populares para trabajadores en Buenos Aires, Argentina. Ha impartido cursos de formación docente en universidades y centros educativos en Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Realizó posdoctorado en la Maestría de Desarrollo y Planeación de la educación de la UAM-X. Ha sido ganador del XVII Premio Nacional de Cuento Juan José Arreola.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

POR QUÉ ES NECESARIO UN CAMBIO EN LAS COMUNIDADES DE ATENCIÓN A LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY QUE PERMITA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Carlos Acevedo Rodríguez y Giovanna Valenti Nigrini

Resumen: La ponencia justifica la necesidad de un cambio que permita hacer efectiva la inclusión educativa de los ASJP, con base en la distancia entre las exigencias de nuestro marco legal vigente y las mejores prácticas internacionales en la educación de adolescentes privados de su libertad, por un lado, y el estado que guarda actualmente la educación de los ASJP en los centros de internamiento de nuestro país, por el otro.

La Problemática educativa de los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal

Los adolescentes que han cometido un delito en México y son sentenciados, pueden cumplir sus sentencias en encierro o en libertad condicionada. El primer caso se conoce como de internamiento y en estas condiciones se le ofrece al joven una serie de apoyos psicológicos, capacitación laboral, talleres artísticos, y educación formal para concluir sus respectivos niveles educativos. En el segundo caso, externamiento, los jóvenes visitan una institución gubernamental una cierta cantidad de veces a la semana y reciben los mismos apoyos. Las instituciones que atienden a estos jóvenes, en ambos casos, se conocen como Comunidades de Atención a Adolescentes y dependen de Direcciones o Jefaturas para la atención de los adolescentes.

En la última década, la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (en adelante LNSIJPA) experimentó cambios significativos con el propósito de que se transite de un sistema punitivo a otro socioeducativo. La importancia se pone en la educación integral y transversal con énfasis en la reintegración social y familiar. No obstante estos cambios, es conocido que los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ASJP) reciben educación formal bajo modelos educativos que no han sido diseñados para ellos y que no se enmarcan en el objetivo de educación integral y específica para ASJP que busca implementar la LNSIJPA. Asimismo, se desconoce qué funciona y qué no en las prácticas educativas que se llevan con ellos en los distintos apoyos que reciben.

Dando cuenta de esta problemática y de la ventana de oportunidad que se abrió con las reformas a la LNSIJPA, la UNICEF solicitó a un grupo de investigadores de la UAM-X el análisis de las comunidades de atención y el desarrollo de un modelo educativo específico para los ASJP.

Con este objetivo el equipo de investigación revisó la literatura especializada a internacional y nacional, y realizó entrevistas individuales y grupales con funcionarios y jóvenes así como observación de prácticas, en dos comunidades de Atención en CDMX, una de internamiento y otra de externamiento. A continuación se presentan los resultados más destacables de este estudio exploratorio.

Diagnóstico a partir de la literatura internacional

Respecto al perfil educativo de los ASJP, en las investigaciones internacionales se ha establecido que cuentan con capacidades intelectuales que van de bajas a promedio, tienen rezagos importantes en lectura, matemática y lenguaje, y fracaso escolar (Foley, R. 2001).

De acuerdo con las experiencias estudiadas en EE.UU., aproximadamente uno de cada tres de estos jóvenes tiene una discapacidad identificada (Rutherford, R., Quinn, M., Marthur, S., 2007) y otras estimaciones bordean el rango de 40% a 70% (Bullis, M., Yovanoff, P., Mueller, G., Havel, E., 2002). Asimismo, es común que se constate que gran parte de estos jóvenes antes de ingresar al sistema judicial acumulan experiencias escolares negativas como absentismo, suspensión, deserción, expulsión, y otras formas de fracaso académico (Mathur S., y Schoenfeld, N., 2010).

La evidencia internacional también muestra que los sistemas educativos que atienden a estos jóvenes son sistemas especiales y, sin embargo, estos sistemas 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).

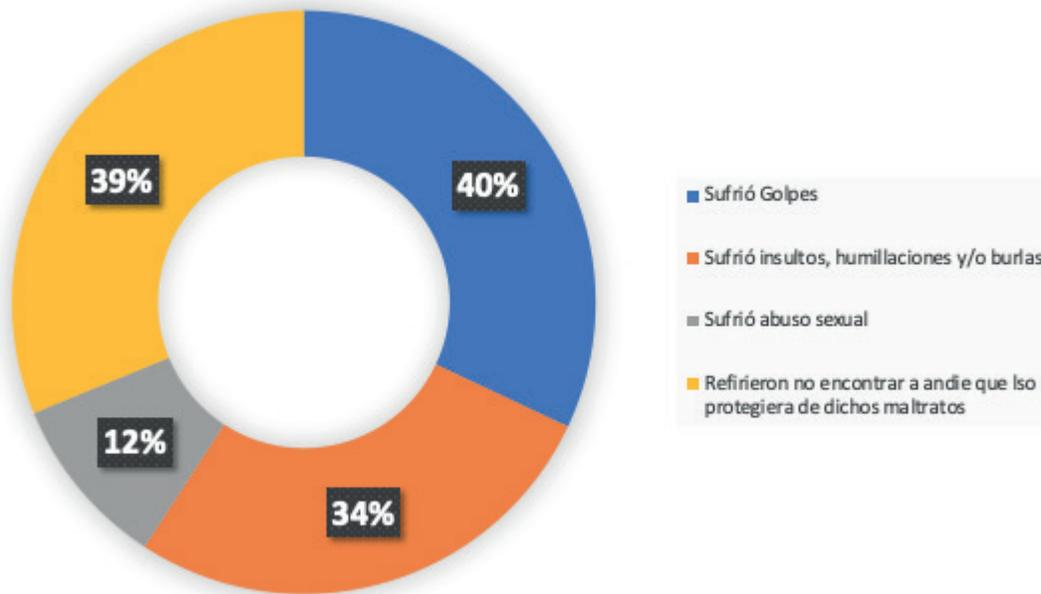
Las investigaciones destacan que los adolescentes suelen tener problemas con la autoridad que se manifiesta de diversas formas como pasividad, indiferencia y en ocasiones desprecio (Nelson, 2000). Son jóvenes con serias dificultades para aceptar la autoridad de los funcionarios que trabajan con ellos en el proceso de rehabilitación.

Diagnóstico a partir de la literatura nacional

Gran parte de los ASJP desarrollan su proceso de socialización en un ambiente violento, tanto a nivel del barrio como familiar.

Los malos tratos como la violencia intrafamiliar están fuertemente asociados a las conductas delictivas de los jóvenes. Una proporción muy alta de los adolescentes privados de libertad que fueron consultados en 2015 reveló que cuando eran pequeños sufrió algún tipo de maltrato familiar que va desde maltrato físico y psicológico hasta el abuso sexual. ver. Figura 1.

Fig. 1: ¿ Quién es la persona que más daño te ha hecho o que menos te ha apoyado ?



Fuente: Informe Especial “Adolescentes, vulnerabilidad y violencia” (2006), p-66

Asimismo, la exposición de estos jóvenes a las drogas y a situaciones conflictivas, repercute en que más de la mitad consumían drogas o vivieron en ambientes familiares de drogadicción, alcoholismo y violencia intrafamiliar, y tienen familiares en prisión.

En la dimensión educativa, es común encontrar que los ASJP tengan una apreciación baja de la escuela y de lo que los aprendizajes y la convivencia escolar pueda significar para su bienestar presente y futuro. Los jóvenes tienen experiencias negativas con la escuela. En la encuesta mencionada la gran mayoría (72%) de los jóvenes opinaron que no les gustaba la escuela y que la consideraban aburrida, ante esta situación los jóvenes suelen abandonar la escuela por bajo rendimiento académico, irse con amigos o bien por motivos personales y económicos.

En relación a los centros de internamiento, para el año 2006, de acuerdo a testimonios de 730 adolescentes que se encontraban privados de libertad en centros de internamiento de diecisiete entidades representativas de todas las regiones del país, se observaba que “en la gran mayoría de los casos, el número de horas que dedican a la educación, es insuficiente, ya que los y las adolescentes asisten, regularmente, durante un par de horas dos o tres veces a la semana. Es decir, en pocas instituciones cuentan con maestros que acudan regularmente y durante una jornada completa a impartirles clases, de manera que, la mayor parte de las veces, sólo se les inscribe en los sistemas de enseñanza abierta y con poco apoyo o supervisión por parte de maestros y con poco o nulo material escolar (CNDH, CIESAS, 2006, p. 132-133).”

Actualmente se cuenta con la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP) realizada por INEGI en 2017 (INEGI, 2018). Esta encuesta se llevó a cabo con jóvenes de 14 a 22 años que se encontraban en el Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (SIJPA) en internamiento y externamiento. La muestra fue de 3308 adolescentes de los 53 Centros de Internamiento de las 32 entidades federativas del país. Con esta encuesta se constató que el 75.9% de los ASJP tenía estudios de nivel básico al momento de ser detenido, el 22.1% educación media superior, y el 1.1% estudios universitarios.

En un estudio de 502 adolescentes, hombres y mujeres, que en su momento se encontraban en internamiento dentro de alguna Comunidad de Estado de México, Ciudad de México, Guerrero, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Tabasco, Veracruz, Sinaloa y Yucatán, se constató que entre las principales causas por las que los jóvenes dejaron de estudiar, 30.5% lo hizo por haber sido detenidos, 27.5% por desinterés y 27.3% para empezar a trabajar (Reinserta un Mexicano, A. C. 2018, p. 52).

El desinterés hacia el estudio, las condiciones económicas adversas y el bajo nivel escolar de los padres, son problemáticas que se enfatizan en diversas investigaciones como elementos que no promueven altas expectativas educativas en esta población (Azaola, 2015) (INEGI, 2018) (CNDH, CIESAS, 2006).

Respecto a los contenidos y la currícula, al igual que los casos internacionales, se retoman programas educativos ya establecidos a nivel nacional. Esto es, las Comunidades no cuentan con una currícula específica para la población de ASJP. Entre los programas que son retomados se encuentra: la educación para adultos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Secundaria Abierta, Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) y Preparatoria Abierta. Programas que, en general, han sido diseñados para nivelar a jóvenes y adultos en contenidos básicos. La atención educativa en las Comunidades de internamiento es complementada por instituciones y ONG que trabajan con los adolescentes, como refuerzo a materias específicas.

De acuerdo con esta información puede señalarse que las problemáticas que se detectaban en 2006, aún son prioritarias en la actualidad:

“En cuanto a la escolaridad de los adolescentes, vale la pena agregar que, desafortunadamente, en la mayor parte de los centros encontramos que no existen programas educativos sólidos, constantes y de buena calidad que permitan a los adolescentes continuar sus estudios mientras se encuentran internos. En algunos casos, cuentan con pedagogos o con programas que les imparten unas cuantas horas de clase a la semana pero difícilmente logran completar la secundaria y mucho menos la preparatoria o alguna carrera técnica o universitaria que les ofrezca los elementos que requieren para reincorporarse a la sociedad” (Azaola, 2015, p. 31).

En relación a los funcionarios que trabajan con los ASJP, los encargados de proveer los contenidos educativos son, principalmente, el personal técnico de la institución (pedagogos y, en menor medida, terapeutas de aprendizaje y de lenguaje); quienes en su mayoría no han recibido una formación especializada para atender a los ASJP (González, J. y Reyes, L. 2007, p. 84).

Con base en lo anterior se evidenció que resulta de especial relevancia la necesidad de formación especializada de los funcionarios y el diseño de modelos educativos pertinentes para los ASJP.

La Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes: las oportunidades de cambio para atender la problemática

A partir de la reforma de 2006 del Artículo 18 Constitucional, “México adoptó una serie de principios plasmados en diversos instrumentos internacionales, obligando a todas las entidades de la República a crear nuevos sistemas integrales y especializados de justicia para adolescentes...” (Azaola 2015, 17). Lo cual decantó en la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (en adelante LNSIIPA), de 2016. Esta ley retoma los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

La reforma pone énfasis en la reintegración social y familiar, en el desarrollo de la persona y sus capacidades, en la maximización los derechos de las y los adolescentes, y en “restringir los efectos contraproducentes de la exclusión carcelaria y de la estigmatización de los infractores.” (Azaola 2015, p.17).

En el actual modelo, el adolescente es responsable de sus actos: a medida que aumenta la edad, se incrementa el grado de autonomía y responsabilidad (Art. 19 de la LNSIIPA, Autonomía progresiva). Al respecto cabe destacar que el reconocimiento de los adolescentes como titulares de derechos y obligaciones implica una transformación en el modelo de tratamiento a los ASJP; ya que estos, “dejan de considerarse como objeto de protección jurídica para convertirse en sujetos de derecho” (Azzolini, 2010). Con ello se ha pasado de un modelo tutelar a un modelo de titularidad, específico para los adolescentes. Sin orden de importancia señalamos algunas características generales de la Ley:

- La población adolescente es definida como aquella que se encuentra entre los doce y los dieciocho años de edad. Bajo ninguna circunstancia los adolescentes de doce y trece años pueden ser sancionados penalmente (por lo que no tienen medidas, ni en detención, ni en libertad).
- La edad de detención para los adolescentes es entre los 14 y hasta antes de cumplir los 18 años (luego de lo cual son considerados adultos).
- La ley distingue los delitos no graves (robo sin violencia, disturbios en la vía pública, agresiones), de los graves (p. ej. homicidio, secuestro, violación, narcotráfico, terrorismo, robo con violencia). El encarcelamiento se reserva para los segundos. El tiempo máximo de dictado de sentencia, luego de la detención, es de seis meses (Art. 117); y el tiempo máximo de detención es de cinco años (Art. 145). Para 2017, a nivel nacional el 76.6% de los adolescentes se encontraba en externación y el 23.4% en internamiento (INEGI 2018, p. 2).
- Tanto en internamiento como en externamiento, las medidas de sanción se inscriben en el marco de titularidad de derechos y tienen un sentido “socioeducativo.” El cual buscará promover “la formación de la persona adolescente” (Art. 30). En materia educativa, la Ley define que los

ASJP tienen derecho a la educación conforme al nivel educativo correspondiente (art. 51). La educación de los ASJP tiene por objeto reintegrarlos social y familiarmente y se establece en el art. 28 que “la reintegración se llevará a través de diversos programas socioeducativos de intervención, destinados a incidir (...) en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario”.

- Uno de los principales instrumentos para dar cuenta de la exigencia socioeducativa es el Plan Individualizado de Ejecución (PIE). El cual busca, entre otros aspectos, que el adolescente continúe sus estudios. Para la elaboración del Plan se debe “escuchar y tomar en cuenta la opinión” del adolescente (Art. 187 de la LNSIIPA). Adicionalmente el Plan debe especificar: “Los objetivos particulares que se pretenden cumplir durante el proceso (... así como) la determinación de las actividades educativas, deportivas, culturales, laborales o formativas en las que participará” (Art. 188). El Plan es diseñado en las Comunidades de Atención a los Adolescentes por el personal técnico y jurídico (pedagogos, terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales) juntos con el joven y sus familiares, y es aprobado por un Juez de Ejecución. Cabe mencionar que anteriormente estas “comunidades” eran llamadas “tutelares” o “correccionales”.

La educación en los centros de internamiento y unidades de ejecución y seguimiento de sanciones. Diagnóstico y buenas prácticas

En un Centro de Internamiento (CI) de ASJP y en una Unidad de ejecución y seguimiento de sanciones (Unidad) (externamiento) de la Ciudad de México se realizaron entrevistas y grupos de discusión con los funcionarios (10 funcionarios por institución). Asimismo se realizaron entrevistas y cuestionarios a 20 jóvenes en el CI y 10 a jóvenes de la Unidad y se llevó a cabo observación de las diversas actividades que se realizan en estos recintos. Las visitas se llevaron a cabo por dos meses y tuvieron lugar en el año 2017.

En este trabajo de campo se identificó que el contexto donde se lleva cabo el proceso de rehabilitación de los ASJP de las comunidades analizadas, conjuga una serie de elementos adversos. Respecto al ámbito educativo, en sintonía con la literatura, la gran mayoría de los jóvenes han abandonado la escuela uno o dos años antes de ingresar (Mathur, S. y Schoenfeld, N. (2010). Muchos de ellos se dedicaban a actos delictivos de los cuales conseguían sumas de dinero considerables que no obtendrían en los trabajos “legales” a los que tienen acceso por sus niveles educativos y redes. Los actos delictivos son bastante variados y van de robos hasta violaciones y homicidios.

Fue común que los jóvenes señalaran que su experiencia escolar anterior les aburría, no les parecía importante o no representaba un reto. En muchos casos no asistían pues se dedicaban a obtener dinero por vías ilegales o a pasar el tiempo con sus amigos.

En las comunidades analizadas un 10% de los ASJP estaba cursando primaria, un 36% secundaria y un 54% preparatoria. Si bien estos niveles están bien identificados, debido a los rezagos educativos de los jóvenes, en la práctica una clase del mismo grado se transforma en una de “multigrado”.

Por otra parte, y de acuerdo a los diagnósticos que aplican las terapeutas de aprendizaje, una cantidad importante tiene una discapacidad de aprendizaje identificada (Rutherford, R. *et.al.*, 2007; Bullis, M. *et.al.*, 2002). En este ámbito, la población internada es la que más problemas de aprendizaje tiene, de modo que la gran mayoría de ellos (90%) reciben terapias especiales de aprendizaje. En la población en externación un porcentaje menor recibe este tipo de tratamientos (20%).

Los funcionarios especializados (psicólogas y terapeutas de aprendizaje), hacen ver que esta situación se debe a que los jóvenes internados tienen mayores problemas de adicción a las drogas, siendo las más comunes el alcohol, la marihuana, los inhalantes (el activo), la pasta base de cocaína.

En general son jóvenes que provienen de familias muy desaventajadas en términos socioeconómicos y respecto a los niveles educativos que poseen sus familias.

Asimismo, se apreció una cantidad considerable de jóvenes que sufre problemas de autoestima y problemas de atención/concentración y se constató un serio déficit general en relación a la capacidad de proyectarse en el tiempo, de generar planes de vida que contengan metas y plantarse medios para conseguirlos.

También se constató un problema de respetar la autoridad en relación a las figuras que no son pares de los jóvenes. Los ASJP tienen reglas entre ellos bastante establecidas y en todos los grupos analizados existen figuras de autoridad legitimadas entre pares.

Tal como muestra la literatura nacional, los jóvenes están desarrollando sus clases escolares bajo otros modelos diseñados para otras poblaciones. Resaltan los modelos de educación para jóvenes y adultos del INEA, CEDEX y Preparatoria Abierta, entre otros modelos diseñados para jóvenes o adultos que no tienen conflicto con la ley. El trabajo con estos modelos muestra diversas dificultades, entre ellas el no motivar a los ASJP y no conseguir los resultados esperados. Esto último se constata en que, de acuerdo a los funcionarios entrevistados, un 80% aproximadamente de los ASJP reprueba los exámenes para los que están siendo preparados.

La falta de motivación es muy común en el ámbito de la formación a través de los modelos mencionados. En este espacio, prácticamente todos los jóvenes tienen importantes dificultades en prestar atención en clases, no realizan sus tareas y olvidan muy fácilmente las materias enseñadas días anteriores. Así, la pedagoga pierde bastante tiempo en retomar contenidos anteriores que se suponen ya revisados.

Las clases que reciben los ASJP son bastante similares a las que recibe un joven que asiste a una escuela tradicional, es decir, tienen bastante dictado de definiciones donde la pedagoga desempeñaba el rol central. La escuela en las Comunidades es vista por los JCL como “más de lo mismo”, pues no difiere de la experiencia previa “negativa” que poseen con ésta. El solo concepto de “escuela” adquiere forma en una representación negativa que no motiva y que causa rechazo en los JCL.

En cambio, los jóvenes se muestran motivados en las restantes actividades de terapias socioemocionales, de aprendizaje, y en los talleres artísticos y laborales.

Por su parte, los funcionarios identificaron la necesidad no cubierta hasta el momento, de contar con desarrollo profesional continuo para profesionalizarse sobre las especificidades de los ASJP y encontrar nuevas formas de relacionarse con ellos, al mismo tiempo que es importante tener un proceso de inducción. Al respecto, la mayoría de pedagogas y talleristas no tenían conocimiento previo de las características de la población con la que trabajarían.

En este contexto adverso, sin embargo, se identificó especialmente en las actividades laborales y artísticas, que es importante evitar el diseño tradicional de clases. Al contrario, es necesario enlazar el conocimiento que se busca enseñar con los conocimientos previos de los ASJP; promover que los ASJP participen en los contenidos aportando con sus conocimientos y en los objetivos educativos; no ser evaluados sólo de forma estandarizada agregando la evaluación cualitativa (disciplina, convivencia, confianza con los funcionarios); recibir bastante retroalimentación y realizar productos concretos (manuales); así como participar en trabajo colaborativo.

Asimismo, y a partir de las terapias psicológicas, se constató la necesidad de trabajar en los aspectos emocionales de los jóvenes. Al respecto, se identificó la utilidad de integrar a los padres de familia en ésta y otras actividades.

Con estos procedimientos se motivan a los ASJP a involucrarse en las tareas y lograr los productos que se esperan de éstas. Por ende, es importante trasladar estos elementos al ámbito de la “escuela” (que podría cambiar de nombre).

En lo relacionado a la gestión institucional se identificó la necesidad de llevar a cabo un trabajo transversal entre las distintas actividades, es decir, que los temas que se desarrollan estén en conexión en las distintas actividades de apoyo a los ASJP.

Asimismo, se constató la relevancia de Plan Individualizado de Ejecución (PIE), Plan que en los CI se elabora en conjunto con los funcionarios, jóvenes y sus tutores. La actual importancia del PIE es que Talleristas, pedagogas, psicólogas y terapeutas de aprendizaje del CI pueden conocer el detalle de los casos que atienden.

Conclusiones

Enfrentar las problemáticas educativas de la población de ASJP en internamiento y externamiento requiere contar con datos de las experiencias educativas a las que son expuestos, y diseñar experiencias educativas basadas en información robusta y enfocada a esta población. Si bien en los últimos años se ha levantado información sobre los ASJP, tales como el Diagnóstico de las y los Adolescentes que Cometan Delitos Graves en México, estudio promovido por la UNICEF en 2015, y la primera Encuesta Nacional de Adolescentes en el sistema de Justicia Penal (ENASJUP), 2017; no se ha profundizado en los perfiles educativos de los ASJP, ni en las prácticas educativas que se llevan a cabo en las Comunidades. En consecuencia se carece de información pública sobre las prácticas que estarían teniendo un efecto en lograr buenos resultados educativos. Asimismo, no se tiene información sobre los resultados en pruebas estandarizadas, así como en los avances en aspectos emocionales y actitudinales que se están logrando en las Comunidades. Ante esto, es prioritario avanzar en la investigación de buenas prácticas educativas que pueden ser replicables, así como identificar prácticas erróneas que es oportuno corregir.

A lo anterior cabe añadir que sería pertinente que el conjunto del personal de las Comunidades (incluyendo a “los guías” o vigilantes), y particularmente los y las pedagogas, tuviera una formación especializada en ASJP.

El modelo educativo recupera las buenas prácticas identificadas en diversas actividades que se muestran de vital importancia para motivar a los jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo toca a la gestión institucional, el modelo recupera aspectos positivos del PIE aunque también llama la atención a aprovechar ésta y otras instancias para promover el trabajo colaborativo y acuerdos comunes pedagógicos entre los funcionarios.

Referencias

- Alarcón López, Juan (2017), "Analizan adecuaciones a tratamientos y modelos para menores en conflicto con la ley," en: *MVS Noticias*, 23 de mayo. Recuperado el 17 de enero de 2018. Disponible en: <https://mvsnoticias.com/noticias/seguridad-y-justicia/analizan-adecuaciones-a-tratamientos-y-modelos-para-menores-en-conflicto-con-la-ley-335/>
- Azzolini, B. (2010). La justicia para adolescentes en el Distrito Federal. *Alegatos*, 24 (76), 725-748.
- CNDH, CIESAS. (2006). *Informe Especial. Adolescentes: vulnerabilidad y violencia*. Ciudad de México: CNDH.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de los y las adolescentes que cometen delitos graves en México*. Ciudad de México: UNICEF.
- Bullis, M., Yovanoff, P., Mueller, G., & Havel, E. (2002). Life on the "Outs"—Examination of the Facility-to-Community Transition of Incarcerated Youth. *Exceptional Children*, 69(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/001440290206900101>
- Foley, R. (2001). Academic Characteristics of Incarcerated Youth and Correctional Educational Programs: A Literature Review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 9 (4), 248-259.
- González, J. y Reyes, L. (2007). La administración de justicia de menores en México: La Reforma del artículo 18 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 40(118), 65-96. Recuperado en 11 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000100003&lng=es&tlng=es.
- Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen y Jolivet, (2009). *Preventing School Failure*. *Heldref Publications*, 53(3), 159-166.
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP) 2017*. 10 de Octubre de 2018. <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/enasjup/2017/default.html#Metadatos>.
- Mathur, S. y Schoenfeld, N. (2010). Effective instructional practices in juvenile justice facilities. *Behavioral Disorders*, 36(1), 20-27.
- Nelson, M. (2000). Education students with emotional and behavioral disabilities in the 21st century: Looking through windows, opening doors. *Education and Treatment of Children*, 23, (3), 204-222.
- Reinserta Un Mexicano, A.C. (2018). Estudio de factores de riesgo y victimización en adolescentes que cometieron delitos de alto impacto social. Recuperado del sitio de Internet de Reinserta Un Mexicano A.C: <https://reinserta.org/>
- Rutherford, R., Quinn, M., Marthur, S., (2007). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York: Guilford Press.

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

Leonel Pérez Expósito y Rodrigo Megchún Rivera

Resumen: La ponencia introduce una visión sobre el cambio educativo en los centros de internamiento a partir de la cual se desarrolló el Modelo Educativo para ASJP (MEASJP) que durante el 2018 y el primer trimestre de 2019 se implementó de forma piloto en dos CI urbanos en México. El trabajo puntualiza las diferentes etapas de esta experiencia y presenta los resultados más relevantes.

Introducción

Frente a los desafíos que supone la educación de los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ver ponencia I de este simposio), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) lanzó una iniciativa para orientar la educación en los Centros de Internamiento (CI) y en las Unidades de ejecución y seguimiento de sanciones para adolescentes, conforme al derecho que tienen los jóvenes de acceder a una educación asequible, de calidad y que responda a su condición específica como ASJP. Para ello, 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) y que se implementara de forma piloto en dos CI. En esta ponencia describimos los principales rasgos de dicha iniciativa que denominamos Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP), así como la visión sobre la inclusión educativa en la que se funda y la perspectiva de cambio educativo que la orienta.

Una perspectiva sobre el cambio en educación para la inclusión educativa de los ASJP

El MEASJP parte de una visión sobre la inclusión educativa centrada en el derecho a la educación de los ASJP. Con base en el trabajo de Tomaševski (2003, 2006), consideramos que el derecho a la educación implica garantizar:

- *Accesibilidad.* Todos los Niños, las Niñas y los Adolescentes (NNA) deben acceder a la educación escolar obligatoria.
- *Asequibilidad.* La accesibilidad no supone que la educación escolar sea asequible para todos. Es posible que un adolescente y su familia no pueda cubrir los gastos asociados a la educación formalmente gratuita, aun cuando él tenga acceso a la escuela. Puede ser que a una adolescente no se le niegue el acceso, pero para llegar al centro escolar tiene que hacer un recorrido de cuatro horas. La educación puede ser accesible, pero no necesariamente asequible.

- *Aceptabilidad.* La garantía de una educación escolar accesible y asequible para todos, no implica que ésta sea *aceptable*. Cada comunidad política define qué significa una buena educación (aquello que está de moda llamar “educación de calidad”) y cuáles son las características de la educación deseable. La aceptabilidad refiere a que todos los niños y adolescentes participen de esa buena educación. Esto no sólo implica que “logren” un conjunto de aprendizajes comunes, sino principalmente las condiciones, prácticas, procesos y relaciones que caracterizan la educación escolar. Por ejemplo, el logro de un aprendizaje puede alcanzarse mediante el uso sistemático de la violencia física, o bien, respetando la integridad de los estudiantes. La primera práctica no forma parte de la buena educación en la mayoría de los estados contemporáneos; por ello, aunque se alcancen los aprendizajes preestablecidos curricularmente, no sería una educación aceptable.
- *Adaptabilidad.* No se puede concebir a la educación como un derecho de los NNA e ignorar la totalidad de sus derechos. La indivisibilidad e interdependencia de éstos supone pensar que los estudiantes no se adaptan a la escuela, sino que ella debe adaptarse a los NNA. Esta acomodación significa que la tarea de educar debe desarrollarse respetando y garantizando sus derechos. Por ejemplo, si un adolescente rarámuri tiene derecho a recibir educación en su propia lengua, pero en su escuela el maestro no la habla y no hay materiales educativos en rarámuri, su derecho a la educación no se garantiza porque el principio de adaptabilidad se ha incumplido.

La inclusión educativa supone garantizar estas cuatro dimensiones a todos los NNA que actualmente no disfrutaban de alguna(s) de ellas. Implica que todos accedan a 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 de NNA para asegurar una *aceptabilidad* común (Itzcovitch, 2013; Rambla, Ferrer, Tarabini, y Verger, 2008).

Garantizar esas cuatro dimensiones constitutivas del derecho a la educación a todos los NNA es una responsabilidad del estado. Como tal, en nuestro país existe un robusto andamiaje legal que busca garantizar el derecho a la educación de los ASJP. Tanto el Artículo tercero constitucional, como la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), establecen que todos NNA tienen derecho a una educación de calidad y que es una obligación del estado mexicano garantizarlo. La LGE señala, además, que las autoridades educativas deben tomar medidas tendientes a una mayor equidad educativa y dirigidas, “de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas...” (LGE, Artículo 32). Aunque esta ley no menciona particularmente a los ASJP, la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIJPA) establece que tienen derecho “a cursar el nivel educativo que le corresponda y a recibir instrucción técnica o formación práctica

sobre un oficio, arte o profesión y enseñanza e instrucción en diversas áreas del conocimiento.” (LNSIIPA, Artículo 5I) Además, la LGDNNA resalta la obligación de las autoridades educativas en los distintos niveles de gobierno de “adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes para garantizar su permanencia.” (LGDNNA, Capítulo XI-VI). Sin embargo, hasta ahora las instituciones del estado y, de forma particular, aquellas responsables de los servicios educativos no cuentan con una propuesta, programa o modelo pensado específicamente para atender las necesidades educativas de los ASJP (ver ponencia I de este simposio).

En este escenario, y considerando los desafíos que enfrenta la educación en los CI (ver ponencia I de este simposio), surge la necesidad de impulsar un proceso de cambio educativo en dichos centros. Si bien, el MEASJP es un marco de referencia para orientar esta transformación, éste parte de una teoría del cambio sustentada en tres pilares: 1) la profesionalización de los educadores (Darling-Hammond, 2009), 2) la colaboración activa entre los distintos actores involucrados en el cambio (Elmore, 2009; Levin, Glaze, y Fullan, 2008), y 3) la implementación de innovaciones o transformaciones focalizadas y claramente definidas (Levin et al., 2008)

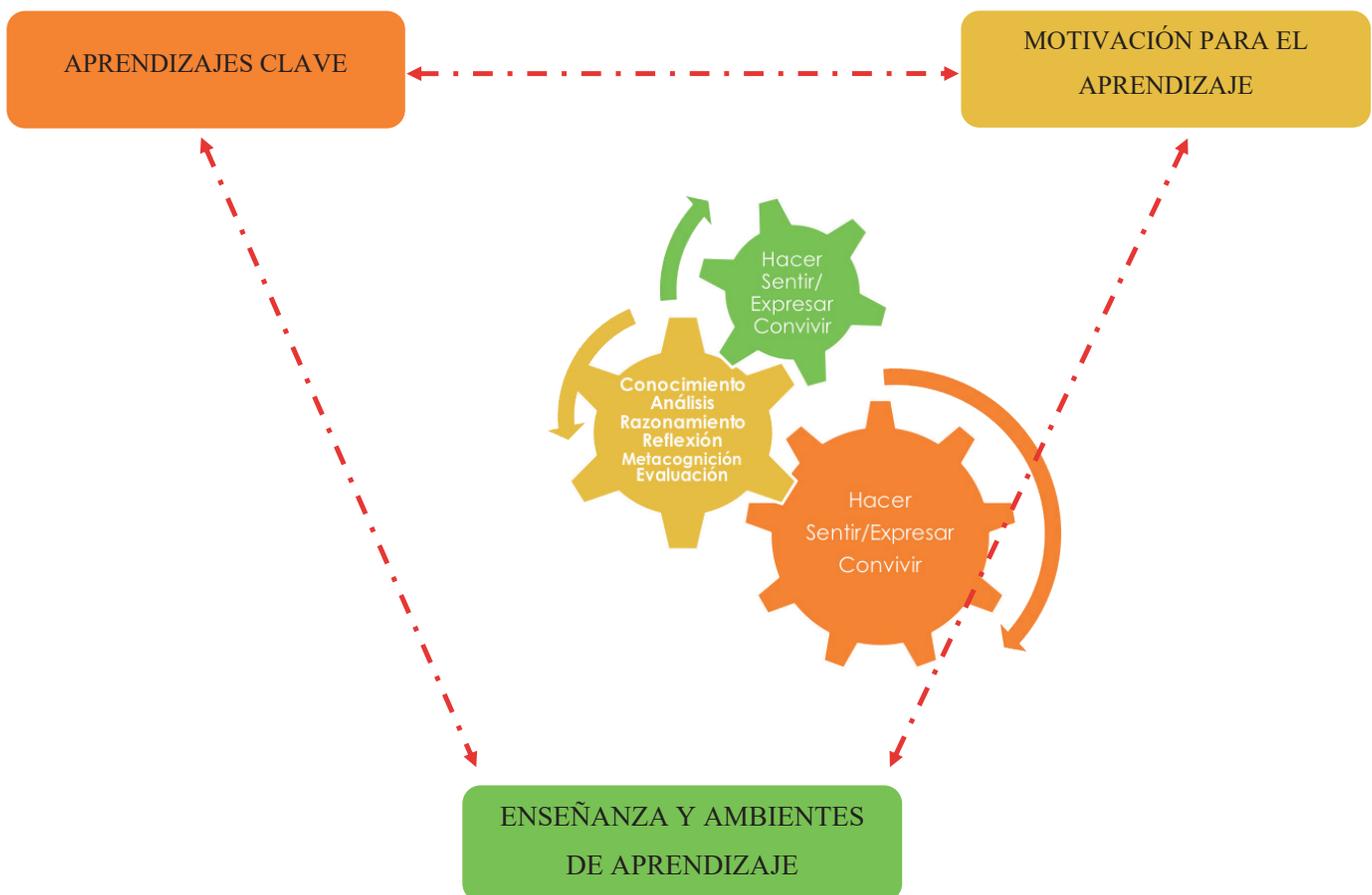
El Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP)

El MEASJP busca facilitar la participación de los ASJP en la educación obligatoria a través de diferentes programas o modelos oficialmente reconocidos [como el modelo para la vida y el trabajo del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), o los programas de la Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), o el Colegio de Bachilleres (COLBACH)] y atender las necesidades propias de su situación específica, como indican los estándares internacionales como la Observación General No 10 del Comité de Derechos del Niño y el marco jurídico nacional. El MEASJP persigue los fines del sistema educativo nacional y sus niveles constitutivos, pero de forma simultánea e integrada, se encamina a cubrir una necesidad educativa que todos los ASJP comparten: *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.* Con ello, pretende contribuir a que los ASJP accedan a una educación asequible, eficaz, justa y equitativa, que les permita construir aprendizajes pertinentes, relevantes y con impacto para su vida presente y futura. Con base en los principios fundamentales de no discriminación y equidad, el CE articula la garantía de igualdad entre la oferta educativa para los ASJP y cualquier otro adolescente (no discriminación) y la atención a las exigencias de formación específicas que emergen de su situación actual (equidad).

El MEASJP puede verse como un sistema organizado por tres elementos constitutivos y 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. Estos tres elementos del MEASJP se vinculan mediante un **Centro Pedagógico Articulador (CPA)** que orienta el diseño y la puesta en práctica de las sesiones de trabajo educativo en los Centros de internamiento (Centros) y en las Unidades de ejecución y seguimiento de sanciones (Unidades): una pedagogía en la que el desarrollo de conocimientos abstractos (propios de lo escolar), de habilidades analíticas y de razonamiento, de la reflexión, la metacognición y la evaluación, parte siempre de una experiencia concreta centrada en que los adolescentes *hagan, sientan y expresen*, o *convivan* con sus pares. Asimismo, para fortalecer la apropiación de aquello que ya se aprendió de forma abstracta y robustecer el sentido de aprender en los adolescentes, el CPA supone manifestar lo aprendido nuevamente en la experiencia concreta: en producciones, creaciones o interacciones de convivencia, mediante las cuales los ASJP descubren la “utilidad” o el significado del aprendizaje y pueden valorar su progreso.

Figura 1: Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal: componentes centrales y centro pedagógico articulador



El funcionamiento práctico del MEASJP

Para llevar a la práctica sus elementos constitutivos y el CPA, el MEASJP incluye un conjunto de orientaciones, lineamientos, recursos y procedimientos sugeridos para implementarse en los Ci. Las innovaciones clave para llevarlo a la práctica son las siguientes:

- A. **Trayectorias Educativas Individualizadas.** Para responder a la diversidad que existe entre los ASJP en cuanto a sus trayectorias educativas previas, los aprendizajes logrados, el tiempo que permanecerán en la comunidad y la variabilidad en sus formas y capacidades para aprender, el MEASJP plantea realizar una Evaluación Educativa Inicial (EEI), a partir de la cual se elabora una Trayectoria Educativa Individualizada (TEI), que orientará el trabajo pedagógico con cada adolescente durante el tiempo que permanezca en un Centro o Unidad, con base en la definición de Aprendizajes Esperados (AE) en 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.
- B. **Ámbitos de Enseñanza y Aprendizaje.** Cada TEI especifica uno, dos o más Ámbitos de Enseñanza y Aprendizaje (AEA) para trabajar un determinado AE. Estos ámbitos son seis: 1. Enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares. 2. Talleres artísticos, de formación para el trabajo y de desarrollo personal. 3. Talleres para el desarrollo de aprendizajes clave. 4. Sesiones de deportes y educación física. 5. Proyecto de investigación y 6. Vida cotidiana.
- C. **Planeación, realización y evaluación de las sesiones de trabajo educativo.** Para trabajar con los adolescentes en los cuatro primeros AEA, el MEASJP provee una metodología de planeación y diseño de las sesiones, realización y evaluación, que busca asegurar la puesta en práctica de sus elementos constitutivos y centro pedagógico articulador, responder a la diversidad de AE entre los adolescentes, fomentar un trabajo reflexivo entre los educadores y promover la mejora constante de la enseñanza y de la experiencia educativa de los ASJP.
- D. **Formación y desarrollo profesional.** La primera fase en la implementación del MEASJP especifica un programa de formación y desarrollo profesional. Sin embargo, el MEASJP requiere mantener un desarrollo profesional continuo para los educadores con dos ejes, uno técnico y otro psicológico.
- E. **Gestión institucional colaborativa y centrada en el aprendizaje.** En el MEASJP se insiste en que una educación para la reinserción, reintegración e inclusión social implica formar a los adolescentes para un desarrollo constante de las capacidades para *aprender a aprender*. Esto sólo es posible si se propicia 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. La puesta en práctica del MEASJP requiere de este cambio institucional y, para ello, establece algunos principios y condiciones necesarias para una gestión centrada en el trabajo colaborativo y en la promoción del aprendizaje de los adolescentes.

La implementación del MEASJP

En esta sección de la ponencia buscamos describir el proceso de implementación del MEASJP en dos CI en nuestro país¹. El periodo de documentación, investigación de campo, así como de discusión y redacción general del Modelo tuvo lugar entre febrero de 2017 y abril de 2018². Posteriormente, entre junio y agosto de 2018, se llevó a cabo la etapa de formación y capacitación para el personal que labora en el sistema al que pertenecen los dos CI en donde se implementó el modelo: profesores, talleristas, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas y funcionarios directivos. Durante esta fase, en determinados momentos las actividades fueron dirigidas al conjunto del personal, mientras en otros estuvieron centradas en sectores específicos (educadores, directivos, etc.). Finalmente tuvo lugar la etapa de implementación piloto y acompañamiento del MEASJP en las dos CI, entre septiembre de 2018 y marzo de 2019.

La fase de implementación piloto buscó integrar el modelo al trabajo cotidiano del personal encargado de la educación escolar de los adolescentes, así como de su formación socio laboral y artística (dos áreas tajantemente diferenciadas en los CI). Con base en nuestra visión sobre el cambio educativo, nos propusimos construir espacios de discusión y diálogo entre los educadores y los investigadores que participamos en el desarrollo del MEASJP. Lo anterior a partir de la premisa de que los pedagogos, talleristas y terapeutas de aprendizaje con los que interactuábamos no podían ser tratados como meros operadores, sino más bien como educadores profesionales con capacidad para dar viabilidad, concreción y especificidad a las propuestas pedagógicas del modelo, a partir de su apropiación individual y colectiva.

En los dos CI, además de buscar familiarizar al personal socioeducativo con los lineamientos generales del MEASJP, dos objetivos centrales de la implementación fueron: en primer lugar, poner en práctica el ciclo de *Planeación, realización y evaluación de las sesiones de trabajo educativo*, así como la elaboración de las trayectorias educativas individualizadas. En segundo lugar, generar y consolidar un espacio de trabajo colaborativo para los educadores en su conjunto.

¹ No ofrecemos indicaciones sobre la ubicación de los CI ni acerca de sus características distintivas para proteger el anonimato de las personas que laboran en ellos o que gestionan el sistema al que pertenecen.

² Con la finalidad de enriquecer el MEASJP, éste se discutió con diferentes instituciones gubernamentales, de educación superior y organizaciones de la sociedad civil (entre ellas, INEA, UPN, IBERO, ICAT, Mexicanos Primero y el Instituto de reinserción social de la CDMX)

El acompañamiento a la implementación del MEASJP se desarrolló en sesiones semanales en cada CI, en uno de ellos con una duración de cuatro a cinco horas; y en otro con una duración de dos horas, debido a la menor disponibilidad de horarios del personal. En ambos casos participaron en las sesiones: educadores encargados de atender a los adolescentes en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria, a través de programas como INEA y Preparatoria Abierta de la SEP), así como talleristas, terapeutas de aprendizaje y profesores de educación física. En un caso el grupo piloto de educadores estuvo conformado por cinco docentes, un profesor de educación física, un terapeuta y dos talleristas; mientras que en el segundo caso participaron diez educadores responsables de la educación escolar de los adolescentes, la bibliotecaria, un terapeuta y tres talleristas.

En estas sesiones de acompañamiento a la implementación, las actividades fueron divididas en dos vertientes. Por un lado, el desarrollo de pruebas de evaluación diagnóstica en materia de lecto-escritura y de aprendizajes clave; las que, a su vez, permitirán diseñar de un modo más preciso las Trayectorias Educativas Individualizadas. El desarrollo de estas pruebas implicó, además del trabajo conjunto con las y los profesores, el pilotaje con algunos adolescentes del centro. Por otro lado, un trabajo permanente sobre el ya referido ciclo de *Planeación, realización y evaluación de las sesiones de trabajo educativo*. Este objetivo ocupó la mayor parte del tiempo de la implementación piloto.

Aunque en estas sesiones de acompañamiento durante la implementación piloto participamos los investigadores que elaboramos el modelo, desde un comienzo se planteó como un tiempo y espacio de trabajo colegiado entre los educadores y de planeación y evaluación de su trabajo semanal. Paulatinamente aquello que se trabajaba en las sesiones de acompañamiento comenzó a permear la práctica cotidiana de los educadores. Por tanto, realizamos observaciones de la puesta en práctica de las planeaciones que realizaban en las sesiones. No obstante, para evitar que estas fueran percibidas como un ejercicio de vigilancia y control, se propuso que la observación fuera realizada, en primera instancia, entre los propios educadores del Centro y con la finalidad de propiciar, a su vez, el trabajo colaborativo de retroalimentación entre pares. Sólo en ese marco los investigadores nos integramos a la observación. Para realizar este ejercicio, el observador primero debía de conocer la planeación que había realizado su compañero. Durante la sesión debería observar cómo cambiaba o no la práctica del educador al intentar llevar a la práctica los componentes y elementos del modelo que había previsto en su planeación, así como la respuesta de los estudiantes. Al terminar la sesión conversaba con el educador sobre la valoración que hacía de los aprendizajes alcanzados y del desarrollo de la sesión conforme a lo planeado. Finalmente, y ya en el marco del espacio semanal de trabajo colaborativo, el observador compartía con el grupo la experiencia y realizaba comentarios y sugerencias sobre el desempeño de su compañero.

Resultados de la implementación piloto

A partir de nuestras observaciones de las sesiones semanales y de las clases que facilitaban los educadores que participaron en la implementación piloto, destacamos lo siguiente:

- a. El modelo tiende a propiciar una revaloración del papel del educador en el centro, en tanto responsable primario de las intervenciones educativas, con base en su carácter de profesional.
- b. La implementación mostró que, pese a la carencia de materiales, de infraestructura adecuada, y al hecho de que los profesores deban seguir modelos específicos de certificación, es la labor de los educadores la marca diferencia en la construcción de aprendizajes entre los adolescentes; para lo cual la planeación resulta indispensable.
- c. El modelo consolidó un ejercicio de planeación no rutinario, ni mecánico, sino ajustado a la variabilidad de los adolescentes, de los momentos de la enseñanza, y de las situaciones cambiantes que puede encarar la institución.
- d. Se generó un espacio y una dinámica de trabajo colaborativo caracterizado por la evaluación formativa entre pares, la experiencias e información, así como la crítica constructiva, son entendidos como cimientos para el fortalecimiento permanente de la labor docente.
- e. El modelo propició un cambio en las sesiones con los adolescentes que impactó en su concentración y motivación para aprender, a partir de la implementación de la dinámica propuesta en el Centro Pedagógico Articulador (CPA).

Algunas de estos hallazgos producto de la observación se corroboran con los datos de una encuesta que aplicamos a una muestra de 25 educadores en ambos CI. 83.6% opina que el MEASJP ha generado cambios positivos en su labor cotidiana. En promedio, en una escala 0 a 10, el grupo de educadores evalúa las prácticas educativas en la comunidad antes del modelo con un 7, y con 8 después de la implementación piloto. 86% reconoce que ahora lleva a cabo una planeación semanal de su trabajo que incorpora los componentes centrales del modelo como los aprendizajes clave, estrategias de motivación, atención a la variabilidad entre los adolescentes y la estructuración de sesiones conforme al CPA. Más del 60% afirma que ahora utiliza la información de la evaluación del aprendizaje de los adolescentes para planear sus sesiones y hacer ajustes en su práctica. Finalmente, 68% asegura que la comunicación entre su equipo de trabajo ha mejorado desde que iniciamos con el modelo educativo, y más del 71% reconoce que ahora el punto de vista de sus colegas sobre su trabajo le ayuda a mejorarlo.

Conclusiones

En esta ponencia nos hemos centrado en presentar el Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal, la visión sobre la inclusión educativa en la que se funda, así como la perspectiva sobre el cambio educativo que ha orientado su implementación. Hemos descrito su objetivo, lógica y componentes y recursos centrales, así como la experiencia de su implementación piloto en dos Centros de Internamiento. El texto ha buscado destacar los resultados de un proceso de cambio educativo orientado por la valoración de la profesionalización de los educadores, así como por la colaboración entre ellos y con quienes diseñan las propuestas de cambio. Si bien, como se mostrará en la ponencia 3 de este simposio, la implementación ha enfrentado desafíos inesperados y la resistencia de los educadores, ha conseguido propiciar cambios en las prácticas educativas de los educadores que apuntan a garantizar una inclusión educativa más completa para los adolescentes en el sistema de justicia penal.

Referencias

- Darling-Hammond, Linda. (2009). Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis. *Change Wars*, 45-68.
- Elmore, Richard. (2009). Institutions, improvement and practice. En Andy Hargreaves y Michael Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 221-235). Bloomington: Solution Tree.
- Itzcovitch, Gabriela. (2013). *La expansión educativa en el nivel primario: tensiones entre educación inclusiva y la segmentación social*. Buenos Aires: UNESCO, UNICEF.
- Levin, Ben, Glaze, Avis, y Fullan, Michael. (2008). Results without Rancor or Ranking Ontario's Success Story. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 273-280. doi:10.1177/003172170809000408
- Rambla, Xavier, Ferrer, Ferrán, Tarabini, Aina, y Verger, Antoni. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1).
- Tomaševski, K. (2003). *Education denied : costs and remedies*. London ; New York: Zed Books.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education : the 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers (WLP).

OBSTÁCULOS, RETOS Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL MODELO EDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL

Sonia Comboni Salinas y Jaime Romero de la Luz

Resumen: La ponencia describe los principales retos que enfrentó la implementación piloto del MEASJP y los analiza bajo la tensión entre las teorías del cambio educativo y las de la resistencia a éste. Con base en dicho análisis, se identifican los desafíos centrales para garantizar una auténtica inclusión educativa de los ASJP.

Introducción

Cualquier modelo educativo tiene el reto, pedagógicamente hablando, de traducir su formulación abstracta y “en papel” a acciones concretas en los contextos específicos para los que ha sido pensado.

El MEASJP ofrece una educación acorde con las transformaciones en la atención a los ASJP. En nuestro país, a partir de la reforma al Artículo 18 Constitucional en 2006, se inició la adopción de una perspectiva sobre la justicia penal para adolescentes fundada –entre otras cosas– en el respeto y garantía de sus derechos, en una visión de la justicia que privilegia su carácter restaurativo, en una definición socioeducativa más que punitiva de las medidas de sanción, en una concepción de la privación de la libertad como medida extrema que debe utilizarse por el menor tiempo posible, y en los principios de reintegración y reinserción social. La versión más acabada hasta ahora de dicho enfoque se plasma en la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, aprobada en 2016. Este viraje ha impulsado un cambio en la forma de concebir a los adolescentes que, aunque de forma lenta e irregular, ha implicado transformaciones en la atención que reciben en los Centros de Internamiento (CI), y establece un horizonte normativo para dicho trabajo. No obstante, los modelos educativos con los que se trabaja en las CI, así como las prácticas pedagógicas dentro de ellas, aún afrontan grandes retos para realizar esta “nueva” perspectiva (ver ponencia 1 en este simposio). Así mismo, la concepción de la medida de sanción como una acción principalmente socioeducativa, enfrenta el desafío de llevarse a cabo dentro de instituciones sin un “ethos” pedagógico y, en cambio, con una larga tradición de carácter penitenciario.

En este escenario, uno de los principales retos para el MEASJP es hacer que los educadores se apropien de los principios filosóficos y pedagógicos de esta propuesta, así como de sus componentes, elementos y recursos principales. Esto, por supuesto, y debido a circunstancias diversas, se ve afectado por la naturaleza educativa de las resistencias al cambio. Por ello, y considerando que la ponencia # 2 de este simposio ha presentado el MEASJP, así como el proceso de su implementación y los principales resultados de ésta, en este texto nos concentramos describir y analizar los principales obstáculos que se encontraron en dicho proceso y, principalmente, el sentido de las resistencias, transformaciones o reformulaciones que emprendieron los educadores involucrados en la implementación del MEASJP.

Apropiar, reformular, resistir: breves consideraciones teóricas

Los actores involucrados en la puesta en práctica de iniciativas de cambio educativo apropian y diferencian su contenido. A través del largo proceso desde el texto hasta las prácticas en las aulas, hay múltiples instancias de interpretación y traducción (Ball, Maguire, y Braun, 2012) de aquello que se estipula en los documentos de dichas iniciativas. En estas instancias, los diferentes participantes transforman, niegan, revisten o superan inevitablemente su significado original (Rockwell, 1996). Como señalan Ball et al. (2012), este proceso también implica una obra de selección. Los educadores, los grupos e incluso las instituciones priorizan entre el conjunto de políticas, lineamientos o acciones con las que se supone que deben comprometerse; seleccionan algunos componentes que, de acuerdo con las condiciones distintivas de sus contextos de práctica, tienen más probabilidades de ser promulgadas con éxito o son más relevantes para ellos.

Por supuesto que, en ese espectro de acciones frente a las iniciativas de cambio se incluye también la resistencia a éste. Sin embargo, tal como lo argumenta Giroux (1983), no todas las acciones de oposición se convierten en resistencia. Hay dos condiciones. En primer lugar, debe haber un interés en el actor con respecto a rechazar o impugnar una política, iniciativa o programa en el marco de una relación de *poder sobre* (Lukes, 2005; Spinoza, 1958[1677]), como la opresión, la dominación o la inducción. Segundo, la acción de resistencia debería socavar la lógica de dicha relación de poder, en lugar de reforzarla.

Obstáculos, reformulaciones, oposición y resistencia a la implementación del MEASJP

Considerando lo anterior, en cuanto a la implementación del MEASJP que se ha descrito en la ponencia #2 de este simposio, identificamos diferentes tipos de obstáculos que podemos agrupar según sus distintos orígenes o factores explicativos:

- A. *Institucionales y sistémicos*. Los cambios que el MEASJP busca suscitar en los CI están prioritariamente dirigidos a la práctica cotidiana de los educadores. Aunque el modelo ofrece una serie de cambios necesarios a nivel institucional, existen una serie de condiciones en la gestión de los CI y en el sistema en que se encuentran insertos que implicaron obstáculos para la puesta en práctica del MEASJP. Un ejemplo de ello es el tiempo de trabajo que tienen los educadores para realizar sus actividades con los adolescentes. A pesar de que existe un tiempo formalmente destinado, todas las semanas los educadores se enfrentan a interrupciones en la temporalidad que tienen planeada para trabajar con los jóvenes. Muchas de ellas se relacionan con el seguimiento al proceso penal que enfrentan los adolescentes. Así, hay ocasiones en que éstos no se presentan porque tienen audiencia, o porque están en una llamada telefónica o porque tienen cita con un abogado.

De igual manera, dentro de los CI los educadores enfrentan condiciones de trabajo poco

favorables para la puesta en práctica de innovaciones educativas: salarios mínimos, falta de reconocimiento por parte de la directiva de los centros y de los guías técnicos, así como situaciones de violencia. En este contexto de violencia tanto física, como moral y simbólica, y tomando en cuenta que, tanto para los adolescentes como para el sistema jurídico la educación escolarizada no es necesariamente una necesidad, sino que esta depende de las situaciones individuales, de las disposiciones y del comportamiento de los adolescentes, se refuerzan las situaciones de precariedad en la que viven su cotidianidad y a las instituciones, lo cual produce, en el caso de la educación escolar, actos educativos interrumpidos que fortalecen en los adolescentes su rechazo hacia la escuela y el sentido de inutilidad de la escuela como un elemento que posibilite una vida diferente.

Por otro lado, debemos reconocer que las pedagogas, viven un situación disruptiva entre las demandas de la institución, la poca comprensión de las autoridades y del tipo de trabajo que realizan y las instrucciones que en muchos casos reciben de éstas, así como responder a situaciones y demandas, de los jóvenes que surgen desde distinto tipo de situaciones que por un lado pueden ser el producto de situaciones de distintos tipos de violencia, resultados de la ira o enojo incorporado en formas distintas de respuesta hacia los compañeros o hacia ellas.

Es importante reconocer también que las pedagogas ingresan a la institución en muchos casos sin experiencia en el trabajo con los jóvenes en conflicto con la ley, que implican un tipo de necesidades de enseñanza y de comunicación en muchos casos muy diferente a los de otros tipos de escuelas o de jóvenes. Por lo que una demanda permanente es de fortalecer los espacios de formación y de capacitación, y también el de generar espacios de trabajo más adecuados que permitan un trabajo profesional más acertado. También requieren de materiales de trabajo que les permitan desarrollar procesos educativos activos y pertinentes a las necesidades específicas de estos jóvenes.

Por otra parte, el “ethos” penitenciario que prevalece en los CI articula una marcada jerarquía que promueve la comunicación “vertical” y la obediencia, más que el trabajo colaborativo. Esto ocasionó, por ejemplo, que en diferentes situaciones los educadores demandaran una intervención vertical, en la cual simplemente se les indicara “qué es lo que deberían de hacer.” Demanda que trocamos por un enfoque incluyente. Pero ello implicó que el ejercicio de la reflexión colectiva y el diálogo se fuera desarrollado paulatinamente, a medida que los sujetos se apropiaron, a su manera y en su contexto, de los planteamientos del modelo. Un ejemplo de ello fue poner en práctica la retroalimentación entre pares. Probablemente debido a la carencia de espacios de discusión conjunta y a la poca práctica en el ejercicio de retroalimentación, la actitud inicial de los maestros y maestras en ambas comunidades fue destacar exclusivamente los aspectos positivos de lo observado. Con lo cual la observación crítica, y los compromisos que ésta genera, era evitada. De cara a ello encomiamos al personal a participar en el ejercicio, a

partir del reconocimiento de la necesidad de un aprendizaje conjunto, con base en observaciones certeras y dinámicas mejorables. Para lo cual era imprescindible una observación crítica. Los principios generales del modelo fueron parte de lo que permitió argumentar las observaciones, las que, un tanto para nuestra sorpresa, fueron mayoritariamente bien recibidas por el personal.

Algo similar ocurrió con la flexibilidad que acepta la elaboración de las planeaciones en el modelo. En aras de clarificar las posibilidades de la planeación, inicialmente se presentó a los docentes un formato en la materia, que incluía, entre otros elementos: propósitos de aprendizaje, aprendizajes clave a desarrollar, actividades a realizar (centradas en el “núcleo pedagógico” propuesto por el Modelo, el cual va de lo concreto y lo práctico a lo abstracto, y de ahí de vuelta a lo concreto), así como, duración y materiales requeridos. La paradoja es que planteamos este formato como algo estrictamente temporal y prescindible. A partir del reconocimiento de que en las propuestas educativas los formatos acaban siendo lo realizado, y lo único realizado, en este caso la herramienta fue planteada como algo a trascender paulatinamente; a través, por ejemplo, de procurar desarrollarlo desde distintos momentos y categorías, y no de un modo lineal. Con lo cual la planeación quedó definida, no como una serie de pasos a seguir, sino como un conjunto de posibilidades y requerimientos, ante distintos y complejos problemas y necesidades. Sin embargo, en un contexto de muchos procedimientos burocráticos y de una vigilancia vertical, el apego al formato fue algo que varios educadores no pudieron superar.

- B. *Diferencias en las condiciones particulares de los centros de internamiento.* En un comienzo, la estrategia de implementación del Modelo fue desarrollar paralelamente los procedimientos y tiempos en los dos CI en los que trabajamos la implementación. Sin embargo, pronto el personal nos hizo saber que cada centro tenía sus problemáticas y especificidades. Lo que, en sus palabras, volvía poco comparable cada caso y, en relación con el seguimiento del modelo, no directamente replicables. Y en efecto, al comienzo de la implementación buscamos hacer una comparación explícita del avance en la adopción del MEASJP en ambos centros, lo que generó una airada respuesta por parte de los educadores. A su decir, aunque el número de adolescentes era semejante en los dos CI (aproximadamente de ochenta adolescentes cada una), uno de ellos es un centro internamiento preventivo, por lo que la actitud de los adolescentes hacia el personal es muy distinta a la que tienen en el otro centro que ya es un espacio en el los adolescentes cumplen una sentencia específica. Según indicaron los educadores, esto implica que un mismo joven pueda tener un comportamiento radicalmente distinto en ambas instancias. Lo cual, a su decir, incidía en el desarrollo y posibilidades de adopción del modelo propuesto.
- C. *Oposición a las prácticas propuestas por el modelo.* Familiarizarse con la elaboración semanal de planeaciones y evaluaciones sí representó un esfuerzo para los educadores. Por supuesto, algunos hacían planeación antes del MEASJP, mientras otros no necesariamente. En este caso fue

notorio que para los talleristas resultó un tanto más complejo aprender y retomar las propuestas del MEASJP; por no decir que estuvieron menos dispuestos a hacerlo. Adicionalmente, también fue claro que dentro del equipo de educación escolar había educadores que cuestionaban y, en un principio, eran escépticos al MEASJP; lo que generaba discusiones y reflexiones que, en ocasiones posponían la puesta en práctica de algún componente del MEASJP. Ahora bien, también hubo un pequeño sector de docentes que se oponía al Modelo por considerar que, aunque de otra manera, ya hacían todo lo que este proponía, y en ese sentido no era necesario adecuar nada. Para contrarrestar esta posición buscamos emprender dos vías: en primer lugar, el Modelo nunca fue planteado en términos verticales (“esto es lo que se debe de hacer”), sino en todo momento se buscó reconocer lo que, efectivamente, hacían los pedagogos y, en ese marco, sumar y consolidar estrategias, mecanismos, principios pedagógicos. Lo anterior fue complementado con una apertura a la discusión del MEAC y una invitación constante a ponerlo a prueba en la práctica y no de antemano. En segundo lugar, fue muy relevante la gestión y dirección educativa, al acudir a las autoridades inmediatas correspondientes, para solicitar su respaldo en el seguimiento de la propuesta. Con todo lo cual, al final las reticencias se transformaron en una aceptación generalizada de la propuesta.

Conclusiones

Los obstáculos aquí descritos y analizados nos dejan ver que, si cualquier iniciativa de cambio educativo es proclive a enfrentar reformulaciones, oposiciones o resistencias, las particularidades de los CI aumentan la probabilidad de encontrarlas. Por ello consideramos que aun existe diversos desafíos que se deben enfrentar para lograr la puesta en marcha del modelo Educativo del MEASJP, entre otros:

- a. La importancia de impulsar cambios institucionales profundos en las Instituciones tanto del CDIA como en las otras, de manera a hacer de estos centros espacios de posibilidades reales para los jóvenes que permanecen en ellos.
- b. En este sentido generar espacios de encuentro, participación y apoyo al personal que trabaja en los centros, sean policías, guardias, pedagogas, talleristas y otros, que faciliten su trabajo y se establezca una política de reconocimiento e impulso al difícil trabajo cotidiano de éstos.
- c. Facilitar el acceso a material educativo variado que permita fortalecer y diversificar el trabajo educativo
- d. Construir conjuntamente posibilidades para reorganizar los espacios educativos en verdaderos procesos de construcción de conocimientos, que den mayores certezas y seguridad tanto a los jóvenes como a las pedagogas.
- e. Construir un sistema de capacitación especializado, sistemático y permanente que facilite el trabajo de todo el personal de los centros de atención a los jóvenes.

Referencias

Ball, Stephen J., Maguire, Meg, y Braun, Annette. (2012). *How schools do policy : policy enactments in secondary schools*. London ; New York: Routledge.

Giroux, Henry A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

Lukes, Steven. (2005). *Power: a radical view*. London: Palgrave Macmillan.

Rockwell, Elsie (1996). Keys of Appropriation. En D. Foley y D. Holland B. Levinson (Ed.), *The Cultural Production of Educated Person*. New York: State University of New York Press.

Spinoza, Benedictus de. (1958[1677]). *The political works: the Tractatus Theologico-Politicus in part and the Tractatus Politicus in full*. Oxford: Clarendon Press.