

Capacitación de docentes en contextos de encierro: experiencias y aprendizajes necesarios

Training of teachers in contexts of closure: experiences and needed learning

Ramos- Baños Citlali ^a, Rangel -Torrijo Hugo ^b, Chaparro- Sánchez Ricardo ^c

Abstract:

This article is derived from an investigation performed at the Center of Internment for Adolescents in Pachuca, Hidalgo. The investigation is approached using the Investigation-Action Methodology, chosen because of how it framed the function of transforming the reality that it investigates, in this case it is related to the educative practices performed in a reclusive area for adolescents; the techniques used were of qualitative order, of which include: participant observation and interview and questionnaire, which generated information that permitted detection of the necessities of the distinct institutional actors, the learning of the experiences of the teachers in reclusive areas, as well as the possibility to orient their practices towards an inclusive education through an online course via digital platform.

Keywords:

Prisoner education, teacher training, social inclusion, online learning.

Resumen:

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el Centro de Internamiento para Adolescentes de Pachuca, Hidalgo, se aborda desde la metodología de investigación-acción, elegida como marco en función de su propósito de transformar la realidad que se investiga, en este caso relacionada con las prácticas educativas gestadas en un espacio de reclusión para adolescentes; las técnicas utilizadas fueron de orden cualitativo, entre estas destacan: observación participante, entrevista y cuestionario. Esto generó información que permitió detectar las necesidades de los distintos actores institucionales, conocer las experiencias de los docentes en este contexto de encierro, así como las posibilidades de orientar sus prácticas hacia una educación inclusiva, por medio de un curso en línea albergado en una plataforma digital.

Palabras Clave:

Educación de los presos, formación docente, inclusión social, aprendizaje en línea.

Introducción

La investigación de la que se derivó este artículo fue desarrollada en el Centro de Internamiento para Adolescentes de Pachuca (en adelante CIAP), con el objetivo de analizar las condiciones e implicaciones sociales y políticas del uso de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) por parte de los adolescentes del CIAP, para diseñar una propuesta de intervención basada en la incorporación de estas, que incidiera en la inclusión social de los usuarios. Se eligió la

metodología de investigación-acción, considerando su carácter innovador y cíclico, en tanto no plantea fases cerradas y lineales, sino que permite volver sobre las fases y replantear el proceso, siempre y cuando las condiciones de la realidad así lo requieran.

Como primera acción de la intervención, se ofertó un taller de ofimática básica para el área femenil, mediante el cual se tuvo un acercamiento al Centro, esto permitió establecer contacto directo con los internos y personal que labora en la institución, dando paso al desarrollo de la técnica de observación participante, de la

^a Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte, <https://orcid.org/0000-0001-9329-6549>, Email: citlaramos@gmail.com

^b Universidad de Guadalajara, <https://orcid.org/0000-0001-7770-4346>, Email: rangel_torrijo.hugo@uqam.ca

^c Universidad Autónoma de Querétaro, <https://orcid.org/0000-0002-6842-2360>, Email: profchaparro@gmail.com

cual derivó la elaboración de un diario de campo y permitió la construcción de categorías que sirvieron de base para la elaboración de otros instrumentos de recogida de información, que posibilitaron la profundización en el conocimiento de las necesidades de los distintos actores del centro (internos, personal administrativo y docentes).

A su vez, este conocimiento orientó el diseño de dos acciones estratégicas: una base de datos interrelacionada y el diseño de un curso de capacitación docente; este artículo se centra en las necesidades y experiencias docentes, que buscaron atenderse a partir de la tercera acción estratégica: el curso de capacitación para los docentes del CIA, que fue integrado por cuatro unidades con contenidos transversales.

A continuación, se presentan los ejes conceptuales que estuvieron en la base del análisis de las condiciones educativas en el CIA y de la implementación del curso en línea que se ofertó a los docentes que imparten clases de educación media superior en esa institución.

Importancia de la experiencia docente en contextos de encierro

La experiencia docente guarda relación con las afectaciones y sentimientos que se generan durante la interacción con el alumno, la escuela y el contexto; para Larrosa (2009) la experiencia es algo que otorga un sentido de ida y vuelta, esta conlleva a la transformación en el sujeto, se entiende que eso que le pasa al docente a partir de las interacciones, deja una huella en su subjetividad, ahí es donde nace la pregunta ¿Qué hace el docente con tantos sentimientos encontrados, qué le motiva para asistir a impartir cátedra si son más las carencias que las facilidades que prevalecen en estas instituciones totalitarias?

Todo esto hace que el docente se implique con emociones, que en ocasiones están a flor de piel, y es lo que particulariza su actuar y su manera de intercambiar conocimientos, el trabajo docente ha sido históricamente mal remunerado y con poca valoración; sin embargo, para algunos docentes pesa más la vocación, lo cual en palabras de Gracia (2006), es algo que se impone, a lo que no se puede resistir porque si lo haces te frustras.

Por este sentimiento que impulsa desde lo más profundo del ser del profesor es que la remuneración económica no es trascendente, pesa más el sentido de pertenencia que se genera entre el docente y el alumno que asumen que “no hay mejor pago que el observar como aprenden”, la experiencia docente tiene momentos gratificantes, pero no es una tarea fácil, en muchas ocasiones requiere de habilidades para enfrentar carencias, tanto de infraestructura como de capacitación; esta última generalmente se da porque la mayoría de las instituciones educativas no asumen su responsabilidad

en torno a la formación de los docentes, de ahí que el docente suele asumirla como propia, pero se enfrenta a la precariedad del salario que percibe, que muchas veces no le alcanza para continuar con su preparación académica. Achilli (1986) ha observado que el docente necesita de su ingenio para trabajar en espacios reducidos, con iluminación inadecuada, sin material didáctico, otro aspecto al que se enfrenta son las problemáticas teóricas metodológicas de áreas específicas como matemáticas, ciencias naturales o sociales.

No puede dejarse de lado que cada escuela tiene sus particularidades e interviene tanto el contexto como los agentes involucrados, Vázquez et al., (2003) lo constataron a favor de una hipótesis de su investigación “la experiencia del profesor es un factor determinante para facilitar la participación del alumno en la elaboración de su conocimiento” (p. 28).

Ahora bien, la relación que se gesta entre un docente y un alumno en un contexto de encierro es particular, puesto que en esta dinámica prevalecen códigos de seguridad, Bentham (1791) lo postuló como los principios visible e inverificable, en el primero es el estar siendo observado en todo momento y lugar mientras que el segundo término refiere a que el interno no se da cuenta en qué momento lo vigilan, pero sabe que todos sus movimientos son vigilados (Foucault, 1975).

El salón de clases del CIA no es la excepción, el panoptismo que signa a la institución tiene implicaciones importantes en la dinámica de las clases; por un lado, el alumno no se siente en plena confianza para hablar, comentar y, por el otro, el docente se siente invadido e inseguro dentro de la institución; al respecto, Rangel (2013) indica que las condiciones educativas de los centros penitenciarios son carentes y permeadas por vicisitudes que imposibilitan una instauración educativa.

Un aspecto que da cuenta de esta situación es la remuneración económica, el salario que percibe el docente es bajo y no cuenta con un bono o seguro por ingresar a una institución con “alto” grado de peligrosidad, otro aspecto está relacionado con la capacitación del personal docente, en ese sentido, la información obtenida a partir del trabajo de campo en el CIA permitió constatar que son escasos los docentes que cuentan con el perfil para asumir y desarrollar un trabajo en este contexto, además de que los procesos de formación y capacitación son prácticamente ausentes.

Para el docente no es fácil tener que despegarse de sus conceptos del ser humano y en las instituciones carcelarias se puede encontrar “lo peor” de lo humano, por ello requieren de una capacidad para trabajar con la diversidad, la diferencia, enfrentar el miedo y lo condenable (Maeyer, 2009), de ahí la importancia de

desarrollar procesos formativos específicos para los docentes que imparten clases en estas instituciones, particularmente cuando se trata de atender la necesidad y el derecho de una población altamente vulnerable, como la de adolescentes infractores.

De acuerdo con lo planteado, se puede sostener que las interacciones que conforman las experiencias docentes en el CIA, generan procesos deconstructivos en la identidad del docente, que se reconfigura a partir del otro, el adolescente recluso; esta reconfiguración, por otro lado, les sucede a ambos, es decir, el adolescente también tiene posibilidades de reconstruirse mediante la experiencia educativa que se produce; por tanto, se necesita que las instituciones totalitarias redoblen esfuerzos hacia la capacitación docente, puesto que en estos contextos de encierro, los procesos educativos pueden representar el eje de la transformación en la vida de los estudiantes.

Educación inclusiva como base de la transformación educativa en los contextos de encierro

No se pueden disociar las transformaciones educativas que se requieren en un centro de reclusión para adolescentes, de las posibilidades inclusivas de la educación, sobre todo si se asume que la reclusión conlleva una marcada condición de exclusión; pero ¿Qué es la educación inclusiva y que se requiere hacer para que, en un centro caracterizado por su condición excluyente, todos tengan posibilidades de ser incluidos en la sociedad?

Esta pregunta ha sido objeto de múltiples discusiones; históricamente la educación inclusiva surge de los principios de igualdad y equidad educativa; la primera noción enfocada en garantizar que todos tengan acceso a la educación y la segunda orientada a la distribución de recursos de acuerdo con necesidades específicas (Sánchez y Ballester, 2013); por lo anterior, se puede considerar como un derecho humano que se enfrenta a múltiples retos, relacionados con la importancia de reducir la brecha de la pobreza tanto económica como académica, esto implica la participación de todos los involucrados y su éxito se reflejaría en la disminución de la exclusión cultural y en una constante mejora de la escuela, no sólo para los alumnos sino también para los profesores (Booth et al., 2000), esto es particularmente urgente de atender en el CIA, pero para lograr estos cambios se requiere que sean implementados en todos los niveles, desde las políticas educativas, que prácticamente ignoran la educación para adolescentes en contextos de encierro, hasta los espacios particulares en los que se requiere que cada miembro de la comunidad asuma sus responsabilidades en este proceso.

En resumen, la educación inclusiva implica que todos los individuos tengan acceso a la educación, sea cual sea su condición; según la UNESCO (2000) es el espacio en donde todos caben en un área apropiada para convivir y aprender juntos. Esta conceptualización incluye contextos educativos regulares, pero también puede (y debe) aplicarse al desarrollo de procesos educativos en instituciones cuya función no es exclusivamente educativa, de tal manera que habría que tomar en cuenta que la educación inclusiva debe considerar el aprendizaje en sentidos amplios, que además de contenidos académicos incluye la puesta en práctica de habilidades y competencias que son indispensables para la vida en sociedad. De acuerdo con lo anterior, la inclusión educativa en contextos de encierro puede ser trabajada a partir de la propuesta de las 4aes (Tomasevski, 2003, p.12).

- *Asequibilidad*: que la enseñanza sea gratuita, financiada por el Estado, y que exista una infraestructura adecuada y docentes formados capaces de sostener la prestación de educación. Es decir, que la educación esté disponible.
- *Accesibilidad*: que el sistema sea no discriminatorio, accesible a todos y que se adopten medidas positivas para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y egreso del sistema educativo.
- *Aceptabilidad*: que el contenido y métodos de la enseñanza sean relevantes éticamente, no discriminatorios, culturalmente apropiados, de calidad y consecuentes con la Educación en Derechos Humanos.
- *Adaptabilidad*: que la educación pueda evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y puede contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, y que pueda adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos. Es decir, una educación dirigida a un sujeto singular.

Cabe señalar que, mediante estos principios, se pretende coadyuvar a transitar de la concepción de educación presente en el CIA, restringida al cumplimiento de parámetros establecidos por obligación legislativa, para proponerla como un proceso que integra conocimientos y experiencias de vida, necesidades del otro, habilidades, saberes instrumentales y valores éticos que vinculan el mundo vital de los excluidos con el deseo de aprender y, con ello, de integrarse a la sociedad; considerando que “La cercanía y el acompañamiento, la

atención y cuidado del otro se convierten así en vehículos adecuados para crear un clima moral en las aulas que permiten reconstruir espacios de integración social” (Mínguez et al., 2017, p. 10).

La educación en contextos de encierro requiere de una perspectiva sostenida en la inclusión para que se configure en un espacio significativo de posibilidades y no sólo el lugar al que los adolescentes acuden por obligación o para pasar las horas de ocio, tal como afirman Torres-Puentes y Arias-Gómez (2011, p.15) al definirla como una “herramienta fallida de la mal llamada resocialización”.

En ese tenor, la educación puede coadyuvar a formar en el interno un sentido de vida sostenido en la formación que requiere para su inclusión en la sociedad, más allá de conocimientos y habilidades; por ello, es sumamente importante una formación transversal del docente, que le permita entender la importancia de practicar “una educación más centrada en el ser ético ahora, que en el saber para el futuro” (Mínguez et al., 2017, p. 13). De ahí la insistencia en que la educación ofrecida en el CIA, contemple las habilidades, aprendizajes, valores y actitudes que pueden direccionar las futuras acciones de los internos hacia su reincorporación en la sociedad, permitiendo así que el derecho a la educación opere “Como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento de otros derechos” (Scarfo et al., 2008).

La educación inclusiva, por tanto, debe considerarse como una garantía humana, que empuja a una calidad de vida respetuosa, responsable y sensible. La educación que se imparte en el CIA, de acuerdo a las situaciones que marcan la vida de los internos, ha de estar impregnada por la visión de una cultura para la paz y sostenida sobre la equidad, esto implica el reto de ofrecer una educación de calidad a toda la población de adolescentes en contextos de encierro, independientemente de sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008).

Si se considera que cada espacio áulico es un contexto que tiene sus dinámicas particulares, la práctica docente y las interacciones que se producen deben partir de estas, porque tienen implicaciones importantes en la acción del profesor en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lella, 1999).

Por lo anterior, es importante reconocer la dinámica compleja que se producen en contextos de encierro como el CIA, donde se observa que la educación no tiene una función eje en la estructura institucional, a pesar de los acuerdos internacionales que puntualizan la importancia de la educación como parte de toda una estrategia para preparar a los jóvenes a su egreso, además de ser considerada como una herramienta que podría mejorar la dinámica en la que viven dentro del

centro, esta aseveración la confirman Cordero et al., (2011) cuando plantean que la educación no sólo mejora las condiciones de vida en cuanto el interno obtiene su libertad, sino hasta los vínculos de su entorno dentro del contexto de encierro.

Con respecto a las vicisitudes a las que se enfrenta la operación del sistema educativo en estas instituciones totalitarias, definidas por Goffman como aquellas en donde los individuos “comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (1961, p.13). Los preponderantes son la carencia de insumos materiales, tecnológicos y de espacio aunado a la ausencia de personal capacitado, García (2008) manifiesta que actualmente la educación en contextos de encierro enfrenta un desafío puesto que esta coadyuva en hacer un puente para la reconstrucción de la identidad, por esto requiere de docentes capacitados.

Si bien las condiciones infraestructurales no son las idóneas para que se efectúe este proceso de enseñanza – aprendizaje, la labor del docente exige en estos espacios un doble esfuerzo para que haya un amalgamamiento entre la práctica docente y el sistema educativo, para evitar que se convierta en un instrumento de exclusión y propiciar que contribuya a la igualdad de oportunidades, de ahí que la educación en este contexto requiere afrontar el problema de la exclusión y de la desigualdad (Mínguez et al., 2017).

Inciendo en la práctica docente, se considera que para que haya docentes que cubran estos elementos se requiere de una capacitación y que cuenten con una psico supervisión, posibilitando el derecho de la educación a los adolescentes privados de su libertad, mediante elementos que les permitan coadyuvar hacia procesos de inclusión social, lo cual implica brindar un derecho que como ser humano tienen las personas privadas de su libertad, este primer término implica, más que tener escuelas dentro de una institución carcelaria, lograr hacer una conexión de igualdad de oportunidades entre las condiciones de adentro hacia afuera, esto se conseguirá justamente atendiendo las necesidades educativas de los usuarios.

Para ello, el docente de contextos de encierro requiere de cualidades que más bien son resultantes de otras cualidades, se podrían enumerar algunas de estas, como evitar los prejuicios, ser sensible, tolerante, empático, humano, facilitar y ejercer un diálogo crítico retomando las vivencias e historia de vida del alumno, para dirigirlos hacia una liberación de pensamiento; la función principal del docente es incidir en que los alumnos dejen de ser repositorios de conocimientos memorísticos, para que desarrollen la capacidad de ser autónomos, reflexivos y analíticos; lo anterior coincide con el planteamiento de Freire, quien apunta a pensar la

educación como vía para conformar sujetos críticos a partir del diálogo (1970).

Ante este escenario, resulta trascendental la labor del docente en el CIA, puesto que es el puente para la transformación del proyecto de vida del adolescente en reclusión, García et al., (2008, p. 8) propone recomendaciones para facilitar la labor docente en estos contextos, para ello considera importante que se reconozca el contexto, promueva el respeto y empatía, tenga en cuenta las características de sus alumnos y genere trabajo grupal, todo esto con una transversalidad sostenida en los derechos humanos y la educación para la paz.

Se espera que, a partir de que el docente concientice su trabajo, transite hacia una educación inclusiva. Esta conciencia sobre la importancia y trascendencia de su labor, requiere de capacitación constante y de espacios de trabajo reflexivos (Carranza, 2007), que le brinden herramientas para mejorar la labor educativa que ejercen en el CIA.

Al respecto, investigadores como Arbesú y Figueroa (2001) y Loredó y Grijalva (2000) han argumentado la conveniencia que tiene el desarrollo de programas de formación docente, reconociendo que no hay cursos de formación para docentes en contextos de encierro, este tema se vuelve prioritario. De esta premisa es que se derivó la configuración del "Curso virtual para los docentes que imparten clases en el CIA", en el siguiente apartado se da cuenta del proceso mediante el que se decidió, diseñó e implementó.

Aprendizajes necesarios con respecto a la formación docente en contexto de encierro

En los apartados anteriores se describieron algunas carencias que afectan las prácticas educativas en el CIA, entre las que destacan las de infraestructura, capacitación y seguimiento. Esta intervención se centró en la necesidad de capacitación; para responder a ello, se diseñó e implementó un curso de capacitación para los docentes del CIA, los temas que se abordaron fueron decididos con base en lo que los distintos instrumentos de recogida de información, respecto a ello, vale la pena enfatizar que en las entrevistas y observaciones de campo se encontraron menciones recurrentes a la necesidad de aprendizajes relacionados con el trabajo con adolescentes en momentos de crisis por lo cual se elaboró una unidad temática sobre intervención en crisis la cual se define como; la intervención que se hace en un primer momento a causa de la vivencia de un evento traumático. La Intervención en Crisis abarca no solo ese primer momento, el cual es denominado primeros auxilios psicológicos PAP (Gantiva, 2010, p. 143). Conocimientos necesarios para el docente que trabaja en estos contextos de encierro partiendo de que estas

instituciones totalitarias son parteaguas en las vidas de los adolescentes reclusos.

La segunda necesidad era que tuvieran referentes sobre educación para la paz, la cual Jarés la define como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (2006, p. 155).

Estos dos temas fueron el eje rector del curso virtual derivado de esto, es que se presume que hayan adquirido las herramientas para que los docentes cuenten con las habilidades mínimas para conducir a los adolescentes en la construcción de su proyecto de vida dentro y fuera de la institución totalitaria, siendo como prioridad que tengan la capacidad de enfrentar cualquier situación o adversidad real que se presenta en el transcurso de la vida.

Método

La intervención desarrollada se basó en una perspectiva sociocrítica, que pretende no sólo el conocimiento de la realidad sino su transformación por medio de la reflexión sobre las acciones y situaciones sociales, a partir del involucramiento de los agentes que participan de la realidad que se quiere cambiar (Bisquerra, 2004).

La metodología que orientó su desarrollo es la investigación-acción, la cual plantea una relación dinámica entre investigación, acción y formación, que se establece como puente hacia el conocimiento y el cambio (Bisquerra, 2004); los pilares de este proceso son los participantes, el entorno natural y las técnicas cualitativas que conducen al análisis y la intervención (Álvarez, 2003).

Cabe mencionar que esta metodología se caracteriza por proponer un proceso cíclico y flexible, que permite organizar etapas no lineales, esto implica la posibilidad de trabajar en ellas de acuerdo a las necesidades resultantes de la constante reflexión generada por la interacción que se tiene con los sujetos en su vida cotidiana. En el marco de esta metodología se usaron técnicas cualitativas como: entrevista semiestructurada, diario de campo y cuestionario. En este artículo se presentan resultados de la entrevista, que fueron la base para tomar la decisión de diseñar y desarrollar un curso de capacitación docente.

La entrevista semiestructurada permitió profundizar en el conocimiento de la realidad del CIA desde las voces de sus actores, en tanto coadyuvó "En entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado

y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez, 2003, p.109).

Se realizaron entrevistas a nueve docentes, que constituyen el 100%, cabe aclarar que estos son contratados por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (de aquí en adelante CECYTEH) e ingresan al CIA a impartir clases en el nivel medio superior; las entrevistas se organizaron a partir de las siguientes categorías de análisis: perfil del entrevistado – se indago profesión, edad, años impartiendo clase en el CIA; motivación – las interrogantes fueron encaminadas a saber porque decidió impartir cátedra en este tipo de instituciones y porque continúa ahí a sabiendas de que las condiciones económicas y de seguridad son desfavorables para ellos; con respecto a las expectativas se les cuestionó que es lo que esperan en un futuro en relación a su estabilidad laboral y su profesión, la última categoría de trabajo fue sobre la interacción que tienen con sus alumnos, desde la cual se pudo identificar cuáles son los sentimientos que les generan, cómo coadyuvan para que tengan la oportunidad de aprender contenidos académicos y cuáles son los momentos en los que sienten frustración por no tener las condiciones necesarias para mejorar las condiciones de vida de los alumnos en internamiento.

El análisis de la información obtenida permitió conocer sobre las experiencias docentes y las necesidades tanto de infraestructura como de manejo de técnicas de intervención para el trabajo con los adolescentes en contextos de encierro. Con base en esa información se realizó el diseño instruccional de un curso virtual titulado “Curso de capacitación para el personal docente del CIA”, el cual está albergado en la Plataforma Chamilo perteneciente al Instituto de Formación Profesional (IFP), institución educativa adscrita a la Procuraduría General de Justicia, encargada de capacitar al personal preventivo, procesal y penitenciario que se encuentran en activo, por lo que la institución tiene la facultad y el aval para dar cursos de capacitación a agentes que están implicados con el trabajo en Centro de Reinserción Social (CERESO) ó CIA, amparó a partir de su facultad el desarrollo e implementación del curso diseñado sobre la base del modelo instruccional ADDIE.

El curso se estructuró en cuatro unidades temáticas: Mi práctica docente, educar para la paz y técnicas de intervención en crisis, la última unidad estuvo dirigida a la solución de problemas de caso a partir de lo revisado durante el curso, la duración de este fue de dos meses, a continuación, se detalla los resultados obtenidos.

Resultados

Con base en las nueve entrevistas que se realizaron a los docentes que ingresan al CIA a impartir clases en el nivel medio superior, se pudo conocer de sus necesidades, las cuales sostienen la falta de capacitación para laborar en estas instituciones totalitarias, los docentes entrevistados puntualizaron que ni CECYTEH ni el CIA les otorga procesos formativos o de capacitación, coincidieron que es importante cuenten con un seguimiento de psico supervisión, además de una capacitación sobre el manejo ante situaciones de crisis emocional que en ocasiones los internos llegan a tener manifestándose en brotes de ansiedad, ante esta necesidad solicitaron conocer tácticas para mejorar su interacción con los jóvenes.

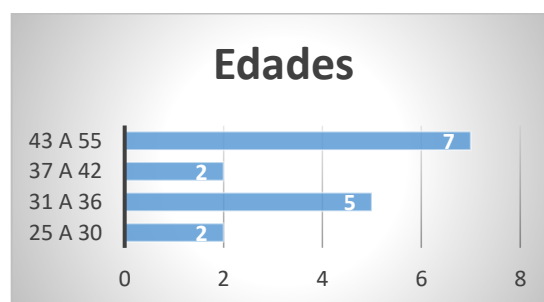
Como una estrategia de solución a esta problemática se diseñó instruccionalmente el curso de capacitación con la finalidad de fortalecer habilidades y herramientas para que los docentes sepan cómo actuar en momentos de crisis; se logró la participación de 27 docentes, de los cuales 19 lo finalizaron.

La base de los aprendizajes que adquirieron se construyó sobre el reconocimiento de la importancia de la labor que hacen con los jóvenes confinados, el hecho de que los docentes reconozcan el valor de su trabajo, logra posicionarlos como una herramienta clave para darles voz, autonomía y decisión a su proyecto de vida desde este ambiente áulico.

Respecto al perfil de los profesores que imparten clases en el CIA, es de mencionar que llevan trabajando más de 1 año y algunos otros hasta 13 años dentro del CIA; ahora bien con respecto a sus edades fluctúan entre los 29 y 53 años de edad, la distribución de edades se presentan a continuación.

Figura 1

Edades de los docentes.



Nota: Se muestran los rangos de edad de los docentes los cuales oscilan entre los 29 a los 54 años. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los perfiles profesionales, se encontró una gran diversidad de profesiones de origen, sin embargo, no hay evidencia de que esta se

complemente con estudios oficiales que les permitan profesionalizarse en torno a su ejercicio docente y pedagógico. Las profesiones se agruparon por áreas y se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 2

Profesiones de los docentes

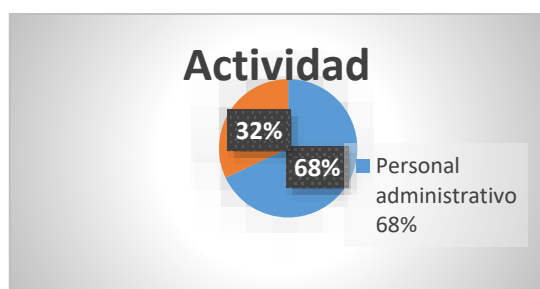


Nota: Las profesiones que indicaron tener los docentes son variadas arquitectura, ingeniería, diseño gráfico, ciencias de la educación, pedagogía, criminalística, docencia. Fuente: Elaboración propia.

Sobre las funciones que desempeñan, se encontró que la mayoría cumple principalmente funciones administrativas; la otra parte (32%) se dedica exclusivamente a funciones de docencia; contar con la presencia de personas encargadas tanto de funciones administrativas como docentes, permitió tener diversas perspectivas sobre como entienden el proceso educativo los actores del CIA involucrados.

Figura 3

Actividades que desarrollan dentro del CECYTEH – CIA



Nota. Los participantes inscritos en el curso de capacitación no sólo fueron docentes sino también personal administrativo. Fuente: Elaboración propia.

En el transcurso del curso de capacitación se habilitaron foros temáticos en los cuales los participantes discutieron sobre las condiciones y circunstancias del contexto de la institución, hubo preguntas que detonaban sentimientos y experiencias que han vivido como

profesores de lugares vulnerables y carentes de lineamientos para una adecuada instauración de procesos educativos oficiales. Indicaron que les gustaría continuar con este tipo de capacitaciones pero sobre todo con la interacción, la cual generó realimentación entre pares por medio de los foros temáticos que les permitían reflexionar sobre el quehacer docente y su experiencia.

Con respecto a su posicionamiento sobre el proceso educativo y la convivencia dentro del salón de clases, resaltaron la importancia que tiene la educación para la paz por medio de una convivencia armónica y en colaboración con los padres de familia, sociedad y agentes implicados, los jóvenes en internamiento tendrán mayores oportunidades y posibilidades para insertarse a la sociedad, coincidieron que esto es una tarea que implica a la sociedad la cual se transmite con el ejemplo no con la memorización del significado de cada valor moral.

Otro tema que se discutió fue el concepto de educar, los docentes manifestaron que es el transmitir conocimientos dentro de un ambiente cálido con respeto, empatía para que los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley, tengan mayores posibilidades de incluirse a la sociedad con habilidades y conocimientos que les permitan continuar con un proyecto de vida ajeno a actividades delictivas, resaltaron que los conocimientos no se resumen a aspectos académicos sino también se requiere sumar habilidades de asertividad, respeto, cordialidad y convivencia.

Los docentes saben que tienen muchos retos que enfrentar para lograr incidir en el proyecto de vida de los jóvenes que están en internamiento y saben que la posición que tienen es el ser un eslabón que a su vez son un puente entre el contexto de encierro con la vida que retomarán en el exterior.

Expresaron también que su experiencia se ha visto marcada por estas vivencias, las cuales van desde situaciones complejas, en donde las emociones se convierten en sentimientos encontrados, por un lado repudio y prejuicio, por el otro la impotencia de no poder ayudar más para mejorar las condiciones de vida de cada adolescente, estos sentimientos encontrados según manifiestan, les genera motivación para continuar impartiendo clases en el CIA.

Dentro del foro de presentación hubo una pregunta detonadora, la cual refería a las motivaciones que tenían para impartir cátedra dentro del CIA, ante esta argumentaron que les anima observar como algunos alumnos les buscan para platicar, como aumenta su interés por aprender y su entusiasmo porque en algunas actividades no lo sabían hacer y porque vencen sus miedos al creer que no podían y lo han logrado.

Algo que llamo la atención fue durante la entrevista que se le hizo a la responsable del área de

pedagogía narró como la satisfacción más grande que ha tenido como maestra fue el día que una interna escribió su nombre, “por estos momentos vale la pena seguir aquí”, esta motivación que se da entre el alumno y el docente.

En contraparte, los docentes al escuchar historias que les eriza la piel y que en ocasiones les desanima puesto que varios alumnos comentan que regresarán a hacer lo que los llevo al CIA; sin embargo les da el impulso para que ellos impacten con su labor docente y de los agentes implicados los reta a incidir e inyectar aspiraciones para lograr que los adolescentes reflexionen en torno a su *modus vivendi* y modifiquen su proyecto de vida.

El rol de la escuela en el CIA, además de ser un oasis para los jóvenes en conflicto con la ley, les da la oportunidad de mirar hacia otros horizontes y adquirir nuevas expectativas y experiencias, sin embargo es lamentable que estos esfuerzos regularmente se detengan cuando egresan los jóvenes del proceso de internamiento, el estigma social, la falta de autoestima, motivación y redes de apoyo genera que retornen a su medio hostil, tan sólo en el estado de Hidalgo hay una reincidencia con respecto al delito de robo del 43%, (INEGI, 2017).

No obstante, la loable labor del docente en estas instituciones totalitarias requiere de un posicionamiento intelectual y transformador con un nivel alto de compromiso, encaminando a posibilitar un contexto igualitario, no es suficiente con saberlo sino hay que continuar con la implementación de ciertas estrategias para mejorar las condiciones de vida del adolescente en internamiento.

Discusión y conclusiones

El docente se inmiscuye en los problemas familiares, sociales y escolares del alumno, los escucha y da posibles soluciones, se acongoja al no tener mayores posibilidades para ayudar, esta experiencia docente se genera de la interacción, la vivencia y la filosofía de vida que cada uno tiene dentro de este espacio de cuatro paredes contenido por otras cuatro paredes con cámaras de vigilancia, alambrado para no poder trepar la barda con malla y rematando con una serie de candados, en esa entrada en donde los primeros que te dan la bienvenida al salón de clases son los custodios.

Es difícil que el alumno adolescente no presente cuadros de ansiedad, depresión y adicciones; ahí es donde se entreteje una dinámica áulica distinta, en donde el docente hace frente a la falta de motivación, aspiracionalidad y hábitos de estudio por parte de los alumnos, en ellos hay más preocupación por el tiempo de encierro, por la añoranza de las actividades fuera del

encierro, por cuál será su destino en cuanto egresen de la institución. Es importante considerar, además, que la mayoría de los adolescentes en conflicto con la ley han quedado en la orfandad, en tanto regularmente su familia los deja y los olvida, o en otros caso porque los padres están internos en el CERESO y han sido éstos quienes han implicado a los jóvenes en actos delictivos.

Por lo anterior, el curso en línea que se implementó, enfatizó en el desarrollo de estrategias con respecto a la intervención en crisis, además de los contenidos teóricos, se abrieron espacios por medio de foros de discusión, en donde pudieron reconocer los docentes los aprendizajes, experiencias y estrategias que han desarrollado a partir de la relación pedagógica que establecen con alumnos que viven esta situación vulnerable; en torno a la educación para la paz.

Dentro de todo este coctel, se encuentra como eje rector el proceso de enseñanza aprendizaje; en donde los docentes son carentes de habilidades para guiar a los adolescentes para que enfrenten y superen estas experiencias de vida adversa; dentro de su experiencia docente han aprendido a ser empáticos con los alumnos; sin embargo, en muchas ocasiones para no ver afectado su juicio es que prefieren no conocer más de cada uno de los internos para que no haya mayor involucramiento y no tengan conocimiento por el delito por el cual están reclusos; no obstante, esta táctica en ocasiones no funciona debido a que los alumnos se acercan a platicar, pero al no contar con los conocimientos para motivarles, orientarles y contenerles en momentos de crisis, les dificulta lograr tener una dinámica cordial, en algunas ocasiones no saben cómo actuar y qué hacer cuando el adolescente presenta cuadros de crisis, los sentimientos ambivalentes les hacen tambalear, el docente se pregunta ¿Hago bien mi trabajo, me interrelaciono, me aparto, no oigo, omito, abrazo o simplemente renuncio?. Todo esto es lo que conforma su experiencia docente.

La experiencia docente se estructura a partir de la interacción docente - alumno y contexto; el trabajo en los distintos contextos educativos es multidiverso, cada uno tiene su propia dinámica sociocultural, de ahí que las experiencias docentes sean singulares y plurales; en el caso del CIA, el rol que los docentes han asumido, suele limitarse a ser transmisores de contenidos académicos, han dejado de lado lo que pueden hacer y potencializar en la vida del adolescente; en ocasiones pierden de vista las posibilidades que tienen para propiciar la construcción del proyecto de vida del joven.

De acuerdo con lo anterior, se puede sostener que el núcleo de la labor del docente en un contexto de encierro estriba en conciliar entre la formación académica, basada en los contenidos curriculares y la trans-formación de la identidad del adolescente, para que pueda desarrollar las competencias (actitudes-

conocimientos-valores-habilidades) que requieren para construir una perspectiva diferente, recuperar su voz como ciudadanos y ser incluidos en la sociedad.

Esta transformación requiere del docente vocación pero también formación; la vocación de los docentes en el CIA se puede observar cuando, a pesar de las limitaciones en términos de capacitación y de recursos, intentan implementar estrategias y llevan sus propios materiales educativos, sin embargo, muchas veces termina en frustración al no contar con bases pedagógicas y didácticas que les permitan organizar de mejor manera las estrategias y recursos, además que de las propias carencias y limitaciones del centro impiden la implementación de lo que el docente había preparado; esto nos revela que no basta con la vocación ni con la voluntad individual de los docentes, es imprescindible la voluntad institucional que articule los esfuerzos particulares, en torno a ello se perfilan dos líneas de acción: la primera en torno a la incorporación de procesos de formación docente-sobre la que hemos venido abordando en este artículo, y la segunda vinculada a la mejora de las condiciones materiales en que se desarrolla la práctica educativa.

Referencias

- Acedo, C. (2018). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas*. Vol. Vol. XXXVIII, (1), 5-44.
- Achilli, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161-174). México: CESU-UAM.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Bentham, J. (1780). *Le Panoptique*
- Booth, T., Ainscow, M.; Black – Hawkins, K.; Vaughan, M. and Shaw, L. (2000). *The index of inclusión: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Carranza, G. (2007). *La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo*. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.
- Cordero, S., Gadowski, G. y Ortiz, E. (2011). Educación en contextos de encierro. La experiencia de la EET N° 3 de Mar de Plata en la cárcel de Batán. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, 1-16.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El panoptismo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989, pp. 204-205.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva y Siglo XXI.
- García, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- Gantiva Díaz, Carlos Andrés (2010). Intervención en crisis: una estrategia clínica necesaria y relevante en Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2),143-145.
- Gracia, D. (2006). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XL, 807 – 816.
- Loredó, J. y Grijalva, O. (2000). *Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado*. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia* (pp. 103-132). México: Paidós.
- INEGI. (2017). Estadísticas sobre el sistema penitenciario estatal en México. En números, Documentos de análisis y estadísticas. 1 (11), 1 - 80.
- Jarés, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*, GRAÓ, Barcelona.
- Larrosa, J. (2009 a) Experiencia y alteridad en Educación. En: C. Skliar y J. Larrosa (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Lella, C. (Septiembre de 1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. *Conferencia llevada a cabo en Lima, Perú*.
- Maeyer, M. (2009). Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: *Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Centre International d'Études Pédagogiques.
- Mínguez, R., Romero, R. y Gutiérrez, M. (2017). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-38.
- Rangel, H. (2013). Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação & Realidade*, 38(1), 15-32. <https://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100003>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó.
- Sánchez J., Ballester M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85, 104.
- Scarfó, F., Inda, M., & Dappello, M. (2013). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. En *Revista Pensamiento Penal*.
- Torres-Puentes, E. & Arias-Gómez, D. H. (2011). La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4 (7), 27-43.

Tomasevski, k. (2003). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 40,1 - 48.

UNESCO, (2000). Education for All: Meeting our Collective Commitments. ED-2000/WS/27. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml Organización de las Naciones Unidas para la Educación

Vázquez C.A., Insfrán M., Cobos H., (2003). Papel de la experiencia docente, en estrategias educativas promotoras de la participación. *Revista Médica IMSS* 41 (1): 23-29.