

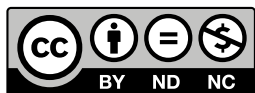
Menores infractores y procesos educativos: análisis cualitativo desde la perspectiva de los actores en Santander Colombia

Minor Offenders and Educational Processes: Qualitative Analysis from the Perspective of Actors, in Santander, Colombia

Por: María Eugenia Bonilla Ovallos¹ & Mairene Tobón Ospino²

1. Doctora en Estado de Derecho y Gobernanza Global de la Universidad de Salamanca, España. Directora del Instituto de Estudios Políticos (IEP) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Bucaramanga, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9456-0062>. Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=AvSymoAAAAJ&hl=es>. Contacto: mbonilla566@unab.edu.co
2. Doctora en Ciencias mención Gerencia de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela. Investigadora del Instituto de Estudios Políticos (IEP) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Bucaramanga, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0310-1432>. Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=K13w9LsAAAAJ&hl=es&oi=sra>. Contacto: mairnetobon@gmail.com

OPEN ACCESS



Copyright: © 2020 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación

Recibido: diciembre de 2019

Revisado: enero de 2020

Aceptado: marzo de 2020

Doi: 10.21500/16578031.5139

Citar así: Bonilla Ovallos, M. & Tobón Ospino, M. (2020). Menores infractores y procesos educativos: análisis cualitativo desde la perspectiva de los actores en Santander Colombia. *El Ágora USB*, 20(2), 190-203
Doi: 10.21500/16578031.5139

Resumen

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia es un sistema penal diferenciado fundamentado en la resocialización, restitución de derechos e inclusión educativa. Este artículo analiza los procesos de educación de la Fundación Hogares Claret, operario del SRPA en Santander. Es de resaltar que, el proceso educativo requiere un modelo pedagógico propio acorde al perfil de los jóvenes, así como la revisión de los criterios de selección y la calidad de los profesores y las instituciones educativas.

Palabras clave: Delincuencia Juvenil; Resocialización; Educación; Colombia.

Abstract

The Criminal Responsibility System for Adolescents (SRPA) in Colombia is a differentiated criminal system based on resocialization, restitution of rights, and educational inclusion. This article discusses the education processes at the Hogares Claret Foundation, operator of SRPA, in Santander. It should be noted that the educational process requires its own pedagogical model according to the profile of young people, as well as the revision of the selection criteria and the quality of teachers and educational institutions.

Keywords: Juvenile Delinquency; Resocialization; Education; and Colombia.

Introducción

La educación es una condición esencial para la transformación de la sociedad, que acontece a través de diferentes lugares, experiencias y momentos a lo largo de la vida de una persona. Por ende, no se limita a un acto educativo durante la permanencia del sistema escolar formal o durante una etapa de la vida, es un proceso continuo que instituye un derecho humano fundamental y habilitante de otros derechos.

Los Estados son los llamados a respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación a través de sus instituciones, bajo condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Esto implica 1) contar con infraestructura adecuada, profesionales competentes y materiales didácticos pertinentes; 2) una educación libre de discriminaciones, accesible y asequible para todos; 3) de calidad, relevante para el contexto, las necesidades y las capacidades de las personas y culturalmente apropiada; 4) suficientemente flexible para adaptarse a la realidad social, las necesidades de un colectivo social y la diversidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1999).

Los menores en conflicto con la ley no quedan exentos del acceso al derecho a la educación. La justicia penal para jóvenes a nivel internacional ratifica la obligatoriedad de los Estados de garantizarla, entendiendo que constituye una oportunidad para restituir derechos, prevenir la reincidencia y la resocialización. Estas directrices también fundamentan el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia, que orienta a la prestación de un servicio restaurativo, reparador y transformador, con un enfoque inclusivo, que garantiza un giro en la gestión educativa para alcanzar la resocialización a través de la educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). Por tal razón, este artículo analiza los procesos de educación formal adelantados en la Fundación Hogares Claret, operario del SRPA en el departamento de Santander, mediante un ejercicio reflexivo y constructivo, desarrollado con funcionarios y adolescentes en condición de internamiento preventivo y privación de libertad. Para ello, se presenta, en primer lugar, el contexto internacional y nacional que regula la Justicia Penal Juvenil; se describe posteriormente al operario del SRPA en este departamento del país; luego se describen los aspectos metodológicos que orientaron la investigación y; finalmente, se muestran los resultados obtenidos y las conclusiones.

Contexto

Estándares internacionales sobre justicia penal juvenil

A nivel internacional se han gestado esfuerzos para constituir una legislación especial para niños, niñas y adolescentes (NNA) que defina directrices, visiones y componentes filosóficos y humanos para la construcción de marcos regulatorios de orden nacional. En torno a la administración de justicia, se destacan las Reglas de Beijín, emitidas por Naciones Unidas en 1985, que sostienen que

la justicia de menores se ha de concebir como una parte integrante del proceso de desarrollo nacional de cada país y deberá administrarse en el marco general de justicia social, de manera que contribuya a la protección de los jóvenes y al mantenimiento del orden pacífico de la sociedad. (ONU, 1985, p.4).

Estas Reglas plantearon definiciones sobre “menor”, “delito”, “mayoría de edad penal” y “menor delincuente”, entendiendo por éste “todo niño o joven al que se ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de dicha comisión” (ONU, 1985, p.5). Además, exhortaron a los países a promulgar leyes y disposiciones aplicables específicamente a los menores y a definir las instituciones que responderían a sus necesidades y protegerían sus derechos básicos.

Con respecto a la capacitación y al tratamiento que deben recibir los menores en establecimientos penitenciarios, las Reglas señalaron que “tienen por objeto garantizar su cuidado y protección, así como su educación y formación profesional para permitirles que desempeñen un papel constructivo

y productivo en la sociedad” (ONU, 1985, p.11). En este sentido, se propende por un sistema judicial garante de derechos, educador y formador de ciudadanos que contribuyan positivamente con la construcción de un entorno social más afable, distante de un accionar exclusivamente sancionatorio.

En 1990 se emitieron tres instrumentos adicionales: 1) las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (“Directrices de Riad”); 2) las Reglas para la Protección de Menores Privados de la Libertad y; 3) las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las Medidas no Privativas de libertad, también conocidas como Reglas de Tokio.

Estas directrices dedican un apartado especial al asunto de la educación, señalando que todos los gobiernos tienen la obligación de garantizar a los jóvenes acceso a la enseñanza pública y que los sistemas educativos, además de la formación académica y profesional, deben enseñar valores fundamentales y fomentar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los jóvenes; incorporándolos de manera activa en el proceso educativo, desarrollando en ellos el sentimiento de pertenencia a la escuela y la comunidad, en un marco de respeto por las opiniones y puntos de vista diversos. Así mismo, el proceso educativo debe ser consecuente con la resocialización y la erradicación de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos. En consecuencia, debe evitar la aplicación de medidas disciplinarias severas y orientar al menor en materia de formación profesional y oportunidades laborales (ONU, 1990a).

En lo que respecta a la educación, formación profesional y trabajo, las Reglas señalan que todo menor tiene derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción social. Siempre que sea posible, esta enseñanza debe impartirse fuera del establecimiento y estar a cargo de maestros competentes que los vinculen a programas integrados y certificados por el sistema de educación nacional, de manera que cuando obtengan la libertad puedan continuar sus estudios sin dificultad y vincularse a un empleo. También señala la importancia de incluir el enfoque diferencial en el proceso educativo, de manera que se adapte a las demandas de aquellos con necesidades culturales, étnicas, cognitivas o de aprendizaje particulares. Finalmente, destaca que la formación se lleve a cabo en un entorno afable para el aprendizaje y con recursos académicos de fácil consulta (ONU, 1990b).

Estos lineamientos estimularon a los países a reconocer a los NNA como sujetos de derechos y de enjuiciamiento, motivando la adaptación de las estructuras jurídicas hacia su protección y el reconocimiento de sus garantías procesales, mediante el establecimiento de un sistema especializado de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones orientadas a la judicialización de los menores, cuyo fin último es la reintegración social.

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia

La respuesta del Estado colombiano a las demandas que el sistema jurídico le impone relacionadas con la vinculación de menores de edad con el delito y las contravenciones, se enmarca en lo establecido en el CIA, que define al SRPA como “un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales, especializadas y entes administrativos, que rigen o intervienen en la investigación y el juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes entre catorce (14) y dieciocho (18) años de edad” (Art. 138, Ley 1098 de 2006).

El SRPA se instituye como una directriz orientada a materializar la protección integral y la restauración de los derechos de los adolescentes que se vieron inmersos en hechos punibles, como consecuencia de la vulneración sistemática de sus derechos en el ámbito familiar, educativo y social. En este sentido, las instituciones del sistema deben enfocar sus esfuerzos en la prestación de un servicio restaurativo, reparador y transformador que garantice la resocialización del adolescente, de manera que éste se vincule a la vida social y no reincida en el delito. Para ello, “las medidas que se tomen deben ser de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos (...) y el proceso debe garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño” (Art. 140, Ley 1098 de 2006).

Dependiendo de la acción punible cometida por el adolescente esta puede dar lugar a la aplicación de una sanción de privación de la libertad que oscila entre mínimo 1 año y máximo 8 años, entendiéndose por esta “toda forma de internamiento, en un establecimiento público o privado, con personal adecuado, instalaciones suficientes, medios idóneos, y experiencia probada; ordenada por autoridad judicial, del que no se permite al adolescente salir por su propia voluntad” (Art. 160, Ley 1098 de 2006).

Estos Centros de Atención Especializados (CAE), junto con las demás instituciones que conforman el SRPA, son directamente responsables de la restauración de los derechos de los adolescentes y de garantizar que este proceso se lleve a cabo en condiciones idóneas en términos de infraestructura, seguridad, higiene y salubridad, con el objeto de que la finalidad protectora, educativa y restaurativa de la sanción se cumpla, teniendo en cuenta lo señalado en la Constitución Política y en los Tratados y Convenios Internacionales de Derechos Humanos, ratificados por Colombia para la protección de NNA.

La educación, es uno de los derechos que deben ser garantizados a los adolescentes privados de la libertad. Es necesario que puedan continuar su proceso educativo de acuerdo con su edad y grado académico, en un escenario y en unas condiciones propicias para su desarrollo. El componente educativo y pedagógico es concebido como fundamental dentro del SRPA, para “la restauración de su dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados” (Art. 50, Ley 1098 de 2006).

De lo anterior, se deduce que el marco normativo colombiano se soporta, en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley, en un modelo de Justicia Restaurativa cuya implementación de sanciones demanda medidas de carácter socioeducativo que contribuyan al restablecimiento de derechos, a la inclusión social y la reparación tanto de sí mismos como de las víctimas y la comunidad (ICBF, 2013). De esta manera, la dimensión pedagógica del SRPA “toma como modelo base el sistema educativo colombiano, pero con una razonabilidad trascendental de salvaguardar el desarrollo pleno y armonioso de un adolescente, que se encuentra en formación no solo académica sino emocional, social y laboral” (Caro, 2015, p.163).

Así pues, la intervención pedagógica desde la reeducación se soporta en un vínculo estrecho con la rehabilitación y la resocialización que busca formar ciudadanos autónomos, responsables, solidarios, justos y compasivos, que hagan un ejercicio responsable de su ciudadanía y de su vida individual, familiar y social (ICBF, 2013).

La Fundación Hogares Claret

La Fundación Hogares Claret (FHC), uno de los actuales operarios del SRPA en Colombia, fue constituida en mayo de 1984 por el Sacerdote Claretiano Gabriel Antonio Mejía Montoya, con el aporte económico de varios voluntarios y la orientación brindada por la comunidad terapéutica Hogares CREA de República Dominicana. Su intención era atender a población drogodependiente. En 1988 apertura la primera comunidad terapéutica en Medellín, Antioquia.

Actualmente, la FHC tiene presencia en seis departamentos del país (Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Santander, Valle del Cauca y Risaralda) y ofrece “acompañamiento terapéutico a NNA y adultos, afectados por la marginalidad, la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y/o problemas de conducta; para favorecerles en su inclusión social, el restablecimiento de sus derechos y la construcción de un proyecto de vida” (FHC, 2017, párr.1).

La FHC cuenta con seis regionales en Colombia y veinticinco sedes, en las que atienden usuarios con diversos perfiles de ingreso, como es el caso de NNA en condición de calle, abandono, desplazamiento y pérdida del núcleo familiar; NNA y adultos con problemas de drogodependencia afectados por el consumo de sustancias psicoactivas; adolescentes vinculados al SRPA en medida de internamiento preventivo, privación de libertad y/o libertad vigilada y; NNA víctimas del conflicto

armado colombiano que se desvincularon, fueron capturados o se entregaron a las autoridades voluntariamente.

En el departamento de Santander, entre 2000 y 2018 la FHC fue el único operario del SRPA y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) facultado para trabajar con adolescentes mayores de 14 y menores de 18 años, cuya conducta dio lugar a la privación de libertad como medida de restauración de derechos. Para ello, contaban con tres sedes: una de internamiento preventivo (Hogar la Joya) y dos de privación de libertad (Hogar Casa de Menores CASAM y Hogar la Granja).

En el Hogar la Joya, ubicado en la zona central de la ciudad de Bucaramanga, se encontraban adolescentes a los que se les adelantaban procesos jurídicos bajo la medida de internamiento preventivo, a la espera de que un juez de menores definiera si eran objeto o no de algún tipo de sanción. La estancia de los adolescentes en esta sede podía ser máximo de cinco (5) meses, tiempo en el cual sino había pronunciamiento del juez se procedía a dejarlos en libertad. Durante este tiempo el adolescente debía comenzar un proceso de atención terapéutica orientada a la restitución de sus derechos.

Por su parte, en el Hogar Casa de Menores (CASAM) y el Hogar la Granja, ubicados en el municipio de Piedecuesta, Santander, se encontraban adolescentes sancionados con medida de privación de libertad en el nororiente colombiano. El objetivo de CASAM era

Ofrecer un programa de atención sustentado en el modelo de comunidad terapéutica mixta, que le permitiera afrontar responsablemente sus relaciones socio-familiares y la garantía de sus derechos, así como cumplir un proceso pedagógico educativo, el cual implicaba una atención integral con el adolescente y su familia, encaminado a generar condiciones de desarrollo humano para prevenir la ocurrencia de nuevas infracciones. (FHC, 2017, párr. 3).

Por su parte, en el Hogar la Granja los adolescentes cumplían su sanción de privación de libertad en un entorno de naturaleza, sin muros ni vigilancia policial en la periferia y con ciertos privilegios para acceder a permisos especiales emitidos por los jueces para desarrollar actividades pedagógicas, recreativas y/o pre-laborales fuera de la sede, bajo el acompañamiento y supervisión de funcionarios de Claret. A este programa, pionero a nivel nacional del Sistema de Responsabilidad Penal Abierto, podían acceder jóvenes y adolescentes que durante su proceso al interior del SRPA habían demostrado grandes avances de cara a la resocialización y un constante compromiso individual, grupal y familiar. Así mismo, accedían adolescentes provenientes de zonas rurales que, a consideración del juez, tendrían un proceso resocializador más eficiente en un ambiente cercano al contexto en el que crecieron.

Metodología

El artículo tiene como objetivo analizar los procesos de educación formal adelantados en la Fundación Hogares Claret, regional Santander, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso, con la intención de plantear recomendaciones a la administración municipal y a las instituciones que prestan este servicio en el SRPA. Para ello, se optó por una metodología cualitativa que representa

no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones, y sus inmovilidades; sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos. (Berger & Luckmann, 1987, p.55).

Dentro de las técnicas de recolección de información se destacan la observación no participante, las entrevistas a profundidad, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, que permitieron consultar al personal directivo, docente, terapéutico y adolescentes en cada una de las tres sedes de la FHC, regional Santander (Tabla 1).

Tabla 1.

Relación de actividades de trabajo de campo

| Instrumento | Nº | Participantes |
|--|----|--|
| Entrevistas a profundidad | 16 | Directora Terapéutica FHC Regional Santander (1) Directora Sede la Joya FHC Regional Santander (1) Directora Sede CASAM FHC Regional Santander (1) Directora Sede la Granja FHC Regional Santander (1) Pedagogos y terapeutas FHC Regional Santander (12). |
| Entrevistas semiestructuradas | 46 | Adolescentes y jóvenes de sexo masculino de la Joya (11) Adolescentes y jóvenes de sexo masculino de CASAM (11) Adolescentes y jóvenes de sexo femenino de CASAM (11) Adolescentes y jóvenes de sexo masculino de la Granja (13) |
| Visitas de observación no participante | 12 | (4) Sede la Joya FHC Regional Santander (4) FHC Sede CASAM FHC Regional Santander (4) Sede la Granja FHC Regional Santander |
| Grupos focales | 5 | Adolescentes de sexo masculino de la Joya (11) Adolescentes y jóvenes de sexo masculino de CASAM (11) Adolescentes y jóvenes de sexo femenino de CASAM (11) Adolescentes y jóvenes de sexo masculino de la Granja (11) Directores, pedagogos y terapeutas de las sedes la Joya, la Granja y CASAM (11) |

Fuente: Elaboración propia, 2019

Las entrevistas a profundidad realizadas con el personal directivo, docente y terapéutico buscaron comprender el modelo pedagógico de la institución, las particularidades de la oferta educativa impulsada en cada una de las tres sedes y las características educativas de ingreso de los adolescentes. Estas entrevistas se realizaron fuera de la FHC, con el objetivo de contar con espacios tranquilos, adecuados e imparciales para el diálogo y la reflexión.

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas aplicadas a 46 adolescentes que se encontraban en internamiento preventivo o privación de libertad se orientaron a conocer su experiencia previa en el sistema educativo, su percepción y valoración de la oferta de educación formal recibida en la FHC, y su funcionalidad para el proceso de resocialización. Estas entrevistas se realizaron de manera individual en cada una de las sedes en las que se encontraban los adolescentes.

En las visitas de observación se analizaron las características del contexto en el que se adelantaban los procesos de educación en las sedes de la FHC, analizando específicamente las condiciones físicas, los recursos pedagógicos implementados, el comportamiento de los actores involucrados en el proceso y el cumplimiento de los horarios establecidos para el desarrollo de las actividades.

Finalmente, en los grupos focales se desarrollaron dinámicas tendientes a construir una matriz DOFA, para identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de la oferta educativa, como estrategia de promoción de la resocialización efectiva.

Tanto para la estructuración de las entrevistas como para las discusiones llevadas a cabo al interior de los grupos focales se definieron siete categorías de análisis. Las subcategorías se establecieron a partir de las respuestas emitidas por los diversos actores que fueron consultados en la investigación y que se resumen a continuación (Tabla 2).

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis

| Categoría | Subcategorías |
|--------------------------------------|--|
| Modelo pedagógico | Pilares del modelo / Actividades / Niveles educativos |
| Perfil educativo de ingreso | Deserción escolar/ Causas de la Deserción/ nivel educativo/ experiencia educativa/ percepción sobre los profesores / relaciones interpersonales/ Percepción sobre utilidad del título |
| Debilidades de la educación formal | Metodología/ Estrategias Pedagógicas/ Perfil y rol del profesor/ Tipos de evaluación/ proceso de evaluación/ Infraestructura/ Contenidos/ Relaciones interpersonales/ Jornada educativa. |
| Oportunidades de la educación formal | Incentivos familiares/ incentivos judiciales/ oportunidades laborales. |
| Fortalezas de la educación formal | Metodología/ Estrategias Pedagógicas/ Perfil y rol del profesor/ Tipos de evaluación/ proceso de evaluación/ Infraestructura/ Contenidos/ Relaciones interpersonales/ Jornada educativa. |
| Amenazas de la educación formal | Motivación académica/Dificultades de aprendizaje/Mecanismos de generación de ingresos/Acompañamiento post-egreso |

Fuente: elaboración propia, 2019

La información fue tabulada en una matriz integrada por cada categoría y subcategoría, y analizada a través de una metodología de triangulación de datos que sirvió para la comprensión de la problemática y el diseño de recomendaciones de mejora en los procesos formativos de la FHC.

Resultados

Modelo pedagógico en la FHC

El modelo pedagógico implementado por la FHC en las tres sedes de la regional Santander se fundamentaba en la metodología de Comunidad Terapéutica, cuyo propósito era la autoayuda y la ayuda mutua, soportados en cuatro pilares: la atención familiar, la educación basada en la conciencia, la espiritualidad y el esculismo.

La atención familiar buscaba que el usuario pudiera identificar, resignificar y afrontar problemáticas sociales, familiares e individuales, apuntando al fortalecimiento de vínculos y promoviendo la integración futura con su familia y con el contexto. Para la educación basada en la conciencia se hacía uso de técnicas como meditación, yoga y aromaterapia, con el fin de promover calma, armonía e incentivar la reflexión. Por su parte, la espiritualidad, buscaba impulsar actitudes de solidaridad, amor propio y autoayuda. Por último, el esculismo, se orientaba a fortalecer el aprendizaje, la dinámica de grupo, el liderazgo, el servicio y la interiorización de la norma, por medio de actividades recreativas, trabajo en equipo, intervenciones sociales y charlas sobre cuidado personal y medio ambiente.

Para garantizar el derecho a la educación, la FHC brindaba el servicio en los niveles de educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media en las condiciones establecidas por el Decreto Reglamentario de la Ley 115 de 1994, que dispuso el Ministerio de Educación Nacional para el SRPA, y el Decreto 2383 de 2015, que reglamenta la educación en el SRPA para quienes son objeto de medidas privativas y no privativas de libertad. Las rutas de acceso, así como los modelos educativos y las estrategias pedagógicas de formación eran competencia de las Secretarías de Educación de los entes territoriales, en este caso de la ciudad de Bucaramanga y del municipio de Piedecuesta, que anualmente definían el colegio al que se le adjudicaba el contrato para la prestación del servicio. En el caso de la educación superior, la FHC gestaba alianzas público-privadas con universidades de

la región para proveer oportunidades formativas en modalidad virtual y presencial. En el campo de formación técnica y tecnológica el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), era el aliado estratégico. El ICBF junto con la FHC, facilitaban los espacios físicos para la prestación del servicio en cada sede.

Perfil educativo de ingreso

A la FHC ingresaban en su mayoría adolescentes que a temprana edad habían desertado del sistema educativo por decisión propia o influenciados por factores del entorno familiar y social, la mayoría abandonó los estudios durante los primeros años del bachillerato, es decir, aunque se encontraban alfabetizados, su capacidad para producir, comprender e interpretar un texto empleando aspectos formales y conceptuales de la escritura se ubica por debajo de los indicadores de logro para el último nivel de estudios alcanzado. El dominio de las competencias matemáticas se limitaba a la realización de operaciones aritméticas simples.

En este caso, la ausencia de los padres, el consumo de drogas, la vinculación con actividades delictivas, las conductas violentas y las relaciones conflictivas con la figura de autoridad eran las principales razones para abandonar los estudios, por lo que su nivel de desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales era bajo, al igual que su motivación académica, pese a reconocer la importancia que tienen los estudios para la vida futura.

Su experiencia en el sistema educativo no era percibida como buena, tampoco las metodologías empleadas por los profesores, ni la dinámica escolar debido a la poca vinculación de los contenidos programáticos con aplicativos en la cotidianidad. Sin embargo, en su imaginario primaba la idea de que culminar el proceso formativo era fundamental para establecer un proyecto de vida, fortalecer el sistema de valores, aprender buenos modales y ampliar sus posibilidades futuras, pese a que estudiar no era su principal interés en el corto plazo, sino aprender algún oficio, trabajar y generar ingresos de forma independiente.

Los imaginarios de esta población sobre buenas experiencias en el colegio se asociaban principalmente con aquellos profesores que definen como comprensivos, cercanos, respetuosos amables, empáticos, de buen carácter, con autoridad, pero cariñosos, consejeros, motivadores, capaces de destacar su valor como seres humanos. No obstante, sus relatos develaron que la relación con sus profesores se veía afectada por el mal comportamiento, expresiones verbales irrespetuosas o conductas violentas y delictivas como hurto, consumo de droga y violencia física.

En consecuencia, las relaciones conflictivas con la figura de autoridad, el incumplimiento de los deberes escolares y las bajas calificaciones eran detonantes que originaron la expulsión del colegio o el retiro voluntario, ya que estas condiciones no contribuían a la solución de conflictos, sino por el contrario, recrudecía los hechos de violencia al interior del aula. Es importante destacar que, estos adolescentes relataban hechos en los que eran víctima de burlas y maltrato por parte de los docentes, quienes los ridiculizaban frente a sus compañeros, los rotulaban de manera negativa y eran incapaces de reconocer sus fortalezas y capacidades.

Así mismo, las relaciones con sus compañeros eran complejas y se caracterizaban por dificultades comunicativas, uso de lenguaje ofensivo, poca tolerancia ante situaciones de estrés y violencia física. Problemas conductuales desencadenaban en hurtos dentro del aula, malos tratos y/o matoneo hacia compañeros, que usaban la desacreditación familiar como centro de ataque, ante lo cual era imposible para ellos responder pacíficamente.

Los adolescentes habían presentado problemas conductuales y conflictos de diversa índole y escala que no gozaron de mediaciones eficientes en el colegio. Su actitud defensiva y violenta estaba relacionada con profundas crisis familiares, afectaciones emocionales fuertes, influencia de malas compañías y consumo de sustancias psicoactivas, como común denominador al momento de ingresar a la FHC regional Santander.

El perfil educativo y conductual que antecede el ingreso a la FHC representa un reto para las instituciones, en términos de las dificultades propias de lidiar con una población privada de libertad, desertora del sistema escolar y con evidentes necesidades de aprendizaje individuales. Sus implicaciones indican directamente en la permanencia y egreso del sistema educativo llamado a promover un proceso educativo armónico, capaz de prevenir el retorno a las conductas delictivas y protagonizar la resocialización a través de las oportunidades que ofrece la educación como puente a la vinculación de la vida social y productiva.

DOFA de la educación formal en la FHC

La investigación permitió evidenciar una serie de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de los procesos de educación formal, que resultaron comunes a las tres sedes de la FHC regional Santander.

Debilidades. Se utilizaba el modelo educativo CAFAM, con una estructura curricular flexible, basada en metodologías y materiales de aprendizaje que demandaba un compromiso independiente por parte del aprendiz, quien era responsable de diligenciar cartillas escolares o avanzar por módulos a su propio ritmo, después de breves indicaciones dadas por el profesor. Teniendo en cuenta el perfil educativo de ingreso, esta modalidad no resultaba adecuada para sus demandas y necesidades, debido a las exigencias propias del aprendizaje autónomo con el cual esta población no se encontraba familiarizada y el insuficiente acompañamiento docente para orientar el trabajo independiente, mientras alcanzan hábitos de estudios que les permitieran desarrollar con éxito las metas académicas del programa de estudio.

La planta profesoral era insuficiente, por lo que un mismo profesor era responsable del proceso de aprendizaje de varios estudiantes que estaban en grados distintos y de manera paralela atendía cuestionamientos sobre diversas asignaturas, por lo que no es de extrañar que el rol predominante de los maestros era de asesor. Esta situación constituye una limitante para avanzar al logro de los objetivos del programa educativo, teniendo en cuenta que afecta la posibilidad de brindar estrategias individualizadas de aprendizaje necesarias para este tipo de población.

Adicionalmente, los maestros no tenían ninguna preparación para trabajar con este tipo de población y desconocían los lineamientos del SRPA, pues la adjudicación de contratos a colegios por parte de las Secretarías de Educación de Bucaramanga y Piedecuesta no tenía en cuenta estos aspectos diferenciadores para seleccionar al contratista. En varias oportunidades el colegio contratado era distinto año a año y los profesores que acompañaban el proceso cambiaban con regularidad, lo que generaba desmotivación en la población y dificultaba la creación de vínculos. La poca relevancia que se le daba al perfil del profesor requerido para trabajar con esta población generaba, en ocasiones, actitudes de prevención, temor e insatisfacción por parte de algunos profesores, lo que propiciaba que el ambiente emocional de la clase fuera poco apto para el aprendizaje, incluso, en ocasiones, los docentes no trataban de manera pertinente a los adolescentes y los rechazaban por su conducta delictiva.

La intensidad horaria del proceso formativo era muy baja, dado que se desarrollaba en jornadas de 4 horas algunos días de la semana, o de 2 horas si los menores asistían de manera regular a clases de lunes a viernes. En este sentido, no se cumplía con los lineamientos del sistema educativo colombiano, debido a la limitación de los espacios disponibles para impartir clases y los problemas de convivencia latentes entre los menores, fruto de las disputas entre bandas, parches y pandillas que se habían gestado antes de su ingreso al SRPA.

Con frecuencia, los contenidos académicos eran incompletos, poco funcionales en el contexto de los menores e impedían el ejercicio propositivo al momento de ejecutar actividades escolares, lo que limitaba el aprendizaje significativo y, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

frente a las temáticas vistas o a las situaciones del contexto social y familiar, tal como se hace en la educación formal tradicional.

En consecuencia, permeaba en el proceso formativo la poca carga horaria con acompañamiento docente, el abordaje superficial de los contenidos programáticos y las metodologías de evaluación poco adecuadas, estas condiciones representaban una desventaja competitiva y comparativa sobre el nivel de conocimiento y habilidades alcanzadas de quienes obtuvieran titulación del mismo grado en un proceso formativo fuera del SRPA.

La población era muy heterogénea, manifestándose diferentes habilidades, conocimientos previos y diversas dificultades cognitivas, que no eran asumidas de manera incluyente y diferencial en el momento de evaluación, debido a que los procesos de evaluación que implementaban algunos docentes, no respondían a la rigurosidad establecida por el Ministerio de Educación Nacional, pues se aplicaba un instrumento para evaluar grupalmente, sin considerar las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje e indicadores de logro de cada estudiante. Por lo tanto, los resultados no eran confiables y, además, en caso de ser negativos, aumentaban los niveles de desmotivación en los menores.

Oportunidades. Como oportunidades comunes de los procesos de formación en las sedes de la FHC, se destacó el hecho de que la vinculación al sistema educativo y la obtención de buenas calificaciones desencadenaba el reconocimiento, el orgullo y la satisfacción de los familiares y amigos cercanos de los adolescentes, que experimentaban esperanza con el logro de las metas educativas trazadas y alcanzadas. Así mismo, que el juez de menores valorara positivamente la vinculación de los adolescentes en este proceso, para acciones benevolentes como reducción de sanciones y otorgamiento de permisos, se establecía como un incentivo que estimulaba la participación activa y el compromiso frente a la formación.

Fortalezas. Dentro de las fortalezas identificadas, se destaca la posibilidad que se les brindaba a los menores de reintegrarse al sistema educativo y reactivar sus hábitos y rutinas de estudio canalizando sus potencialidades a través de la educación como herramienta clave hacia la consecución de metas a largo plazo, que orienten su proyecto de vida en el marco de la legalidad. La garantía de este derecho fundamental no se restringía por comportamientos transgresores, ni problemas de convivencia que presentaran algunos integrantes de esta población en la FHC. El hecho de que el proceso educativo estuviese inserto en el Sistema de Educación Nacional resultaba favorable, pues al momento del egreso el menor podía continuar con su escolaridad, al contar con certificaciones oficiales del último nivel académico cursado.

El equipo de pedagogos y educadores de la FHC, contemplaban acciones complementarias a la labor de los profesores que subsanaban, en parte, los vacíos del proceso de educación formal en los contenidos humanistas y orientadores del SRPA y, motivaban de manera permanente a los menores, ayudándoles a cumplir con su cronograma escolar y enfatizando en la importancia de participar y culminar su proceso formativo, como un ejercicio en sí mismo reparador. Adicionalmente, el hecho de que en el imaginario de los adolescentes primara la idea del estudio como herramienta de ayuda para conseguir oportunidades laborales, acceder a una mejor calidad de vida y resarcir el daño causado, era una gran fortaleza para su participación en el proceso educativo.

La disponibilidad de tiempo con el que contaban los adolescentes y las pocas posibilidades de alterar dinámicas rutinarias se establecía como fortaleza para la formación, al instituirse como válvula de escape y actividad en un entorno complejo. Finalmente, la posibilidad que tenían de autoevaluarse frente a su comportamiento, su participación en las diversas actividades y la adquisición de nuevos hábitos les ayudaba mediante un ejercicio introspectivo, a conocerse a sí mismos e identificar su manera más fácil para aprender, todo lo cual se complementaba de manera paralela con las

acciones del modelo terapéutico de la institución, orientado a crear condiciones favorables para el aprendizaje.

Amenazas. Los procesos de educación enfrentaban varias amenazas relacionadas con la ausencia de hábitos de estudio en los menores de edad, puesto que en la mayoría de los casos habían desertado del sistema educativo y presentaban problemas cognitivos de diversa índole.

Un elemento adicional que incidía en su compromiso frente a estos procesos se relacionaba con el hecho de que su interés se orientaba más hacia aprender algún oficio o desarrollar una habilidad que les permitiera encontrar un trabajo y generar ingresos para satisfacer necesidades relacionadas con compromisos familiares adquiridos y actividades de ocio. Que su interés se centrará en el aspecto económico le restaba importancia a la educación formal, pero al mismo tiempo se establecía como oportunidad para la educación no formal orientada al desarrollo de habilidades en temas como carpintería, bisutería, etc.

Otra amenaza identificada se relacionaba con los efectos negativos que sobre el aprendizaje había generado su condición de policonsumidores de sustancias psicoactivas, tales como pérdida de concentración, memoria de trabajo limitada, capacidad reducida para concretar ideas, ya que estas habilidades son claves en el rendimiento escolar y, por ende, afectaban su capacidad para avanzar en los niveles educativos del sistema. Así mismo, la ausencia de un sistema de valores sociales y familiares que orientara su desenvolvimiento, la interacción con los demás y el reconocimiento de la autoridad dificultaba la comunicación asertiva y pacífica con quien dirigía su proceso formativo.

Finalmente, dos amenazas adicionales se relacionan con la corresponsabilidad de la familia y del Estado. En varios casos era limitado o nulo el poco apoyo familiar en el suministro de certificados académicos que permitieran determinar el nivel educativo de los adolescentes y dar continuidad al proceso de formación. A su vez, el calendario escolar no se ajustaba necesariamente a lo definido por el Ministerio de Educación Nacional, pues en ocasiones la ausencia de voluntad política de los gobiernos locales y especialmente de las secretarías de educación municipales, retrasaban el inicio del proceso formativo, al no firmar a tiempo los contratos con los colegios que prestaban el servicio en las sedes de la FHC.

Si bien, hasta el momento se ha presentado un análisis sobre las características compartidas de las tres sedes de la FHC regional Santander, es necesario complementar con elementos diferenciadores propios de cada sede.

La Joya

En el caso de la Joya, la condición de internamiento preventivo agregaba unas debilidades propias relacionadas con la incertidumbre que tenían los adolescentes frente a su situación jurídica, lo cual generaba una actitud de apatía al proceso, pues al contemplar la posibilidad, en el corto plazo, de ser absueltos, no interiorizaban procesos reflexivos frente a la relevancia de retomar la formación.

Otra debilidad se asociaba con los problemas de convivencia al interior de la sede al compartir espacios con adolescentes de bandas, parches o pandillas rivales y la posibilidad de mantener el consumo de sustancias psicoactivas, en medio de una fuerte sintomatología relacionada con el síndrome de abstinencia, propia de las primeras semanas y meses de privación de libertad, de una población que en su mayoría (99%) se caracterizaba por ser policonsumidora.

Finalmente, la infraestructura de la sede y, particularmente, las características del espacio donde se adelantaban los procesos formativos, eran limitados para las demandas de los menores, no daban lugar a la creatividad, al uso de las tecnologías e incluso, a veces no contaban con los mínimos requeridos en buen estado, como por ejemplo los pupitres.

Una amenaza para la educación formal se relacionaba con la posibilidad de que, después de máximo 5 meses de internamiento preventivo los adolescentes obtuvieran la absolución o una

sanción alternativa a la privación de la libertad, y los procesos de educación impulsados quedarán incompletos y no contasen con continuidad una vez se hiciera efectivo el egreso, debido al desinterés del estudiante, la dificultad de vincularse a un colegio dado el nivel de avance del calendario escolar y su historial de deserción voluntaria o expulsión.

CASAM

En CASAM también se evidenciaron como debilidades los complejos problemas de convivencia, que obstaculizaban el desarrollo de las actividades, que en algunos casos eran limitantes del acceso a servicios educativos y de la prestación de estos en condiciones muy cuestionables. El relacionamiento violento se presentaba no solo entre adolescentes, sino también entre adolescentes, pedagogos y terapeutas. La compleja situación impedía que jóvenes de ciertas unidades pudieran salir de sus “dormitorios” y recibieran clases detrás de barrotes, tampoco podían contar con elementos básicos como lápices y lapiceros, pues podían ser convertidos en armas cortopunzantes. El ambiente era de alta y constante tensión, y empeoraba con el consumo de sustancias psicoactivas, problema que fue incapaz de controlarse en esta sede.

Una fortaleza identificada tenía que ver con la infraestructura, pues en esta sede se contaba con salas de cómputo, ludoteca, salones de clase y talleres, que pese a ser insuficientes para la población, eran mucho más aptas para el buen desarrollo del proceso formativo. Para los integrantes de las unidades más “pacíficas”, que se había apropiado del modelo terapéutico de la FHC, su estadía en la sede significaba una oportunidad de culminar su formación como bachilleres. También es importante destacar los convenios que existían con el SENA, para el desarrollo de programas de formación tecnológica, así como con Universidades que ofertaban servicios de educación virtual, lo que permitía que algunos adolescentes adelantaran estos estudios.

La principal amenaza del proceso educativo y su incidencia en la resocialización se relacionaba con el hecho de la ausencia de acompañamiento post egreso. Si bien en algunos casos los jóvenes en los años de privación de libertad transformaban sus actitudes, lograban definir su proyecto de vida y avanzaban en su grado de escolaridad, consideraban que retornar al ambiente hostil del barrio, en el que dejaron las “culebras”, representaría un retroceso, máxime cuando el Estado no contempla apoyo para hacer sostenible su proyecto educativo.

La Granja

Este modelo pionero en Colombia, resultó con las mayores fortalezas para el desarrollo del proceso formativo. Los adolescentes conviven en un espacio abierto, sin vigilancia, en dormitorios tradicionales, con responsabilidades frente al mantenimiento del espacio (limpieza, cuidado de animales, siembra), respondiendo a esquemas de disciplina y organización. Contar con dichos “privilegios” y evitar ser trasladados a CASAM, es incentivo y a la vez garantía para la buena convivencia y resolución pacífica de conflictos.

Las instalaciones cuentan con una mejor dotación para el proceso pedagógico. Los profesores se encuentran desarrollando sus labores en un entorno afable que contribuye al diálogo y al entendimiento. La posibilidad de los adolescentes de acceder a internet y realizar consultas para sus tareas y trabajos, resulta más consecuente con el desarrollo de competencias y capacidades propias del mundo moderno.

Adicionalmente, se destaca que los adolescentes pueden egresar de la Granja a universidades y colegios de la región a tomar clase, o también asistir a espacios para desarrollar actividades extra-curriculares que complementan su proceso formativo en un ambiente real, donde enfrentan diariamente el reto de la convivencia en el que son formados y evaluados en esquemas tradicionales del sistema educativo.

Como debilidad se evidenció la necesidad de que la FHC aumentara su gestión en aras de establecer convenios con instituciones públicas y privadas de la región, que garantizaran la ampliación del portafolio para el desarrollo de actividades formativas. Un elemento cuestionado, se relaciona con el hecho de que los adolescentes al egresar de la sede, para el desarrollo de actividades, iban acompañados de funcionarios de Claret, que estaban al lado del adolescente en todo momento, incluso al interior del aula, lo que era objeto de suspicacias y dificultaba la integración.

Una vez más la ausencia de acompañamiento post egreso se identificó como principal amenaza, debido a que varios adolescentes que estaban durante años cumpliendo su sanción de privación de libertad, tras culminar su bachillerato iniciaban formación técnica, tecnológica o profesional de manera presencial o virtual, pero egresaban del sistema sin haber concluido dichos estudios. Su condición socioeconómica vulnerable, les impedía financiarse los estudios y los convenios de la FHC con Instituciones de Educación Superior, solo beneficiaban a quienes estaban dentro del SRPA.

Conclusiones

El perfil de ingreso de los adolescentes y su percepción acerca del sistema educativo en general, reflejan la necesidad de revisar las metodologías pedagógicas empleadas en las instituciones para adelantar procesos educativos formales y revisar periódicamente la interacción entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos.

De acuerdo con la perspectiva de los adolescentes, esperan un sistema educativo que implemente metodologías más participativas, donde encuentren sentido a lo que aprenden, es decir, con una clara orientación a la construcción de experiencias significativas desde el hacer, el comprender y el convivir. Es necesario, transformar la acción pedagógica, menos tradicional o poco contextualizada al entorno en el cual se desenvuelve el acto educativo de las instituciones del SRPA.

Sobre los docentes, es necesario que se encuentren altamente cualificados para el manejo de conflictos, que no pierdan fácilmente el control y sean capaces interactuar con los menores desde el respeto y el valor de las individualidades, con sólidos principios ante el manejo de las situaciones.

Las limitaciones en la planta profesoral representan el principal obstáculo para avanzar hacia un proceso educativo formal de calidad y acorde para una población con características particulares. Además de necesitar pedagogos y profesores, muy comprometidos y responsables, que los acompañen en su proceso de rehabilitación de manera sincera, necesitan docentes que tengan don de servicio, que sean tolerantes, con los que puedan hablar y recibir consejos y orientación espiritual.

El proceso educativo formal adelantado dentro del SRPA varía de acuerdo con la institución prestadora de servicio, evidenciándose que las orientadas hacia la formación para el trabajo representa la opción más aceptada por la población objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. & Luckmann, T. (1987). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Caro, S. (2015). Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el marco de la Justicia Restaurativa, desde el año 2006 en Colombia. *Revista Summa Iuris*, 3(1), 150 – 183.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia [Ley 1098 de 2006].
- Fundación Hogares Claret (FHC). (2017). *¿Quiénes somos?* Obtenido de sitio web de Fundación Hogares Claret: <https://fundacionhogaresclaret.org/historia/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2013). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Guía para su comprensión*. Bogotá, Colombia. <https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/785>
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2016). *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360757_recurso.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de menores “Reglas de Beijing”*. Resolución 40/33, 29 de noviembre de 1985. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2018.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990a). *Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil. (Directrices de Riad)*. Resolución 45/112, 14 de diciembre de 1990. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PreventionOfJuvenileDelinquency.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990b). *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad*. Resolución 45/113, 14 de diciembre de 1990. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2019.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990c). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio)*. Resolución 45/110, 14 de diciembre de 1990. http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%20E1sicos/6_Preencion_delito_tratamiento_delinc/1161_Reglas_m%20EDn_NU_medidas_no_privat_libert.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. E/C.12/1999/1. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en