



Universidad de Costa Rica  
Facultad de Educación  
Instituto de Investigación en Educación

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
(INIE)**

**INFORME FINAL**

**Estado de la Educación en jóvenes privados de libertad**

**724-B5-324**

**INVESTIGADORA:  
Ety Helen Kaufmann Kappari**

**Versión corregida 4 de julio de 2018**



# Índice

<b>ÍNDICE</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE DE CUADROS</b>	<b>5</b>
<b>FICHA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>RESUMEN DEL PROYECTO</b>	<b>7</b>
<b>DESCRIPTORES</b>	<b>8</b>
<b>II. ANTECEDENTES</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>ANTECEDENTES INTERNACIONALES</b>	<b>15</b>
<b>PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN COSTA RICA</b>	<b>17</b>
<b>LOS DATOS ACTUALES DE COSTA RICA</b>	<b>19</b>
<b>LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>21</b>
<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>22</b>
<b>III. REFERENTE TEÓRICO</b>	<b>25</b>
<b>ADOLESCENCIAS</b>	<b>26</b>
<b>EL DRAMA ADOLESCENTE: CONSTRUCCIÓN DE LO SOCIAL</b>	<b>28</b>
<b>LA INSTITUCIÓN ESCOLAR COMO ESPACIO TRANSICIONAL</b>	<b>30</b>
<b>IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO</b>	<b>33</b>
<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>33</b>
<b>FASE I: NEGOCIACIÓN DE ENTRADA</b>	<b>34</b>
<b>FASE II: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>35</b>
<b>ENTREVISTAS A ADOLESCENTES Y JÓVENES EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD</b>	<b>36</b>
<b>ENTREVISTAS A PERSONAL TÉCNICO Y EXPERTAS:</b>	<b>37</b>
<b>CASUÍSTICA</b>	<b>37</b>
<b>FASE III</b>	<b>38</b>
<b>PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS</b>	<b>38</b>
<b>V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>40</b>
<b>LA EDUCACIÓN FORMAL EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD</b>	<b>42</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN QUE SE ATIENDE</b>	<b>50</b>
<b>LA HISTORIA QUE TRAEN</b>	<b>54</b>
<b>EDUCACIÓN NO FORMAL</b>	<b>56</b>

<b>EL ARTE Y LA CULTURA TIENEN EFECTOS TERAPÉUTICOS</b>	<b>63</b>
<b>UN HUEVO FRITO</b>	<b>65</b>
<b>EL ACTO EDUCATIVO</b>	<b>66</b>
<b>LA VIOLENCIA EN ACTO (ANTE LA AUSENCIA DE ACTOS QUE FUNDAN VIDA)</b>	<b>67</b>
<b>ADOLESCENCIA, RIESGO SOCIAL Y ENCIERRO</b>	<b>71</b>
<b>EL ENCIERRO COMO ESPACIO TRANSICIONAL Y ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE EL DELITO</b>	<b>72</b>
<b>EL RETORNO – PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL</b>	<b>74</b>
<b><u>VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u></b>	<b><u>77</u></b>
<b>PARA CONCLUIR, ALGUNAS PREGUNTAS</b>	<b>81</b>
<b><u>VII. RECOMENDACIONES</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>VIII. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>IX. ASPECTOS ÉTICOS</u></b>	<b><u>85</u></b>
<b><u>REFERENCIAS</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b>PRESUPUESTO</b>	<b>93</b>
<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>	<b>94</b>

## Índice de cuadros

Cuadro N° 1 Cantidad de adolescentes y jóvenes en procesos de Ley Penal Juvenil, en Centros especializados y Sanciones Alternativas, entre los años 2012 y 2016.	p. 19
Cuadro N° 2 Resumen de objetivos, metas e indicadores de la Investigación, 2016.	p. 22
Cuadro N° 3 Nivel de escolaridad de la población penal juvenil, según el Censo de Población del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz del 2013.	p. 46
Cuadro N° 4 Personas entrevistadas en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por sexo, escolaridad propia, de la madre, del padre y durante la comisión del delito, 2016.	p. 47
Cuadro N° 5 Población Penal Juvenil en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por edades durante el año 2015.	p. 49
Cuadro N° 6 Población Penal Juvenil en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por lugar de proveniencia, año 2015.	p. 50
Cuadro N° 7 Población Penal Juvenil menor de 18 años en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por delitos durante los años 2014, 2015 y 2016.	p. 51
Cuadro N° 8 Población penal juvenil sentenciada y en detención provisional por centro de detención, sexo y condición, 2016.	p. 64
Cuadro N° 9 Incidentes críticos en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, del 2014 al 2016	p. 66

## INFORMACIÓN GENERAL

### FICHA DE LA INVESTIGACIÓN

Código:	724-B5-324		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	Estado de la Educación en jóvenes privados de libertad		
Programa de adscripción:	Educación y Contextos Socio-Culturales		
Unidad base:	INIE	Otras unidades colaboradoras:	
Período vigencia original:	15/01/2014 al 16/06/2016		
Ampliación de vigencia	31/12/2016		
Fecha de presentación de informe:	31/07/2017		
Investigador(a) principal (Nombre, carga, período):	MSC. Ety Helen Kaufmann Kappari, investigadora principal, 15/01/2014 a 31/12/2016		
Interdisciplinariedad			

## Resumen del Proyecto

¿Cuál es la situación educativa de adolescentes en condición de encierro en Costa Rica? Un estudio realizado durante el 2013 develó que la mayoría de jóvenes en privación de libertad tienen una escolaridad baja, muy baja o que son analfabetos. Por ello, la pregunta se dirige a conocer la historia educativa de jóvenes en privación de libertad que están internos en el Centro de Formación Juvenil Zurquí con el fin de determinar el acceso, la pertinencia y el desempeño de la educación que reciben. Este trabajo, es de corte cualitativo, el cual “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. En este contexto, el intento es evidenciar una realidad explicada a partir de la pregunta por el fenómeno de educación de adolescentes y jóvenes en privación de libertad. Para ello, conversar, dialogar y entrevistar personas en esa condición, sus facilitadores y facilitadoras, sus docentes y el personal que les acompaña para conocer el contexto del cual provienen, pero también conocer su cotidiano vivir. Con vistas a cumplir con los objetivos, se realizaron visitas al Centro de Formación Juvenil Zurquí donde se realizaron entrevistas y grupos focales. También se revisaron estadísticas y bibliografía afín. La especificidad de la adolescencia, lo excepcional de las condiciones con las que llegan y la estrechez de las posibilidades de tramitar un modo diferente de estar en el mundo, están lejos de llegar para todas las personas adolescentes en privación de libertad. Para algunas sí llegan las oportunidades, para otras personas adolescentes y jóvenes, esa oportunidad no se presenta. En esta investigación, los decires de quienes están en el encierro se hacen presentes.

## **Descriptores**

Adolescencia, educación integradora, derecho a la educación.

## II. ANTECEDENTES

### Introducción

¿Cuál es la situación educativa de adolescentes en condición de encierro? En una investigación previa, realicé entrevistas a jóvenes que cometieron crímenes contra la vida (Kaufmann, Tesis de graduación, 2013). El objetivo de ese trabajo consistía en comprobar la eficacia del encierro para la comprensión subjetiva del acto criminal. Es decir, me interesaba verificar si además de la responsabilidad penal, se puede hablar de la elaboración subjetiva específica en torno al crimen.

¿Qué encontré al realizar la consulta? Que las condiciones que ofrecía el centro penal no cubrían las expectativas de la Ley de Justicia Penal Juvenil pues, al momento de realizar la investigación, no existían alternativas concretas para la reinserción social de la población penal juvenil. Por ejemplo, identifiqué jóvenes en detención provisional que no estudiaban a causa de la sobrepoblación.

A pesar de que en el encierro se deben cubrir todos los derechos, algunos de ellos estaban siendo irrespetados: educación, salud y la recreación entre ellos, así como espacios de participación para reforzar la dignidad para la ciudadanía. La reinserción de poblaciones que han sido vulneradas está explícita en la ley. ¿Por qué insisto en proponer que son poblaciones que han sido vulneradas?

En el estudio señalado que realicé durante 2013 comprobé que la mayoría de quienes están en privación de libertad tienen una escolaridad baja o muy baja, es decir, no han completado la primaria o la secundaria. Incluso se encontraron estadísticas de algunas personas adolescentes privadas de libertad en condición de analfabetismo.

Los datos dan cuenta de las exclusiones previas. El 82% de personas adolescentes y jóvenes que estaban bajo la Ley de Justicia Penal Juvenil, se

encontraban fuera del sistema educativo durante la comisión del delito (Ministerio de Justicia y Paz, 2016). Quiero resaltar que dos de las instancias sociales protectoras: la familia y la escuela, no llegaron de maneras adecuadas a estas y estos adolescentes, según constatan las palabras de las personas entrevistadas. En el encierro se les vuelve a fallar.

Es a partir de esta condición que nace la pregunta de investigación que intenta: Conocer la historia educativa de jóvenes en privación de libertad que están internos en el Centro de Formación Juvenil Zurquí con el fin de determinar el acceso, la pertinencia y el desempeño de la educación que reciben.

Ya que el encierro representa una de las últimas oportunidades de reinserción social para esta población vulnerada, se hace urgente pensar cuál es la mejor atención que se les puede brindar con el fin de revertir la vulneración de los derechos que han vivenciado, en algunos casos, desde su nacimiento. Hambre, frío, ayunos de techo, expuestos a faltas y exclusiones persistentes. Se les ha violentado y responden con violencia.

La violencia se ha incrementado a nivel general y en particular en la población adolescente en Costa Rica. Los números que obtenemos del Ministerio de Justicia y Paz (2016) indican que el crecimiento ha sido sostenido. De 34 jóvenes que estaban en condición de privación de libertad en 2006, se pasa a un total de 256 privados de libertad en centros especializados que están bajo la Ley Penal Juvenil.

Una última oportunidad para revertir una lógica perversa que les despoja de sus derechos en el afuera y en el encierro lo vuelve a hacer, responsabilizándolos solo a ellas y ellos de la comisión de los delitos. Es urgente dar giro a ese círculo vicioso y demostrarles que hay un espacio donde se puede producir algo distinto. Que, a pesar de haber cometido un delito, la ley abre la posibilidad de retomar actividades que les permitan la reinserción a una vida productiva, libre de violencia. Por ello, es fundamental poner la lupa en la atención que se les da en el encierro. De esto trata esta investigación.

Dar voz a quienes viven la exclusión. Por ello, surge en mí una urgencia por dar la palabra a quienes la tienen encerrada, especialmente a adolescentes y jóvenes. ¿Por qué darles la palabra a ellas y ellos? Justamente porque el pasaje al acto homicida da cuenta de una falencia en esta. Y la ausencia de la misma pone en jaque a la toda la sociedad.

## **Antecedentes y justificación**

Durante los años noventa, los criterios para privar de libertad a niñas, niños y adolescentes, se regía por la doctrina de la situación irregular (García y Beloff, 1998). Es decir, respondía más a una moral que a una legalidad. Por ello, la atención a estas poblaciones resultaba arbitraria e indeterminada. En Costa Rica, por ejemplo, niñas y niños en estado de callejización, eran llevados a centros de detención a pesar de no haber cometido delito alguno.

En 1996, se sanciona la Ley de Justicia Penal Juvenil en Costa Rica, desde la cual el encierro debe responder a un delito tipificado y a un proceso legal establecido (Tiffer, 2011). Esta Ley se formuló en apego a la Convención de Derechos Sobre el Niño y la Niña, la cual fue una ganancia significativa desde el punto de vista jurídico. Este cambio permitiría la contratación de equipos técnicos en docencia, psicología, orientación, arte, entre otros para dar una atención integral a la población penal juvenil, que cumpliera con la Ley 7576.

Sin embargo, si bien quienes reflexionaron y redactaron la ley lo hacían desde el apego a los derechos humanos, su sanción en la Asamblea Legislativa parecía responder más al miedo hacia la población adolescente y joven que a la respuesta de la protección de derechos a esas poblaciones:

Debe reconocerse que en el nivel de la opinión pública y en el legislativo, tuvo más importancia el interés de una respuesta legislativa por miedo al crimen provocado en gran parte por una serie de hechos violentos de los que informaba la prensa y relacionados con grupos de delincuentes juveniles, que habían recibido el nombre de "chapulines" (Tiffer y Llobet, 1999, p. 84).

Este ambiente alrededor de la ley mencionada, no ayudó tampoco a producir una planificación que pusiera en el centro a la reinserción social de estas poblaciones, sobre todo de aquellas estrategias que están relacionadas con la educación formal y la no-formal. Esto se ve en el poco interés de pensar en un presupuesto adecuado para dar una atención especializada y también en la ausencia de seguimiento a los resultados de su implementación.

Esto se puede notar en dos hechos concretos: el primero, que la Ley se aprobó con una pena máxima de 15 años, la mayor de toda América Latina e inconcebible desde el punto de vista de lo que necesita afectivamente esa población. Es decir, que se castiga el delito, pero no se contemplan los criterios de prevención, edad, vulneración social y urgencia por dar una atención especializada que posibilite la reinserción social. La segunda, que se tuvo que esperar hasta 2005 para contar con la Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles, instrumento necesario para el cumplimiento de la ley.

En el año 2000 UNICEF patrocina un estudio que da una primera mirada sobre los resultados de la Ley de Justicia Penal Juvenil y la de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles. En este sentido, se indica que, durante los dos años de vigencia de la Ley, si bien se estableció una diferencia con respecto a la situación irregular, la ausencia de un reglamento incentivó la asunción de tareas, la articulación entre instancias y la atención de adolescentes de una manera poco rigurosa.

Ya con la Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles (2005) el papel del encierro se aclara en su artículo 8 al indicar que el objetivo de la ejecución consiste en que:

Durante el cumplimiento de la sanción, deberán fijarse y fomentarse las acciones necesarias que le permitan, a la persona joven sometida a algún tipo de sanción, su desarrollo personal permanente, su reinserción en la familia y la sociedad, así como el desarrollo de sus capacidades y sentido de responsabilidad. Deberán brindarse, además, los instrumentos necesarios para la convivencia social, de manera que la persona joven

pueda llevar una vida futura exenta de conflictos de índole penal; para ello, cada institución del Gobierno y las organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, deberán garantizar los programas, proyectos y servicios destinados a la población sujeta a esta Ley (Asamblea Legislativa, 2005, p. 3).

En el 2012, once años después de la aprobación de la Ley, UNICEF encarga un diagnóstico del Sistema Penal Costarricense en el que se encuentran algunos datos de importancia en materia del principio socioeducativo de la Ley Penal Juvenil:

El Departamento de Trabajo Social y Psicología ha sobrepasado su capacidad de rendimiento por la multiplicidad de funciones que atiende. (...) Ante la situación de hacinamiento carcelario que existe tanto en el Centro Zurquí como en el Centro Adulto Joven se dificulta la vigencia del principio educativo, provocándose problemas convivenciales y un incremento de la violencia carcelaria (UNICEF, 2012, p. 89).

Este informe indica además que “los jóvenes continúan viviendo exceso de encierro. Hay disminución de actividad laboral, deportiva y recreativa, educativa e incluso religiosa, por problemas de cobertura de seguridad” (UNICEF, 2012, p. 207).

En todo caso, si bien contamos con esos dos insumos, la mirada al encierro no ha sido sistemática. No se sabe mucho acerca de la efectividad de la atención integral que se da a la población penal juvenil, pues los estudios en torno a sus resultados son pocos tanto a nivel nacional como internacional. Y aun no se puede decir que se han creado las formas más adecuadas, finales y definitivas para la atención de esta población tan sensible.

En la revisión de bibliografía, se han encontrado muy pocas investigaciones sobre lo que pasa con la población penal juvenil en el encierro. Ninguna informa acerca de las buenas prácticas o de procesos que han resultado inadecuados, qué capacitaciones requiere su personal técnico y de

seguridad, qué alianzas se han realizado con otras instituciones del estado y con organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Sí abundan los escritos, -libros, investigaciones y artículos- que realizan un importante recorrido y análisis crítico del pasaje de la doctrina de la situación irregular a otra más integral, apegada a la Convención de Derechos Sobre el Niño y la Niña. Esta referencia indica también un pasaje filosófico y ético que repercute no solo en el respeto por los derechos sino también en la responsabilidad del sujeto que comete el acto ilícito, aunque posea minoría de edad (García y Beloff, 1998).

También hay una extensa producción de estudios de orden jurídico alrededor de la ley que sanciona a jóvenes. Las discusiones giran en torno a la legalidad, sus interpretaciones, jurisprudencia y ejecución de la misma. Igualmente, reflexiones en torno a la política criminal y las oposiciones entre prevención y represión. Por último, desde la herencia del positivismo, estudios que definen las causas del comportamiento delictivo con afán predictivo.

Empero no se encuentran muchos estudios acerca de los efectos de la cárcel en menores y específicamente en torno al tema de la reinserción del sujeto a la sociedad. A 21 años de aprobada la Ley de Justicia Penal Juvenil en Costa Rica, insisto, no se ha encontrado investigaciones que muestren los efectos de su implementación. Tampoco se han que informen acerca de los procesos que se han llevado a lo interno de los centros especializados. ¿Qué se hace, sobre qué criterios, qué ha resultado inadecuado, qué ha sido positivo, qué dicen los chicos y las chicas, qué propone? Son preguntas que quedan con respuestas parciales y sin indicadores de impacto.

Sobre los estudios que dan cuenta del exilio de la palabra de adolescentes y jóvenes en privación de libertad, hay algunos pocos. Presento algunas publicaciones encontradas, las cuales no son comparables entre sí. Trabajan desde perspectivas y enfoques teóricos o epistemológicos diversos, no miden los mismos indicadores o factores. Sin embargo, son pioneras en verificar el

trabajo que se realiza con población adolescente en privación de libertad a partir de la Ley de Justicia Penal Juvenil, aportan datos importantes que abren preguntas que, probablemente generen otras investigaciones.

### **Antecedentes internacionales**

La primera investigación encontrada se titula “Privados de Libertad, la voz de los adolescentes”. Es producto del trabajo realizado por el Observatorio del Sistema Judicial de Uruguay. El informe fue presentado por el Movimiento Nacional Gustavo Volpe y UNICEF; se basa en una encuesta a 143 jóvenes en privación de libertad, que representa el 83% del total de las personas en condición de encierro en ese país. Una de las conclusiones más importantes a las que arriba este estudio es que:

La ausencia de los padres o responsables de los adolescentes en el proceso penal juvenil implica una mayor vulnerabilidad de estos, lo que se verifica en la existencia de un aumento de la utilización de las medidas privativas de libertad cuando los padres o responsables no comparecen en la primera audiencia judicial (Movimiento Nacional Gustavo Volpe y UNICEF, 2008, p. 31).

Asimismo, se señala que:

La selectividad es una característica propia de todo proceso de criminalización. El legislador es selectivo al sancionar determinadas conductas y no sancionar otras. Esta inevitable selectividad estructural provoca una distribución de las intervenciones que —como se ha mencionado— alcanza solo a quienes tienen bajas defensas frente al poder punitivo y devienen más vulnerables a la criminalización (Movimiento Nacional Gustavo Volpe y UNICEF, 2008, p. 32).

La ausencia de una familia protectora, así como habitar en zonas vulneradas por la pobreza o pobreza extrema, contar con educación básica insuficiente y haber participado en el mercado laboral informal, es el perfil de las personas candidatas a ser institucionalizadas con mayor frecuencia. La soledad

que vivencian es penosa, con una familia que no está presente y en un encierro que no termina de cumplir con la promesa de la reinserción social.

Acerca del cumplimiento del principio socioeducativo, este estudio refleja que el 73% de los jóvenes no participan en ninguna actividad educativa que les permita adquirir capacidades para la reinserción social posterior: “Te trancan y pasás todos los días durmiendo” (Movimiento Nacional Gustavo Volpe y UNICEF, 2008, p. 59). En el caso de algunas de las actividades que se realizan, son escasas en tiempo y espacio.

El principio socioeducativo, según este estudio no se cumple a cabalidad, aunque no se indican las razones por lo que no permite conocer si el sistema no aporta los suficientes cursos o los que tienen no responden a las preferencias y deseos de las personas privadas de libertad.

La misma situación se identifica en un estudio realizado en Chile por Valdebenito (2011), en el que se destaca la reincidencia como factor diagnóstico de la baja efectividad de la pena de privación de libertad en jóvenes. Se citan los datos encontrados por la organización Paz Ciudadana, que menciona que un 55% de jóvenes que terminan su condena y se reincorporan a sus comunidades, reinciden después de un año de su salida del encierro. Además se indica que a nivel mundial, la reincidencia puede llegar o sobrepasar el 40% en jóvenes.

Al contrario de lo que se contempla en la Convención de Derechos sobre el Niño y la Niña, las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, la pena de privación de libertad tiene efectos contrarios a lo que se espera: ruptura de lazos sociales, desarraigo a la familia y a la comunidad, estigmatización, afectación psicológica, aprendizaje de formas violentas de relación y de comisión de actos ilícitos (Valdebenito, 2011). Este estudio, por tanto, releva la urgencia del seguimiento posterior a la excarcelación, sin embargo no ahonda en las razones de la ineficacia de la ejecución del principio educativo durante la privación de libertad.

Lo señalado anteriormente, se refuerza en una investigación realizada en la Universidad de Oviedo a partir de los expedientes de 382 personas privadas de libertad (327 varones y 55 mujeres) donde “en los jóvenes con mayor número de factores de riesgo asociados, las medidas parecen ser insuficientes, tanto en medio abierto como cerrado, ya que la tasa de reincidencia es más elevada”. (Bravo, Sierra y Valle, 2009, p. 615).

Nuevamente topamos con puntos ciegos. No queda claridad si la aplicación del principio socioeducativo es ineficiente, insuficiente, no se cumple a cabalidad o debe ser replanteado. Sobre la atención psicológica, no se indica nada. Lo que sí queda en evidencia es que, en estos estudios, no hay propuestas de solución con la participación de las juventudes presas.

Llobet (2000, p. 50) señala que cuando se aplica la privación de libertad, en la ejecución se debe imponer el principio educativo – incluida la atención psicológica-, sobre todo con el fin de hacer un contrapeso a las carencias evidentes que acarrearán el encierro. Como veremos más adelante, el equipo técnico no logra dar una atención personalizada porque el crecimiento de esa población ha sido excesivo, mientras que el personal es el mismo.

Por otro lado, no se ha encontrado en estas investigaciones una especificación y aclaración del impacto del papel de la psicología en la intervención, generalmente los datos se presentan generales y no aportan diagnósticos que permitan abrir ventanas de oportunidad. En el caso de Costa Rica, se establecen líneas más claras en las que las carencias más allá de mostrar un servicio insuficiente, abren oportunidades de aplicación de metodologías que promuevan la participación joven.

## **Privación de libertad en Costa Rica**

¿Se cumple en Costa Rica la exigencia del principio socioeducativo? Título de un estudio fundamental en el tema de la atención a jóvenes en privación de libertad liderado por Ada Luz Mora e Isabel Gámez para UNICEF en el 2001. Pone en el tapete el drama que representa el delito para cada una de las personas jóvenes que lo actúan y lo viven en carne propia.

Una gran parte de las personas con quienes se hace el estudio, indican que previo al encierro, viven abandono afectivo, presencial, económico y que este, en muchas ocasiones, viene acompañado de excesos: agresión física y psicológica que los impulsa a buscar lugares, espacios de existencia. Pero lo que encuentran es la calle, donde se alían con grupos de pares –incluidas las pandillas (Mora y Gámez, 2001, p. 15). Estas últimas juegan un papel de lazo social importante donde los afectos tienen un lugar en el grupo.

Es evidente, que las instituciones familiares o sociales que deben funcionar como agencias protectoras, más bien lo hacen como expulsoras. Y paradójicamente, el delito les termina dando la posibilidad de “pertenencia” accediendo a una de las instituciones totales de la sociedad: la cárcel. Sin embargo, si lo que buscaban era inclusión a partir de la legalidad, encuentran más abandono.

Las investigadoras Mora y Gámez (2001) encuentran que las expectativas de los jóvenes en encierro se vinculan con actividades a las que en libertad no pueden acceder y que les puede ayudar a tener opciones distintas a lo ilícito, una vez que están nuevamente en libertad. En el tema específico de la educación, el artículo 77 de la Ley de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles de nuestro país, señala:

***Artículo 77.- Derecho a la educación y formación profesional.***

La educación será un derecho y un deber de toda persona joven. La administración del centro deberá disponer de las facilidades necesarias para que la persona joven curse la educación primaria hasta completarla; las mismas condiciones deberán ser facilitadas en el caso de la educación secundaria. Asimismo, procurará, en los casos en que la educación formal no sea factible o conveniente, que la persona joven pueda recibir una educación técnica o prepararse para desempeñar algún oficio. Los programas de estudio deberán ser los establecidos por el MEP para todo el país. Eventualmente, el MEP podrá diseñar programas especiales para mejorar las deficiencias que presentan estas personas. (...) En todo centro

deberá existir una biblioteca bien provista de libros, periódicos y revistas instructivas y recreativas adecuadas para las personas jóvenes, a quienes se les deberá estimular la lectura y se les permitirá que utilicen al máximo los servicios de la biblioteca. (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2005, p. 29).

La educación es un derecho y así lo contempla la Ley. Sin embargo, en algunos momentos, el hacinamiento, la convivencia violenta, la falta de personal idóneo, la ausencia de un presupuesto que permita la reinserción social, no incide en que este derecho se cumpla. Durante los años que estuve yendo al Centro de Formación Juvenil Zurquí, no todas las personas que estaban en detención provisional, recibieron educación.

De la misma forma, el estudio diagnóstico de UNICEF del año 2000 pone en evidencia la ausencia de una reflexión profunda y un análisis de las especificidades de esta población, de lo que se está haciendo y de los efectos de lo que se hace. Ante el incremento de adolescentes en privación de libertad, los recursos no cambian. Persiste la pregunta, ¿Por qué no se tienen líneas claras de prevención y de atención.

Camargo (2005) subvierte entonces la ecuación de adolescentes en conflicto con la ley y propone decir: la ley está en conflicto con las personas adolescentes.

## **Los datos actuales de Costa Rica**

Según el Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz, entre los años 2008 y 2014, la privación de libertad de adolescentes y jóvenes que cometieron delitos antes de los 18 años, se elevó de manera dramática. El Centro de Formación Juvenil Zurquí, sin embargo, mantuvo el mismo personal. A nivel de educación, específicamente, no se pudo atender a quienes estaban en detención provisional.

La demanda excedió las capacidades. El siguiente cuadro da cuenta del aumento de la población penal juvenil en Costa Rica, en centros especializados y en el Programa de Sanciones Alternativas.

Cuadro N° 1  
Cantidad de adolescentes y jóvenes en procesos de Ley Penal Juvenil, en Centros especializados y Sanciones Alternativas, entre los años 2012 y 2016

<b>Año</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<i>Centros Especializados</i>	275	298	274	238	256
<i>Sanciones Alternativas</i>	409	483	568	679	795
<b>Totales</b>	<b>684</b>	<b>781</b>	<b>842</b>	<b>917</b>	<b>1051</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz, 2017.

En el año 2000 (Ada Luz Mora, comunicación personal, 22 marzo 2013), a dos años de la implementación de la Ley de Justicia Penal Juvenil, la cantidad de adolescentes y jóvenes llegaba a poco más de cien, en el cuadro se puede apreciar el crecimiento en los últimos años. Hoy la atención a esta población pasa los mil adolescentes y jóvenes. La mayoría de los casos llega al Programa de Sanciones Alternativas, donde se les da un seguimiento sin encierro.

Son y han sido adolescentes que han vivido en carne propia los efectos de la vulneración psicosocial. Por ejemplo, se comprobó que casi la mitad tiene familiares en la cárcel (Defensoría de los Habitantes, 2013) y el 38% de ellos y ellas han reincidido al menos una vez (Ministerio de Justicia y Paz, 2016).

Como lo indica la Ley de Justicia Penal Juvenil, la atención debe ser especializada justamente por ser una población que ha sido vulnerada. Ha vivido el despojo de sus derechos desde muy corta edad. Uno de los pilares de los Derechos Humanos es la educación, habilitante para otros derechos, por ello,

pondremos ahora el foco en la situación de la educación en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.

El panorama no se muestra ni mínimamente satisfactorio. Se recuerda que la población penal de la que se habla es juvenil y que justamente la ley se crea para hacer una especialización entre el trato que se da a la población adulta del que se da a jóvenes. Pero lo que se muestra es que la atención no funciona como vía para la inserción social. La investigadora pone en evidencia, además, una ausencia de reflexión y subsecuente falla en la escucha y la acción por parte de las ciencias “psi” en la temática sobre la atención de jóvenes que cometen delitos.

### **Las preguntas de la investigación**

Las preguntas que me guían en esta pesquisa son las siguientes: ¿Qué educación se da en el encierro? ¿Es pertinente? ¿Es suficiente? ¿Qué resultados tiene? Me interesa, sobre todo, indagar el acceso, la pertinencia y el desempeño de la educación que se imparte en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.

La educación en el encierro no puede ser idéntica a la que se da en el “afuera”. Para hablar de educación pertinente, se debe primero conocer las condiciones del estudiantado que la requiere, esa es la conclusión a la que llegan las psicólogas Ada Luz Mora e Isabel Gámez, del Ministerio de Justicia quienes realizaron un estudio patrocinado por UNICEF (2001). El cual pone en el tapete el drama que representa el delito para la población adolescente.

Las autoras encuentran que estas personas adolescentes fueron privadas de sus derechos:

Sufrieron abandono afectivo, sus figuras familiares no estuvieron presentes, por lo tanto, también padecieron hambre y ausencia de techo. Sus vidas se fueron acomodando a la realidad de la calle. De esta manera, estuvieron expuestas a todo tipo de agresiones. Debido a esto, buscaron protección en sus pares, incluidas las pandillas, las cuales se

convirtieron en un apoyo afectivo, aunque peligroso (Mora y Gámez, 2001, p. 15).

Algunos de ellos pasan de la pandilla, al delito y de este al encierro. La soledad y el abandono del que provenían esas personas adolescentes muestran una ausencia de protección por parte de las instituciones familiares o sociales. Si bien estas debían funcionar como agencias defensoras de los derechos humanos más bien, funcionaron como expulsoras.

Es por esta razón que Mora y Gámez (2001), quienes trabajaron directamente con estas poblaciones, se encuentran con que las expectativas de los jóvenes en encierro se vinculan con actividades a las que en libertad no pueden acceder y que les puede ayudar a tener opciones distintas a lo ilícito, una vez que están nuevamente en libertad. Entre ellas la educación.

La educación como derecho habilitante, he insistido en esto, tiene una función simbólica que no solo permite la vivencia social que da una institución de este calibre, tampoco se trata solamente de acceso a la información. Va más allá, es el lugar privilegiado para la producción de pensamiento lógico y abstracto. Es la posibilidad además de acceder a la comprensión de los demás derechos a través de socialización. Quien queda fuera de su derecho a la educación, queda en riesgo de no acceder a otros derechos, para tener una vida plena.

Debido a la importancia de pensar la educación para personas adolescentes en un contexto de encierro, propongo los siguientes objetivos.

## **Objetivos de la Investigación**

De las cuales emerge el objetivo de la investigación: Conocer la historia educativa de jóvenes en privación de libertad que están internos en el Centro de Formación Juvenil Zurquí a través historias de vida y datos estadísticos.

Como objetivos específicos se plantearon:

- Investigar las experiencias de los jóvenes internos en el sistema educativo

- previas a su internamiento
- Establecer relaciones entre la escolaridad de familiares y deseo o desgano ante el estudio de los y las entrevistadas (verificar escolaridad de madre, padre, hermanos, tíos, etc.).
  - Verificar si durante la comisión del delito estaban en el Sistema Educativo o habían abandonado
  - Determinar nivel de rezago escolar al momento de ingresar al Centro.
  - Investigar el rendimiento y la promoción de quienes reciben educación formal en el Centro.
  - Indagar la percepción que poseen los internos y personal técnico acerca de la pertinencia de la educación que se da en el Centro para lograr la reinserción de los jóvenes a la sociedad.

#### Cuadro N° 2

##### Resumen de objetivos, metas e indicadores de la Investigación, 2016

<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 1</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Investigar las experiencias de los jóvenes internos en el sistema educativo previas a su internamiento.	Identificación de factores que los jóvenes mencionan como expulsores del sistema educativo.	Definición de factores de desprotección.
Establecer relaciones entre la escolaridad de familiares y deseo o desgano ante el estudio de los y las entrevistadas (verificar escolaridad de madre, padre, hermanos, tíos, etc.).	Datos de la escolaridad de las familias de los jóvenes privados de libertad; Factores de desmotivación asociados.	Escolaridad de familiares. Desmotivación estudiantil.
Verificar si durante la comisión del delito estaban en el sistema educativo o habían abandonado.	Dato de escolarización al momento del crimen.	Factores de riesgo para la comisión de un crimen.
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 2</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Determinar nivel de rezago escolar al momento de ingresar al Centro.	Conocer el rezago escolar de los y las internas.	Sistematización de los datos por edad, nivel de estudios y repetencia.
Identificar cuántos jóvenes reciben y cuántos no reciben educación formal en el Centro.	Conocer la cantidad de jóvenes privados de libertad que acceden o no a la educación formal en el Centro.	Datos estadísticos de acceso a la educación en el Centro.

Investigar el rendimiento y la promoción de quienes reciben educación formal en el Centro.	Conocer el rendimiento y la promoción por materia y nivel educativo de los jóvenes.	Datos objetivos del historial de rendimiento y promoción de los internos.
Indagar la percepción que poseen los internos y personal técnico acerca de la pertinencia de la educación que se da en el Centro para lograr la reinserción de los jóvenes a la sociedad.	Entrevistas a internos, personal técnico (dirección, docentes, psicóloga).	Sistematización de las percepciones acerca de la pertinencia de la educación formal en el Centro.
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 3</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Verificar si durante la comisión del delito estaban en el Sistema Educativo o habían abandonado	Dato de escolarización al momento del crimen.	Factores de riesgo para la comisión de un crimen
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 4</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Determinar nivel de rezago escolar al momento de ingresar al Centro	Conocer el rezago escolar de los y las internas	Sistematización de los datos por edad, nivel de estudios y repetencia
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 5</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Identificar cuántos jóvenes reciben y cuántos no reciben educación formal en el Centro	Conocer la cantidad de jóvenes privados de libertad que acceden o no a la educación formal en el Centro	Documento entregado con las recomendaciones
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 6</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Investigar el rendimiento y la promoción de quienes reciben educación formal en el Centro	Conocer el rendimiento y la promoción por materia y nivel educativo de los jóvenes	Datos objetivos del historial de rendimiento y promoción de los internos
<b>Objetivos Específicos del Objetivo general 7</b>	<b>Metas (ver nota)</b>	<b>Indicadores (ver nota)</b>
Indagar la percepción que poseen los internos y personal técnico acerca de la pertinencia de la educación que se da en el Centro para lograr la reinserción de los jóvenes a la sociedad.	Entrevistas a internos, personal técnico (dirección, docentes, psicóloga).	Sistematización de las percepciones acerca de la pertinencia de la educación formal en el Centro.

Desde esta propuesta intento articular la realidad que viven las personas adolescentes con la atención real que requieren.

### III. REFERENTE TEÓRICO

“A los 12 empecé a andar con personas que usaban todo tipo de drogas y yo me relacionaba con ellos y me relacionaba con ellos... y llegó un momento en que la probé y me gustó y ya yo dejé de estudiar. Lo que hacía era fumar y andar robando. (...) cuando yo andaba en la calle y todo, tuve mucho maltrato, demasiado, por parte de ellos y no sé, y ese maltrato me hacía cada vez más dura y más dura y más dura y ya no me importaba nada, ni lo que me decía mi mamá. Y, empezaba a hacer cosas que si yo hubiera tenido la mente que tengo ahora, no hubiera hecho nada” (Graciela, comunicación personal, 30 de junio 2015).

Empiezo con las palabras de Graciela este marco teórico, porque me interesa relevar que es una investigación que se arma a partir del decir de quienes viven el encierro, no solo de sus cuerpos sino de su palabra. Desde esta perspectiva, Graciela nos dice con total claridad, varias cosas: la primera, que queda en estado de callejización desde los 12 años. La segunda, que termina fuera del sistema educativo, una de las instituciones protectoras por excelencia. La tercera, las agresiones que vive y la última, pero tal vez la más representativa para este estudio, cuando dice: “si yo hubiera tenido la mente que tengo ahora, no hubiera hecho nada” (Graciela, 2015).

Graciela proviene de una situación de violencia y abandono desde su infancia, que la dejan fuera de la posibilidad de pensar “bien”, según su decir. Ella se envuelve en actos, en acciones que se suceden y que marcan una historia que viene enredada, que proviene de un modo de pensamiento difuso que la lleva a una búsqueda que le permita ordenar sus ideas. La infancia le hereda ese bagaje turbulento que se pone en juego en la adolescencia.

Pero no estoy hablando de cualquier adolescencia, sino de aquella que ha producido actos contra otros. En las palabras de las personas entrevistadas durante el proceso de investigación encuentro algunos aspectos que pretendo

articular. Por un lado, el momento de vida que atraviesan: la pubertad y la adolescencia. Dos conceptos que me parecen fundamentales en el desarrollo de esta reflexión ya que, la mayoría de investigaciones y escritos sobre este tema, nos proponen que, en la adolescencia se pone a prueba lo vivido durante la infancia. Para ello, tomaremos la producción en torno a la adolescencia desde el psicoanálisis, que ha ido más allá de la descripción y ha pasado a una propuesta de análisis para la comprensión de los procesos psíquicos y culturales. Por otro lado, reviso la relación entre educación y privación de libertad.

El intento es de comprender teóricamente la situación real actual que vivencian las personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad. ¿La educación puede devolver posibilidades? Las actividades de formación alrededor de las que voy a trabajar son de dos tipos, las formales y las llamadas no formales.

## **Adolescencias**

La palabra adolescencia muchas veces se confunde equivocadamente con la palabra “adolescer”, que apela directamente a ‘padecer’. Sin embargo, el término que proviene del latín *adolescere*, “significa crecer, cuyo participio presente es *adolescens*, el que está creciendo y cuyo participio pasado es *adultus*, el que terminó de crecer” (Fernández, 1999, p. 37). Es decir que, por su definición, se presenta como un proceso en movimiento, como la vida misma.

Sin embargo, esta concepción da por sentado que la adultez es una etapa acabada y la contrapone con la adolescencia como una que está inconclusa. Me detengo en este punto tan solo un momento y acuerdo las palabras de la psicoanalista Grosser (2003), quien propone que la edad adulta está sostenida sobre un mito de acabamiento de la madurez y la estabilidad emocional. Lejos estamos de eso, la adultez no está exenta de duelos, tristezas y desestabilizaciones. Así es que no será bajo esta premisa que desarrollaré la adolescencia. Pero la adolescencia y la edad adulta no son lo mismo.

Si bien el término adolescencia, data de siglos atrás, la forma en que se utiliza hoy, asociado a un lazo social particular, expresa el proceso donde por

primera vez se pone en juego la construcción de la historia del sujeto. Durante la niñez, se está en un aprendizaje permanente donde lo social es transmitido por las figuras adultas. En la adolescencia, hay un punto de giro: el sujeto revisa y pone a prueba su historia. Es decir, inicia un trabajo de resignificaciones de la historia familiar y de la vida propia, en un movimiento constante de intersubjetividades, relaciones, presencias y ausencias.

Desde el nacimiento, el ser humano entra a lo social bajo el dictado de Otro, que hace de referente de la cultura, que transmite una forma de ser y estar en el mundo particulares. También hace mediación entre el afuera y el adentro, lo controla y lo esculpe. En esa “intersubjetividad es en la que se constituirá el sujeto” (Tubert, 1982, p. 16).

En la relación del sujeto con el Otro (la Ley) y con los otros, con su historia y con el momento actual, es que se pone en juego su estructura. Por eso, la pregunta por el pasado en el presente se hace fundamental. Porque es ahí donde se encuentra, en el decir del sujeto, lo que, en sus palabras, significa su vida, sus relaciones, sus acciones presentes y futuras. “Así como la infancia está presente en la adolescencia, también la adultez lo está, en la medida en que es imposible recrear una imagen del pasado que no parta de la postulación acerca del futuro” (Tubert, 1982, p. 17).

El sujeto adolescente se presenta en el hoy, se imagina en el mañana y en ese movimiento, tiene la posibilidad de mirar su vida por primera vez. Volver a la historia, articular lo actual con el pasado, permite comprender el tránsito que el sujeto ha construido y desde el que ha sufrido. Las leyes que se le transmitieron se ponen a circular ya no de manera pasiva, como quien las recibe de otro, sino como quien las pone en juego. Prueban lo que se puede hacer, lo que no. Lo que se debe hacer, lo que no. Ponen en examen los ideales, las carencias, las palabras, también las violencias. Sitúan en la balanza los criterios recibidos, verifican si son coherentes, si se sustentan en una lógica social o, si, por el contrario, son inconsistentes.

Ponen a prueba la legalidad que se les transmitió, la coherencia del Otro. Ya sea para sancionar o para rechazar lo recibido. Ya no es jugar a ser, sino ser. Ya no se trata del otro, sino de sí, en una circulación social: dar la cara, responder, preguntar, sostener, probar. Verbos que no están libres de angustia. Porque en ellos se revisa lo que le fue dado o lo que estuvo ausente y debe comprobar, es decir, construir-se un tesoro simbólico que debe ser moldeado de manera particular (de cada sujeto) sobre la base de la infancia y en un contexto social específico.

Lo que la persona adolescente no sabe es que eso que revisa, contiene una verdad propia. No es solo lo que su madre o su figura de crianza le ha dicho o le ha hecho. Es la versión propia de eso dicho y hecho por la madre. Esa es la dificultad. Por primera vez se dan cuenta que la inteligencia está en armar una historia sobre las palabras (no todas) que le fueron heredadas. Palabras que vienen con afectos del otro y se articulan a los afectos propios.

En la adolescencia se escoge cómo cada quien va a contar su historia. En esa elección, la mirada de la persona adolescente cambia porque ya no está ubicado simbólicamente como niño o niña. Mira hacia el mundo de manera horizontal (ya no de abajo hacia arriba). Por lo tanto, la mirada de la sociedad hacia ellas y ellos, también cambia.

Además de la efervescencia de esta tarea subjetiva intelectual, en la adolescencia también hay exigencias sociales a las que se debe responder. Se adquiere una posición nueva ante los demás, donde el afuera toma peso. Es así que deben probar que son capaces de tomar decisiones, enfrentar sus miedos, atravesar los conflictos con o sin la mirada de las familias, con todos los peligros y riesgos que eso representa. Con todo el pasado que traen a cuestas y con un cuerpo en cambio permanente al que ni siquiera pueden controlar todo el tiempo.

## **El drama adolescente: construcción de lo social**

La construcción de lo social en la adolescencia puede representar un drama, según el psicoanalista Winnicott (2009), quien nos propone que la

separación necesaria para la entrada a lo extrafamiliar, pasa por un espacio compartido entre el sujeto y el otro (figura de crianza), que no es ni totalmente de uno ni totalmente del otro. Este se llama espacio transicional, un elemento que se produce entre el sujeto y el objeto que quiebra la dualidad e introduce la lógica tripartita, la lógica de la cultura.

Si bien la entrada a la cultura parte de una diferenciación con las figuras primordiales de la infancia, esta operación nunca es sencilla y tiene diversas posibilidades de definición hacia la estructura subjetiva. Lo que sí es importante señalar es que hay una base de frustración en esta operación. Soler propone, que esta diferenciación inicia desde muy temprana edad: “las marcas son las de ese desvalimiento que surge entre las exigencias pulsionales del niño y las respuestas del Otro” (2011, p. 66).

“*Your majesty the baby*”, como le llamaba Freud (1976), no habla, solo llora. Y el llanto debe ser descifrado por quien le da la atención. En esa diferencia entre el llanto y la palabra, el equívoco se instaura y el sujeto del lenguaje, imperfecto y social aparece. En el mejor de los casos, esa persona que traduce el llanto de ese bebé, busca y construye un código común.

Winnicott (2009, p. 51) propone que en esa relación hay un tercer elemento, que es el espacio, la distancia que permite al sujeto no confundirse con el otro. La distancia posibilita mirar al otro y verse a sí mismo, en contraposición con estar indiferenciado del Otro. El espacio transicional es, aquel desde donde el sujeto se distingue del otro en la “realidad exterior”. Hay un mundo fuera, una “tercera zona”.

Una zona potencial que primero está circunscrita a las figuras de crianza y luego se abre hacia lo social. Winnicott (2009) se da cuenta que, si bien la relación primordial con las familias marca la historia del sujeto, las experiencias posteriores también lo hacen. Y, que cuando el primer ámbito de crianza falla, la niña o el niño podrían buscar en otros lugares que les permitan construir un vínculo alternativo. Otros parientes, la escuela y, por qué no lo buscan a través del delito para entrar en una institución social que les ampare.

Es central comprender que no es momento para dejarles solas y solos. Es un período de la vida en la que precisan contar con “instancias protectoras” que les permita tener una guía, un apoyo y un lugar al que acudir. Pero si este espacio no aparece, pueden pensar que no tienen cabida en lo social, que no hay quién les devuelva una mirada, una palabra, un marco de referencia en el que puedan sentir seguridad. Por ello, la escuela y el colegio cobran relevancia como espacios transicionales. En algunas de las entrevistas encontramos que quienes están en privación de libertad no se sienten como parte de la sociedad, por ello, pensar en lo que se les da en el encierro es central.

## **La institución escolar como espacio transicional**

La escuela, el colegio, la comunidad podrían significar espacios transicionales que contienen y aportan a la construcción de autonomía y a la inserción social extrafamiliar de las personas adolescentes. Janosz (2000) propone que la calidad del entorno escolar es determinante sobre el logro escolar para el estudiantado en situación de riesgo que proviene de medios poco estimulantes o que ha tenido poco apoyo en su la escolarización. Sobre todo, quienes provienen de climas educativos bajos.

Nordveit (2016) se pregunta, si las escuelas y colegios pueden convertirse en lugares con el poder de transformación e integración comunitaria. Ubica la necesidad de producir capacidad necesaria y sensibilidad para la atención de las diversas necesidades de sus poblaciones de acuerdo a las edades, a las problemáticas contextuales y sobre todo a los tipos de violencias de donde vienen las adolescencias vulneradas.

La carga que traen las personas adolescentes de sus hogares, las violencias comunitarias, los abandonos que han vivido, se van a poner en juego en la institución educativa, lugar preponderante para atenderlas. Sin embargo, la escuela o el colegio se presentan como instituciones que no han sido creadas para lo heterogéneo y su tendencia es a homogeneizar los procesos y las personas. En este contexto el trabajo adolescente hacia la autonomía puede

topar con una ausencia de espacios transicionales que permitan tramitar problemáticas subjetivas específicas a quienes tienen necesidades diversas.

Cuando indico que no hay un espacio transicional, implica que no hay una mirada de sujeto a sujeto, sino de sujeto a objeto. La persona adolescente es mirada como la persona adulta quiere verla y no desde lo que le pasa o siente o dice. Un espacio transicional implica que la y el adolescente existe como sujeto y puede aportar, discutir, convivir.

Pero la población adolescente vive una especie de invisibilización social generalizada. Esto se puede ver muy claramente si comparamos los espacios que existen para la niñez y los que hay para las personas adolescentes. Por ejemplo, la infraestructura educativa está pensada para las niñas y los niños con mucho detalle (mesas, sillas, baños, puertas para sus tamaños, accesos especiales, entre otras), también los espacios de recreación (parques con columpios, toboganes, materiales de juego).

Asimismo, la producción de literatura muestra una brecha abismal entre la oferta que hay para la niñez y la que hay para la adolescencia. Pero la ausencia de lugares y tiempos de y para la adolescencia no se circunscribe solamente a estas carencias, también se deben de tomar en cuenta los excesos que se cometen hacia ellas y ellos.

No parece haber una mirada amable. Por un lado, se les trata como si no existieran o como si fueran seres sin afectos; por otro lado, como si fueran personas peligrosas. En esta invisibilización o sobre visibilización, algunas personas van quedando fuera del sistema educativo, sin posibilidad de contar con figuras adultas y un contexto institucional que les permita producir desde un vínculo social inclusivo. Sobre todo, porque los problemas que viven y traen las personas adolescentes son diversos para cada sujeto y deben ser dilucidados de acuerdo a cada historia específica en cuerpos que están viviendo cambios y que no pueden ser pensados desde la perspectiva de la niñez ni desde la adultez.

No se trata de clasificar. Todo lo contrario, se trata de mirar, escuchar y poder distinguir las diferencias para generar una educación que las incluya. Que esos cuerpos adolescentes que están en procesos de transformación, que están probando la consistencia de lo que les fue dado o el dolor de lo que les fue arrebatado, puedan mirarse y atenderse en las instituciones que les reciben.

Cuando una persona púber o adolescente queda excluida del sistema educativo, no pierde solo un título, pierde toda una experiencia de construcción subjetiva y social, una vivencia en un campo transicional que le permitiría crear una historia distinta a la de su destino. Pero el colegio, lejos de ser una institución que acuerpa a todo el estudiantado, solo lo hace con quienes se “adaptan”. Quienes no lo hacen, quedan fuera y en riesgo.

En el encierro, entonces, tenemos la oportunidad, tal vez la última, para cortar el círculo de violencias que han vivido y que proyectan a las demás personas. En el trabajo de investigación, pude ver que el personal técnico tiene esta claridad. Falta aún que en el ámbito político se pueda comprender de la manera adecuada.

## **IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

### **Tipo de investigación**

Este trabajo, es de corte cualitativo, el cual como lo indica Denzin (2010) va más allá de la información obtenida a través de grabaciones, documentos y conversaciones. Se trata de hacer visible un mundo poco conocido para la sociedad. En este contexto, el intento es evidenciar una realidad explicada a partir de la pregunta por el fenómeno de educación de adolescentes y jóvenes en privación de libertad. Para ello, conversar, dialogar y entrevistar personas en esa condición, sus facilitadoras y facilitadores, sus docentes y el personal que les acompaña para conocer el contexto del cual provienen, pero también de su cotidiano vivir.

Es verdad que una investigación de corte cualitativo no permite la generalización, pero también es cierto que no excluye la interpretación, “pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p. 10).

Desde la tradición cualitativa, propongo una investigación de tipo exploratoria y descriptiva donde busco averiguar una situación poco estudiada y documentada. La investigación exploratoria se lleva a cabo siempre que la literatura sobre el tema a estudiar proponga “ideas vagamente vinculadas” con el problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p. 85).

El tema se aborda en un diálogo entre disciplinas: la educación, la criminología crítica y el psicoanálisis. Desde la educación como instancia protectora de la niñez y la adolescencia, donde la doctrina de derechos humanos tiñe todo; la criminología crítica en relación con la fuerza que representa dar un lugar primordial a quienes viven situaciones de exclusión social y no han tenido voz ni lugar para hacerlo (Baratta, 1998). Por último, desde el psicoanálisis, que nos permite acceder a la comprensión de las subjetividades excluidas y de discutir alrededor de los hallazgos de manera articulada con la producción

alrededor de las adolescencias.

Ricouer plantea que el psicoanálisis tiene un lugar fundamental “en el gran debate sobre el lenguaje” (1983, p.10). Desde una reflexión profunda del libro de Freud La Interpretación de los sueños, Ricoeur propone que “la interpretación es la inteligencia del doble sentido” (1983, p. 11). Lo que abre la pregunta sobre el sentido único que a veces hace la sociedad cuando interpreta hechos en una sola dirección o con una tendencia a la universalización.

Por ello, no es objetivo de esta investigación tampoco tratar a todas las personas de la misma forma, ni proponer generalizaciones. Más bien, la urgencia es por comprender y plantear interpretaciones que puedan ser discutidas con otras disciplinas y con diversos actores sociales que trabajan el tema.

Como lo he indicado en el capítulo de antecedentes, la información acerca de la efectividad de la educación formal y no formal en privación de libertad no se ha analizado con la sistematicidad requerida ni se cuenta con estudios que propongan las mejores formas para la atención de esas poblaciones. Por ello, en este estudio me adentré en el espacio físico y simbólico que representa el encierro. Durante varios meses, acudí al Centro de Formación Juvenil Zurquí, donde conversé primero con personas claves, quienes me fueron mostrando el camino para la realización de esta investigación.

Paso a realizar una narrativa del proceso de ingreso al centro a través de varias fases. Este relato es fundamental porque evidencia una clara distancia entre lo que uno plantea en el papel y la realidad con la que se topa.

## **Fase I: Negociación de entrada**

Lo primero que tuve que hacer fue un proceso de gestión en el Ministerio de Justicia y Paz para obtener los permisos para el estudio. Todos se realizaron de acuerdo a los protocolos de la entidad. Sin embargo, el ingreso al Centro de Formación Juvenil Zurquí estaba restringido al momento de mi solicitud por estar

con sobrepoblación. Esto representó un reto que resolví a través de diversas citas con jerarcas tales como el Vice ministro de Justicia y Paz, con la directora del Programa Penal Juvenil y la directora del Centro de Formación Juvenil Zurquí, a quienes expuse el proyecto de investigación.

A la directora del Centro de Formación Juvenil Zurquí se le presentó el proyecto y al cabo de unas semanas, lo aprobaron. Una vez realizados estos procedimientos, se inició la gestión de permisos de ingreso en el Ministerio de Justicia: se presentó la carta de la Dirección del INIE, documentos del INS donde se corroboraba el seguro, la acción de personal de la Universidad de Costa Rica y una carta de solicitud de ingreso de la investigadora. Este proceso duró aproximadamente cuatro meses.

## **Fase II: Recolección de información**

En el transcurso de este proceso, se revisó el material estadístico y publicaciones académicas. Revisión de documentación del Centro de Formación Juvenil Zurquí: encuestas, datos de población de internos, datos escolares (matrícula, rendimiento, repitencia, abandono, entre otros).

Con respecto al material estadístico revisado, se identificó la escolaridad de la población en privación de libertad, que un 94% de la población tiene una escolaridad inferior a secundaria. Asimismo, se identificaron problemas de convivencia (altos niveles de violencia interna, problemas de autoagresión, tentativas suicidas), bajos niveles de éxito académico y una actividad muy disminuida en actividades tendientes a la reinserción social. Todo este material es de vital importancia para plantear el papel de la educación y de las metodologías de trabajo adecuadas para esta población.

Se realizaron una serie de entrevistas tanto a personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad como a personal técnico del centro.

## **Entrevistas a adolescentes y jóvenes en privación de libertad**

Las entrevistas que se realizaron a las personas adolescentes y jóvenes, fueron semi estructuradas. Este tipo de entrevista se refiere a aquella donde, si bien hay una guía preestablecida, lo que lidera el proceso es la palabra y el orden que la persona entrevistada le da a su relato (Baez, 2007).

Se presenta la guía de las temáticas para las entrevistas.

- **Ámbito familiar y social:**
  - Dinámica familiar.
  - Niñez.
  - Adolescencia.
  - Relaciones con pares.
- **Ámbito educativo.**
  - Trayectoria escolar (rendimiento y socialización).
  - Imaginarios alrededor de la educación formal.
  - Posiciones y críticas al sistema educativo.
  - Factores protectores: Sentimientos y significados en torno a la educación.
  - Factores de desprotección: Situaciones conflictivas o de crisis en relación a lo escolar.
- **Centro de Formación Juvenil Zurquí**
  - Relato del delito en relación con su historia (factores de desprotección).
  - Condición educativa en el Centro (estudia o no, por qué no estudia).
  - Rendimiento, promoción de los estudios en el centro.
  - Percepción de la pertinencia.
  - Perspectivas de futuro.
  - Recomendaciones.

## **Entrevistas a personal técnico y expertas:**

Se realizaron una serie de entrevistas a personal técnico y personas expertas en la temática:

1. Directora del Centro de Formación Juvenil Zurquí.
2. Docente Coordinadora del MEP para el Centro de Formación Juvenil Zurquí.
3. Coordinador del trabajo entre MEP y Ministerio de Justicia y Paz.
4. Facilitadora Artística.
5. Docentes.

La entrevista contempló los siguientes aspectos:

- Percepción sobre las condiciones generales en que ingresan los jóvenes.
- Sobrepoblación.
- Derecho a la educación (acceso, necesidades).
- Recursos.
- Pertinencia de la educación con respecto a la población que se atiende en el Centro.
- Análisis de resultados.

## **Casuística**

Se había establecido realizar entrevistas a un 5% (de 104 jóvenes) de población juvenil en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí (hombres y mujeres en proporción) que se encontraban activos en el sistema educativo y que accedieran a la entrevista (al menos 6 entrevistas). En total se entrevistó a doce personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad.

También se había propuesto entrevistar a un 5% de población de jóvenes en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí (hombres y mujeres en proporción) que no se encontraban estudiando en el momento de la indagación y que accedieran a la entrevista (al menos 4 entrevistas). Sin embargo, no se encontró población en estas condiciones que estuviera

dispuesta a ser parte de la investigación. Es importante señalar que durante el desarrollo de la investigación, la mayoría de la población estaba en algún programa de educación, fuera formal o informal. Esto se debió a que hubo traslado de jóvenes al Módulo de Adulto Joven en Reforma.

En el caso particular de la investigación, me interesaba tener una excusa para adentrarme en el mundo del encierro y pensar la diversidad de dramas y el papel de la educación para quienes han cometido delitos durante la adolescencia.

### **Fase III**

Esta etapa de la investigación corresponde al análisis de los resultados, los cuales presento en el siguiente capítulo.

### **Procedimiento de Análisis**

La organización de la información se realizó de acuerdo a los objetivos de investigación. Se revisaron los datos estadísticos que aporta el Ministerio de Justicia y Paz, así como datos de organismos internacionales. En un segundo momento, se transcribieron las entrevistas y los apuntes de las visitas al Centro de Formación Juvenil Zurquí. En un tercer momento, se sistematizó la información que respondía a los objetivos planteados, como se expone en el cuadro N° 4 del Informe.

Sin embargo, la información obtenida, no se restringió a datos que buscaba. Las historias de vida de las personas entrevistadas pudieron dar cuenta de una riqueza de factores, que son los que se tomaron para dar fuerza al análisis: adolescencia, delito y reinserción a través de la educación formal y no formal. Dentro de los temas más relevantes encontrados en el relato de estas y estos jóvenes se mencionan: el impacto del arte y la cultura en sus vidas; la

adolescencia como posibilidad de construcción de autonomía; el encierro como espacio transicional hacia la inclusión social.

## V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La adolescencia se ha teorizado desde distintos paradigmas, se la ha propuesto como una “transición” o una “etapa”, como si fuera algo que “ya va a pasar” con el tiempo. En muchos casos, se le da un acento desde la biología, por los dramáticos cambios físicos que vivencia la persona. En otros casos, se la señala desde lo emocional con un tinte negativo y asociado a una reacción del desarrollo sexual.

Es decir, de lo adolescente se habla y se teoriza, pero a las personas adolescentes no se les escucha, no se les pregunta, no se piensa con ellas, ni se construye con ellas. Se habla de ellas, pero no se habla con ellas, dice Doltó (1996). La adolescencia vive una especie de invisibilización, como he venido planteando a lo largo del informe.

Pero la ausencia de lugares y tiempos de y para la adolescencia no se circunscribe solamente a estas carencias. También se debe de tomar en cuenta los excesos que se comenten hacia ellas y ellos. Durante un ejercicio que realicé con personas entrevistadas les consulté: “¿qué piensa la sociedad de ustedes?” Las respuestas fueron en su mayoría negativas. Dijeron que la mirada social les devuelve todas estas horribles palabras: les dicen que son “irresponsables, mal habladas, antisociales, incapaces, malcriadas, insoportables, irrespetuosas, intolerantes, vagas, aburridas, divertidas, amables, raras, nos critican sin conocernos”.

Esta forma en que dicen ser vistas estas personas adolescentes me hizo pensar que la exclusión viene acompañada de una construcción negativa del discurso. A toda esa edificación de una imagen negativa, errónea y prejuiciosa que generaliza lo adolescente, hay que ponerle la mirada ya que merece un lugar en la sociedad, pero no el que tiene ahora, sino el que se debe construir con ellas y ellos.

Más aún en el lugar físico y simbólico del encierro. En el Centro de

Formación Juvenil Zurquí, si bien tiene el mandato de dar una atención especializada, sigue existiendo una falencia a la hora de pensar lo adolescente como una vivencia humana específica. Es esta una búsqueda importante en esta investigación, justamente conocer la relación entre educación y adolescencia en privación de libertad.

Pensar el papel de la adolescencia dentro de esta ecuación podría aportar a lo que con tanto esfuerzo hace el personal del Centro. Por ello, mi entrada a ese lugar de encierro debe aportar para combatir la desesperanza. Discurrí por lugares, personas y tiempos del encierro de adolescentes y jóvenes. La apertura del Ministerio de Justicia y Paz para permitir mi presencia durante un período de varios meses, me facilitó una mirada más cotidiana y una de las primeras cosas que descubrí fue la urgencia que existe por pensar lo que pasa dentro.

El personal técnico del Centro de Formación Juvenil Zurquí (dirección, psicología, educación, arte, teatro) que conocí y con quienes me reuní, mostró compromiso con su tarea, desde su espacio laboral, con el deseo de convertir la permanencia de estas poblaciones, en un lugar donde *algo distinto* para ellas y ellos pueda pasar, contrario a lo que han vivido hasta ahora.

Este saber técnico está en permanente revisión y análisis y cuando acude alguien de la universidad, como es mi caso, o de otros ámbitos profesionales, algunas personas aprovechan para tener retroalimentación y diálogo con quienes estamos “fuera”. Sin embargo, es importante señalar que no se cuenta con el personal suficiente especializado para cubrir como se merece a toda la población.

A pesar de ésto, existe apertura de algunas personas, lo que permitió la construcción de un saber conjunto que presento en este informe el cual fue pensado como una primera entrada a un tema tan complejo como lo es la educación en privación de libertad, tanto la formal como la informal. Pero no solo desde el personal técnico sino desde la palabra de algunas y algunos adolescentes y jóvenes.

## La educación formal en privación de libertad

Durante los años noventa, el personal técnico del sistema penitenciario trabajaba en la modalidad de Educación Abierta. El MEP define la Educación Abierta como “una oferta educativa flexible para los jóvenes y adultos que por alguna razón desertaron del sistema Educativo Formal y se adecua al entorno e interés y posibilidades de estudio de los participantes, proporciona el autoaprendizaje de los estudiantes” (MEP, 2017, <http://www.dgec.mep.go.cr/oferta-academica/i-y-ii-ciclos-la-egba>). Propongo roblematizar más adelante este tipo de educación para personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad.

En esta modalidad educativa, existen programas tanto para I y II ciclo (primaria), como para III ciclo (séptimo, octavo y noveno de secundaria). Estos planes y programas de estudio fueron presentados al Consejo Superior de Educación en diciembre de 1980, siendo aprobados en la sesión 171-81, del 15 de diciembre de 1981 (MEP, 2017, <http://www.dgec.mep.go.cr/oferta-academica/i-y-ii-ciclos-la-egba>). Para la educación diversificada, la cual se conoce con las siglas de EDAD, fue aprobada en 1984 y sigue la misma lógica que las anteriores, pero con sus programas específicos.

Para cursar Educación Abierta cada estudiante persona puede estudiar solo o sola. Es así que, en los inicios de la atención a personas población adolescente en encierro, no se contaba con docentes del Ministerio de Educación Pública, ni con programas pensados para este grupo. Las y los funcionarios del sistema penitenciario fueron quienes dieron apoyo y seguimiento en la modalidad de Educación Abierta.

¿Cuál es el criterio de una educación abierta para adolescentes en privación de libertad? No se incluyó un presupuesto que cumpliera a cabalidad con lo que dicta la Ley en término del principio socieducativo para la reinserción social. Si bien con la Educación Abierta se cubría el derecho a la educación, no se abordaba la especificidad que la Ley exige en la atención a esta población.

La especialidad de la atención a la población penal adolescente debe esperar muchos años más. Es a partir de 2011, que el MEP introduce la modalidad de IPEC al Centro de Formación Juvenil Zurquí, como un paso importante para dar una educación más adecuada a las necesidades de este grupo. “El programa les permite avanzar de acuerdo a sus posibilidades, de acuerdo a sus intereses, a sus necesidades” (Hernández, comunicación personal, 12 de agosto, 2015).

La implementación de la modalidad IPEC (Instituto de Educación Comunitaria), a pesar de adaptarse bien al encierro, es un sistema creado para poblaciones en libertad y que necesitaban flexibilidad de horarios, por su trabajo o que no habían podido continuar con la educación diurna.

En todo caso, al igual que otras modalidades educativas, la persona estudiante debe adaptarse a programas establecidos desde la normalidad (en sentido estadístico). Es decir, están pensados para la mayoría, pero no atiende las necesidades psicosociales de aquellas poblaciones adolescentes que han sido más vulneradas. En este sentido, la coordinación del colegio, así como el personal docente, sin realizar cambios en el programa de estudio, introdujeron técnicas y metodologías para favorecer la transmisión. Desde una reflexión dialogada, realizaron pequeños cambios que dieron resultados positivos para la prevención de situaciones conflictivas o de violencia. Entre ellos, la introducción de la empatía, creada a partir de la escucha atenta: “Se les pide a las y los docentes, que saquen 10 minutos antes de cada clase para hablar, para escuchar a los muchachos y las muchachas, que conversen, es parte de lo que nosotros tenemos que trabajar acá” (Hernández, 2015).

Se instaura primero un espacio que podría pensarse como transicional, para dialogar, escuchar, compartir. Hablar con ellas y ellos permite crear un lazo: conocerles, saber de dónde vienen, en qué situación están, contarles cosas. El diálogo cercano entre chicas, chicos y docentes genera un clima educativo fluido y de respeto. Además, esto le permite al docente identificar situaciones emergentes positivas o negativas.

Esta reflexión alrededor de cómo enseñar en el encierro a personas adolescentes, es necesaria porque, como dije en páginas anteriores, esta puede ser una gran oportunidad para producir un punto de giro en sus vidas. Por ello, han llegado a la decisión de atender a un máximo de cuatro estudiantes por grupo, ya que intentan dar una atención especializada y centrada en los avances individuales.

Vivir el encierro, además, genera una serie de tensiones en las personas adolescentes que están en esa condición: la soledad y el miedo se combinan y afectan la convivencia, la cual se puede expresar conflictiva. Tanto equipo de trabajo como las personas privadas de libertad insisten que como “Abajo” hay pleitos, enjaches, amenazas, bullying, llegan con tensión al colegio y los diez minutos para conversar permiten contener un poco esa locura que es la reclusión.

Un análisis de las problemáticas de las que proviene esta población, así como la atención de las convivencias, resultaron en otras decisiones que favorecen el acto educativo. Una de ellas consistió en pasar los recreos de los pasillos al aula así se convierte en un espacio de ocio estructurado, compartido y con un marco de acompañamiento del personal docente. Se trata de dar contención y distracción como aprendizaje que permite la convivencia.

También se introduce en el Centro de Formación Juvenil Zurquí el programa de educación nocturna el 3 de agosto del 2015. De esta manera se convierte en el único centro penitenciario que tiene esta modalidad educativa.

La educación formal en el Centro cuenta con profesionales de la educación para una población aproximada de 75 adolescentes y jóvenes en privación de libertad. La coordinadora académica, Elia Hernández relata con angustia, épocas en que por falta de personal (custodios y docentes), no se atendía a la totalidad de la población:

Cuando se dio el problema de sobrepoblación, entre 2010 y 2014, no se podía atender a quienes estaban en detención provisional. De 200 en privación de libertad, solo atendíamos a 75. Hay 8 policías en la escuela

para atender 75 jóvenes con problemas convivenciales” (Hernández, 2015).

Hay una comprensión de la importancia de la educación por parte del personal del Ministerio de Justicia y Paz, así como del MEP. Ambas entidades trabajan de la mano para dar una atención especializada a estas poblaciones. Desde esta articulación, logran hacer un equipo que da solidez y contención a quienes están en privación de libertad con la Ley Penal Juvenil.

El equipo docente del Centro de Formación Juvenil Zurquí está conformado de la siguiente manera:

**En primaria:**

- Dos maestras

**En secundaria:**

- Dos profesoras de inglés
- Dos profesoras de matemática
- Dos profesores de ciencias
- Dos profesoras de estudios sociales y cívica.
- Una profesora de español.

**Opcionales**

- Una profesora de informática
- Un profesor de música
- Una profesora de educación física

**Cursos Libres**

- Una profesora de inglés conversacional
- Un profesor de montajes eléctricos

La articulación con el INA se da una vez al año donde el estudiantado recibe capacitación en el área de creación artística enfocada para el turismo. Esta viene acompañada de una exposición que se realiza en el gimnasio del Centro, en el que se presentan sus trabajos, explican los procesos e imaginan un negocio para producir y vender sus trabajos.

Cuatro problemáticas emergen de la implementación de la educación formal. La primera tiene que ver con la sobrepoblación que han tenido en ciertos momentos, que excede la posibilidad de atender a todas las personas recluidas y lograr que se cumpla el derecho a la educación. La segunda, tiene que ver con el seguimiento dado que en algunos casos, las personas adolescentes están en detención provisional por lo que una vez que salen no se tiene un registro de su proceso de éxito o rezago académico. Se pierde el rastro también de quienes se trasladan al Módulo de Adulto Joven en Reforma por haber cumplido la mayoría de edad.

La tercera problemática está relacionada con los conflictos de convivencia que suceden en los módulos donde habita esta población y que alteran los procesos de vida, entre ellos los educativos. Esto quiere decir que, en ocasiones, por problemas de violencia, deben separar los grupos, reconfigurar lecciones y proponer tutorías. En otras ocasiones, esta atención más especializada se complejiza por el hecho de no contar con más personal de seguridad, es entonces que los procesos se ralentizan.

La cuarta problemática se refiere a una cuestión de logística pues la población depende de la cantidad de custodios y docentes que haya para su traslado y atención en el centro educativo. En el caso de Zurquí, como se mencionó antes, solo cuentan con ocho custodios para una población de 75 personas y los grupos no exceden las cuatro personas. Por ello, reciben clases solo algunos días a la semana, pues para cubrir a toda la población se tiene que distribuir al estudiantado. De esta manera, algunas personas adolescentes y jóvenes van un máximo de dos a tres veces a la semana a clases. Su avance, por lo tanto, no es equivalente al que podrían tener si acudieran cinco días a la semana.

Como se puede ver, el esfuerzo por aportar una educación a la población adolescente y juvenil privada de libertad es enorme, sin embargo, por un lado las condiciones para su cumplimiento son insuficientes y, por el otro, la pregunta acerca de la pertinencia sigue pendiente. El personal del MEP propone que la

modalidad de IPEC es adecuada para esta población, sin embargo, debido a que los procesos se interrumpen por cuestiones de convivencia, de violencia, de personal suficiente, no hay datos representativos de la población.

Por otro lado, esta educación no hace hincapié en el trabajo específico de una población que ha sido vulnerada y que además está en procesos propios de la adolescencia. Esto se debe a una ausencia de formación específica, por un lado, y a la carencia de personal técnico de apoyo. Por ello, la educación no cobra importancia, pero también se ve limitada al no poder dar procesos más frecuentes en el tiempo y contar con los materiales necesarios.

Asimismo, es importante mencionar la limitación de no contar en el Centro con una biblioteca que se constituya en un recurso educativo adicional para la investigación, búsqueda, lectura y esparcimiento, acciones todas que podrían promover la construcción de pensamiento lógico y abstracto del que tan ayuna llega esta población.

No podemos olvidar que esta población proviene de una experiencia y vivencia de la educación que resultó ser fallida. En el siguiente apartado expongo lo que representó para estas personas adolescentes y jóvenes su experiencia escolar previa al encierro. En ella remarco que, además de la especificidad de la adolescencia, hay una brecha en el acceso al saber. Adolescentes y jóvenes que tienen baches en sus procesos educativos y para los cuales sería casi necesario un trabajo de uno a uno.

Entre las personas con las que conversé, encontré a una joven de 19 años que nunca había ido a la institución escolar. No tenía la experiencia de la escuela, no sabía leer ni escribir y en el Centro de Formación Juvenil Zurquí había experimentado por primera vez lo que significaba tener acceso al lenguaje escrito. En sus palabras: “A mi papá no lo conozco y mi mamá no me mandó a la escuela. Somos cinco. No sé por qué no me mandaron a la escuela. Solo la mayor fue a la escuela.” (Celeste, comunicación personal, 14 de octubre 2015).

## Experiencias previas en el sistema educativo

Solo un 6% de la población censada en 2013 por el Ministerio de Justicia y Paz tiene la secundaria completa (Departamento de Estadísticas, 2014). Esto da cuenta de una historia de exclusión estudiantil que, probablemente responde a una diversidad de problemáticas. Entre las más frecuentes, en la población del Centro de Formación Juvenil Zurquí están las relacionadas con la ausencia de seguimiento a los procesos familiares y estudiantiles de donde proviene la población en riesgo. Estas personas jóvenes vienen de una historia de violación a sus derechos.

Muestro en el siguiente cuadro la situación educativa de la población penal juvenil al momento del ingreso al Centro de Formación Juvenil Zurquí o al Centro Ofelia Vincenzi P., en Reforma. Se puede observar la exclusión previa de la que fueron objeto.

Cuadro N° 3

Nivel de escolaridad de la población penal juvenil, según el Censo de Población del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz del 2013

ESCOLARIDAD	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
<b>Población censada</b>	<b>482</b>	<b>100%</b>
Sabe leer y escribir	6	1.5%
Primaria incompleta	126	26%
Primaria completa	108	22%
Secundaria incompleta	219	45%
Secundaria completa	8	2%
Universidad incompleta	4	1%
Ninguna	5	1.25%
Sin respuesta	5	1.25%

Fuente: Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz (2013).

De los números a sus palabras, vemos, en algunos casos, que la institución familiar no les apoyó, en otros casos la institución escolar, no representó un lugar al que se quería ir, sobre todo en secundaria. “Mis padres

nunca se encargaron de mí. Tuve muchas expulsiones en el colegio. Me agarraba con los demás” (Carlos, comunicación personal, 14 de octubre 2015).

Le pregunté a uno de los jóvenes ¿Estudiabas antes de entrar a Zurquí?

“No... Cuando estaba en la calle era tan *himperactivo*, tan *himperactivo* (sic) que no podía estar quieto y entonces mi mamá me sacaba, me volvía a meter, me sacaba... en esa trayectoria perdí un montón de años. Me quedé en cuarto de escuela y no volví más” (Esteban, comunicación personal, 14 de octubre 2015).

Preocupa el porcentaje tan elevado de adolescentes y jóvenes que tienen primaria incompleta, pues esto da cuenta de un universo de carencias, ya que no solo han quedado fuera de algunos conocimientos sobre el mundo y sobre las formas de pensamiento, sino también de una forma de socialización con sus pares y con personas adultas en la institución educativa.

De las personas entrevistadas, la situación educativa previa al encierro, así como la escolaridad de sus progenitores la presento en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4

Personas entrevistadas en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por sexo, escolaridad propia, de la madre, del padre y durante la comisión del delito, 2016

	<b>Sexo</b>	<b>Edad (al momento de la entrevista)</b>	<b>Escolaridad (durante la comisión del delito)</b>	<b>Escolaridad Madre</b>	<b>Escolaridad padre</b>	<b>Activo/a en el sistema educativo durante la comisión del delito</b>
1	Hombre	17	Sexto grado	No sabe	Bachiller	No
2	Hombre	16	Quinto grado	Analfabeta	Noveno grado	No
3	Hombre	17	Quinto grado	Sexto grado	Noveno grado	No
4	Hombre	17	Sexto grado	Sexto grado	Sexto grado	No
5	Hombre	17	Sexto grado	Sexto grado	Sexto grado	No
6	Hombre	21	Noveno grado	Bachiller	Sexto grado	Sí
7	Hombre	20	Sexto grado	Escuela (no	Algún año de	Sí

				sabe)	secundaria	
8	Hombre	18	Cuarto grado	No sabe	No sabe	No
9	Mujer	16	Cuarto grado	No sabe	No sabe	No
10	Mujer	16	Sexto grado	Analfabeta	Analfabeta	No
11	Mujer	19	Primer grado (lo saca en privación de libertad)	Analfabeta	No conoce a su padre	No
12	Hombre	19	Sexto grado	Analfabeta	Noveno grado	No

Fuente: propia

Tanto la escolaridad de las familias como de ellas y ellos es muy baja de acuerdo a la edad que tienen. Solo dos de las 12 personas entrevistadas estaban en el sistema educativo (aunque con rezago), durante la comisión del delito. Esto da cuenta de que la institucionalidad no vio el riesgo o no tuvo capacidad para atenderles cuando mostraban los signos.

### **Caracterización de la población que se atiende**

Debo marcar la dificultad que representa atender poblaciones diversas que, además de estar en la adolescencia, provienen de todo el territorio nacional, en algunos casos viven lejos de sus familias, son trasladados a otro clima, alimentación, horarios diferentes y mucho encierro.

En los siguientes cuadros se expone esta diversidad etaria y geográfica según datos del Centro de Formación Penal Juvenil al 29 de julio 2015. El cuadro que se presenta a continuación da cuenta de que casi el 73% de población penal juvenil en privación de libertad está dentro del rango de 15 años a 18 años, una población en edad adolescente que precisan de una atención más cercana y especializada.

Aunque el cuadro también presenta adultos jóvenes, remarco que son solo aquellos que cometieron delitos antes de cumplir los 18 años.

Cuadro N° 5

Población Penal Juvenil en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por edades durante el año 2015

Edad	Cantidad de adolescentes y jóvenes en privación de libertad
13	2
14	1
15	9
16	17
17	25
18	25
19	7
20	10
21	4
22	4
TOTAL	104

No solo están en una edad donde se pone en juego la subjetividad, también conviven en un ambiente lejano a su lugar de arraigo. En el caso de algunas de estas personas las carencias económicas pueden distanciar las visitas de sus familias. Este elemento es muy difícil de sostener pues no solo pierden el vínculo sino que además no acceden a alimentación, vestimenta o necesidades especiales que el Centro no cubre pero sus familiares pueden aportar.

Por ejemplo, un joven de Limón dice: Mi mamá duró 11 meses, duré 11 meses sin verla. Como ya uno está acostumbrado, ni fu ni fa, mientras uno esté bien físicamente... Mi mamá ya está cansada, mi mamá canea también. Yo ni la llamo a mi mamá. Le dan a uno 25 minutos aquí, si acaso uso 4... Solo eso, ya? Qué queda? (Salomón, comunicación personal, 30 junio 2015). La lejanía hace una diferencia para estos chicos de acceder o quedar fuera de una visita. En el caso del Centro de Formación Juvenil Zurquí, 54% provienen del Valle Central y

un 38% de zonas más alejadas. El porcentaje restante no indica el lugar de residencia.

Cuadro N° 6

Población Penal Juvenil en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por lugar de proveniencia, año 2015

Lugar de proveniencia	Cantidad de adolescentes y jóvenes en privación de libertad
San José	44
Cartago	5
Heredia	3
Alajuela	4
Limón	12
Corredores	3
<b>Pococí</b>	2
<b>Cañas</b>	2
<b>San Carlos</b>	3
<b>Liberia</b>	2
<b>San Ramón</b>	2
<b>Zona Atlántica</b>	3
<b>Grecia</b>	4
<b>Aguirre</b>	1
<b>Extranjeros</b>	6
<b>No especifica</b>	8
<b>Total</b>	104

Los factores de edad y proveniencia, como he comentado, no son menores. Acerca de la edad, planteo la necesidad de realizar un trabajo simbólico que les permita construir una vida hacia la inclusión social, donde comprendan y se responsabilicen de su acto ilegal. Con respecto a la

proveniencia, facilitar encuentros entre las personas privadas de libertad y sus familias. No hacerlo puede agregar un factor de riesgo a las vidas de por sí ya alteradas de estas personas adolescentes y jóvenes e incidir en convivencias violentas.

Sobre todo porque están en privación de libertad por delitos graves.

Cuadro: N° 7

Población Penal Juvenil menor de 18 años en privación de libertad en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, por delitos durante los años 2014, 2015 y 2016

<b>Delitos</b>	<i>Frecuencia Absoluta</i>		
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Sexuales	-	3	2
Propiedad	-	10	17
Vida	14	20	26
Psicotrópicos	24	-	-
Autoridad P.	5	2	5
Otros	3	1	1
<b>POBLACIÓN TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>36</b>	<b>51</b>

Fuente: Departamento de Estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz (2016).

La cantidad de delitos contra la vida son los que están en primer lugar. Respecto a quienes ya tienen 18 años o más, durante el año 2014, una gran cantidad de privados de libertad fueron llevados al ámbito del Adulto Joven de Reforma. Aquellos que se quedaron en el Centro de Formación Juvenil Zurquí para ese año, 17 jóvenes (33%) cumplían condena por delitos contra la vida y 26 (49%) contra la propiedad (Ministerio de Justicia y Paz, 2016).

Como se puede observar, los delitos cometidos son de una gravedad alta. El irrespeto por la vida se pone en evidencia, por ello, las capacidades del Centro deberían enfocarse en una educación que permita dar un giro a la forma en que estas personas adolescentes y jóvenes ven, se relacionan con otros. Hacer lo mismo que en el afuera o repetir lo que les dieron antes del delito, no parece tener resultados para la convivencia pacífica de la sociedad y para la inclusión.

## La historia que traen

Probablemente la vulneración de estas poblaciones proviene de etapas anteriores a la adolescencia. Debemos recordar que los escenarios en los que transcurre la niñez son de carácter inaugural y sustantivo pues sientan las bases de la subjetividad. El sujeto se produce en el “nos-otros” como espacio de elaboración con y a través del otro. Las niñas y los niños logran su entrada a la sociedad a través de la figura de crianza más cercana y permanente. Esta persona crea las condiciones para que la niña o el niño entren en la cultura a través del afecto, la mirada y las respuestas ante las necesidades del bebé. La forma en que la figura de crianza concrete estas respuestas (tiempo, espacio, modo, entre otras) impactará de manera directa en la construcción del “cuerpo social” de la niña o el niño.

La figura de crianza no necesariamente es la madre (aunque en Costa Rica sí es la más frecuente) con la que cuentan las niñas y los niños. Esta se refiere a la persona que asume una función que permite a la niña o al niño el ingreso a la cultura, a la vida en sociedad. Por un lado, a través de la satisfacción de las necesidades básicas, por otro lado, a través de la transmisión de reglas, costumbres y formas de relación afectiva y permanente.

Si la figura de crianza falla, por las razones que sean, el niño o la niña quedarán en situación de vulneración. El Estado tendría que dar apoyo a esta criatura, pero en muchos casos, esto no se concreta, generalmente queda en un estado de abandono. Los efectos pueden ser exclusión estudiantil y también lo he podido comprobar a través de las entrevistas.

Un joven relata: “Mis padres nunca se encargaron de mí. Muchas expulsiones en el colegio. Me agarraba con los demás... peleando con bandas. Bandas del pueblo. Apuñalaban. Siempre salía alguien herido” (Joaquín, comunicación personal, 29 de julio del 2015). Otra joven dice: “Había muchos problemas de violencia de mi papá hacia mi mamá. Cuando ellos empezaban, lo que yo hacía era que me iba. Me iba para la calle o a buscar a la chusma para

no escuchar lo que ellos hablaban” (Graciela, comunicación personal, 30 de junio 2015).

Este abandono, expresado de diversas formas los ponen en una situación de desprotección frente a una realidad en la que no cuentan con figuras y estructuras que les permitan verificar que lo que hacen no les hará daño. Sobre todo, durante la adolescencia en la que, como propongo en páginas anteriores, hay una búsqueda por una posición en la vida que ponga a prueba lo obtenido durante la infancia.

La hipótesis es que, si lo que se ha recibido durante la infancia es abandono y negligencia, probablemente, probarán sobre esa base. Un joven con el que conversé planteó: Yo siento que, al no crecer al lado de mi padre, me afectó porque él se fue cuando tenía 6 años. Yo estaba muy pequeñito y no supe enfrentar un evento tan fuerte, entonces empecé a buscar aceptación en otros lugares, cariño, porque mi mamá tampoco podía estar pendiente de mí. Yo tenía diez años y llegaba a las 11 de la noche a mi casa (Esteban, comunicación personal, 29 de julio del 2015).

Ante esa soledad que viveían, aparece una búsqueda de pertenencia, de sentido, de anhelos. En esa exploración, el contexto, la familia y la institución escolar cobran relevancia. Pero a veces no llegan para apoyar. Por ello, la atención del Centro de Formación Juvenil Zurquí alrededor de esas vidas subjetivas deben aportar al estudiantado, para generar oportunidades. Uno de los jóvenes que entrevisté explica:

Llegué acá, lo vi del lado positivo... comencé con comportamientos, muy difícil. Pensé, o me atasco y me quedo en el “*tavo*” o me supero y salgo rápido. O, lo más importante, cuando ya tenía las cosas más claras, que fue la toma de decisión más importante que yo siento que he hecho en mi vida, fue descontar y aprovechar los tres años y seis meses de internamiento en el Centro, al máximo, con todo lo que pudiera. Ahorita estoy cursando octavo grado de colegio. Tengo un curso del INA de

manipulación de alimentos, tengo otro de plantas medicinales y otro de plantas ornamentales. Estoy llevando inglés conversacional y tengo la fe, que una vez que egrese, poder venir a estudiar para poder sacar el noveno aquí para poder tener... ya estoy formando mi familia, ya una vez que uno tiene un hijo le cambia la vida (Francisco, comunicación personal, 29 de julio 2015).

Sin embargo, no todos los procesos son exitosos. Muchas de las personas adolescentes que cometieron delitos y pasan por la privación de libertad, tienen vivencias menos fluidas. Esto pasa porque salen de prisión y reingresan debido a sus asuntos judiciales o porque tienen necesidades especiales que no pueden ser atendidas por falta de personal técnico.

Los altos índices de reincidencia muestran que estos procesos pueden tener efectos positivos en algunas personas pero no llegar de la misma forma a otras. Actualmente, según estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz (2016) un 40% de quienes están en privación de libertad bajo la Ley Penal Juvenil han reincidido. Por ello, la atención de estas poblaciones debería ser revisada para contar con equipos que puedan cubrir a quienes más lo necesitan.

En el ámbito de la educación no formal, el Centro de Formación Juvenil Zurquí aporta una serie de actividades y espacios fundamentales para quienes están en el encierro.

## **Educación no formal**

*- ¿Nunca en tu vida habías pintado?*

-No... Ni nunca me había sentido tan contento de pintar. Yo creo que, digamos, una de las cosas que hay que aprender en la vida es a ser paciente para todo. Si usted quiere construir una casa, usted no la puede construir en una hora, entonces tiene que ser paciente y hacer las estructuras de esa casa, ¿me entiende? Al principio usted pone un par de paredes y se va a ver fea, no se va a ver como una casa, pero todo lleva un proceso y al final de ese proceso hay arte, ¿me entiende? Es bonito.

*-O sea, que lo que aprenden con el arte es que las cosas llevan un proceso, llevan una técnica, y además llevan un cariño por lo que se hace*

-Sí y hay que ser paciente, que era algo que yo no sabía.  
(Esteban, privado de libertad en Centro de Formación Juvenil Zurquí)

La educación no formal tiene un lugar de importancia en la vida de quienes viven el encierro en el Centro de Formación Juvenil Zurquí. Es un espacio que desean, disfrutan y desde donde producen mucho. Se les llama en grupos pequeños una vez por semana y durante tres horas acuden a “Talleres Artísticos”, un entorno creado con una plaza del Ministerio de Justicia y Paz. Una artista profesional sensible, como lo es Myriam Calderón, no solo les propone procesos artísticos en su aula. También les ofrece su mirada, su escucha atenta y la exigencia de una disciplina artística. En el acto creativo, sus estudiantes ordenan sus ideas, sus pensamientos, sus afectos y producen un objeto artístico concreto.

El proyecto de cultura artística del Centro de Formación Juvenil Zurquí, incluye todos los procesos de expresión: pintura, dibujo, artesanía, manualidades, danza urbana, Hip Hop y teatro. También reciben artesanía: arcilla, madera, y con el INA se certifican en diferentes cursos. Trabajan manualidades, bisutería y todo lo que hacen se lo regalan a sus familias. Todo es un regalo. Los materiales se reciben como donaciones o se obtienen del comité de privados de libertad, ya que los talleres artísticos no cuentan con un presupuesto asignado por el gobierno (Calderón, comunicación personal, 12 de agosto 2015) señala:

Ese comité está conformado por un chico de cada sección y hay un presidente y un vice presidente. Lo coordina el personal de orientación con las ganancias que da la pulpería. Se recauda dinero y ellos deciden en qué lo invierten. Por ejemplo, los talleres artísticos presentan una carta donde piden financiamiento, ellas y ellos la analizan asignan un dinero para los talleres, canalizado por la administración, y aportan una partida de 200.000 colones al mes para colaborar.

Ese comité financia fiestas, la Navidad y otras actividades. También consiguen otras donaciones. “Son muy creativos con lo poco que tenemos. Hacemos chorreadores de café, atrapasueños, también las venden para comprar materiales” (Calderón, 2015).

¿Para qué esas pinturas? ¿Para qué las máscaras? ¿Para qué el baile? ¿Para qué el teatro? Al igual que en el epígrafe inicial de este apartado, otro de los adolescentes que entrevisté me comentó que en el “espacio de Myriam” aprendió lo que era la paciencia: “Cuando dibujo tengo que aprender a esperar. Que primero el diseño. Que borrar y volver a hacer. Que no sale como uno se lo imagina y luego los colores y es todo un trabajo. Pura paciencia” (Esteban, 2015). Myriam les refuerza: “aprenden lo que es un proceso, el tiempo y el esfuerzo que eso requiere” (Calderón, 2015). Le llaman paciencia al proceso. Yo le llamo construcción de pensamiento abstracto.

Pensamiento formal, lógico y abstracto definido como esa acción compleja de componer y descomponer, sopesar cuidadosamente las ideas, convertir la metonimia en metáfora, tener otras versiones de una misma realidad y ubicarse frente a ella. Es decir, el pensamiento implica el reconocimiento del afecto ligado a las palabras, dónde fueron dichas, por quién fueron dichas. Están aprendiendo a ordenar sus ideas, algo que Graciela nos dice “empezaba a hacer cosas que si yo hubiera tenido la mente que tengo ahora, no hubiera hecho nada” (Graciela, comunicación personal, 30 de junio 2015).

Ese pensamiento abstracto es al que tienen que ingresar las personas púberes, con la dificultad de la irrupción de un cuerpo en permanente cambio que no se deja controlar. Desde ahí se le pide a la persona adolescente que construya pensamiento abstracto para entrar al discurso social y ser parte de él. Pero ocurren dos fenómenos simultáneos que alteran el curso de la construcción de ese pensamiento lógico y abstracto. Uno tiene que ver, como lo he planteado, con el cuerpo. Cómo ha sido recibido, mirado, contenido y del que debe separarse para ser una persona autónoma. El otro fenómeno, tiene que ver con

la identidad del sujeto. Lo que nos queda de la infancia, como le llama Soler (2014).

Porque el sujeto no solo lleva heridas de dolor, también entra en un código social más amplio: las marcas que no fueron traumáticas. Los rituales de alimentación, de limpieza del cuerpo, las tradiciones, lo que se comparte con las otras personas, los gustos incluidos, fundan el sentimiento de tener o no tener cosas en común (Soler, 2011, p. 62). Lo que produce es un sentimiento de identidad que es muy fuerte y que fija al sujeto y lo separa de otras identidades.

En el encierro, esa identidad se pierde debido a las condiciones de convivencia. Y eso singular del sujeto que lo identifica a un grupo, se rompe y entra en conflicto para marcar la diferencia entre unos y otros. ¿Cómo se trabaja para restituirle al sujeto un espacio donde puede retomar su identidad? La respuesta está ligada a lo que representa la producción cultural y el arte. Es en la creación artística que esa identidad propia se exhibe, se pone en juego y el sujeto, su intimidad y su sentido de pertenencia se expresan como única. Es como un salvavidas subjetivo que le liga a lo que quiere y a quienes quiere, a través de la obra, que plasma su ser.

Si a esto se le agrega el acompañamiento de la facilitadora artística, la sensibilidad, el cariño, la mirada, la escucha el espacio les permite tramitar sus dolores, sus rabias, el desorden en sus pensamientos. El proceso les abre una puerta para entrar en una estructura de pensamiento lógico donde primero se plantean una idea, luego la desarrollan y la llevan a un fin. La obra artística les lleva a construir pensamiento lógico y abstracto.

El artista Jhafis Quintero, quien estuvo un tiempo en La Reforma y que hoy es un reconocido pintor y escritor, dice: “[En prisión] a través del arte aprendimos cómo organizar los pensamientos, las ideas. Los presos no saben cómo pensar. Es primordial aprender a organizar las ideas porque te hacen ver las cosas más claras o ver los errores. Te hace ver que hay una repetición que no te lleva a nada” (Quintero, comunicación personal, 21 de octubre 2015).

Quintero plantea una hipótesis muy interesante al decir que el arte permite organizar de otra forma el orden simbólico del sujeto. Y así lo sostienen las personas adolescentes en privación de libertad. En un recorrido que realicé por los ámbitos donde viven, pude observar atónita cómo desde las rejas veían pasar a Myriam y le pedían a gritos: “¿Cuándo nos saca?” El espacio es apreciado porque en él hay una puesta en juego de sus intimidades, por un lado y por otro les ayuda a organizar sus ideas.

Tanto en entrevistas individuales como grupales pude identificar lo especial que es el espacio de creación artística, básicamente por dos factores:

En primer lugar, la empatía de Myriam para con ellas y ellos. Porque necesitan un referente adulto que repita y recuerde los mandatos de la cultura, las leyes y las normas. Y, como vienen de una cultura donde la identidad se ha construido a base de violencia, este espacio de creación con la facilitadora, les permite construirse, trabajarse como adolescentes que están aprendiendo a pensar. En segundo lugar, un espacio de creación y encuentro con sus propias posibilidades. Uno de los muchachos dice:

Todo es una disciplina, eso aprende uno cuando hace un dibujo. Pero esas herramientas ayudan con la propia vida de uno. O cuando uno revive un evento. Por ejemplo, cuando yo estaba en la calle, me sentía mal, lo primero que hacía era consumir. Aquí me siento mal, agarro el libro, dibujo... son formas de terapia. Entonces, uno reemplaza lo malo por lo bueno. Lo ayudan a uno a enfrentar eventos que antes, por la inmadurez, lo vivía uno como un chiquito, ahora lo vive como una persona madura, tolerante. Muy importante la tolerancia y el respeto a los demás. Las herramientas, la cultura, todo eso a uno lo ayuda. Yo era muy explosivo antes, tener esas herramientas me da paz, esa libertad, esa meditación, esa relajación. Uno se siente con felicidad dentro de uno. (Carlos, 2015).

El arte y la cultura permiten una intimidad que es nula en otros ámbitos del encierro. Es, probablemente el único espacio del sujeto para adentrarse en su ser. Goffman (2001) ya nos había marcado el exceso de homogenización que se vive en el encierro y cómo la seguridad atraviesa la mirada de todos los espacios, las formas de relación y las acciones del sujeto preso. Pero el arte y la cultura se convierten en una forma de expresión física y simbólica, como lo

expresa magistralmente el artista Jahfis Quintero en su obra artística y en sus palabras:



*Esos brazos blancos que salen de las paredes son esta segunda piel que tienes cuando estás sentenciado. Dentro de las tripas del cuerpo institucional que es la prisión, un sitio diseñado para limitar, vas a sentir el cuerpo.... La gente ahí dentro, utiliza la creatividad para vulnerar esa mole y la vulneran con prótesis, con un palo, un recipiente, permiten acercarse a la visita, cómo generar comunicación entre uno y otro... porque la policía no ayuda o más bien está para evitar los encuentros. Entonces te bloquean, pero los presos siempre encuentran un método de cómo desbloquear, cómo vulnerar ese bloqueo” (Quintero, 2015).*

Convertir la rabia en un dibujo, esculpir el dolor en el instante en que trabajan el barro. No importa la acción creativa, mientras la palabra la acompañe. Y desde la cual puedan dar cuenta que es una creación propia, pensada y desarrollada por ellas y ellos mismas. Y no es una forma rápida, es una forma lenta, una creación que toma tiempo. Es como un diálogo con otro. ¿Es el arte una vía para crearse subjetivamente para otro aceptable, cariñoso, que les mire? Un acto para ser mirado, metáfora del crimen.

Vuelvo al artista Jahfis Quintero (2015) quien nos dice,

Tenía que ver qué hacía. Me inscribí en el curso de Haru Wells y partir de eso... Tengo que confesarte, las primeras veces iba porque quería romper una rutina, dejar de sobrevivir ahí dentro y salir a ese espacio que me

parecía maravilloso. Con el tiempo fui descubriendo que sustituía el apetito de transgresión, me resultó un sustituto efectivo para el crimen. Un momento importante en mi vida, asumí otra identidad que ha ido creciendo y han ido ocurriendo cosas interesantes. Si no hubiera tenido esta oportunidad, tú sabes, uno sale de la prisión, ahí dentro te identificas y te reconoces en ese espacio, porque has estado ahí... entonces la gente hace de manera consciente o inconsciente lo necesario para regresar y bueno, yo me eximí de esa cosa porque estaba ocupado en una nueva identidad. Las personas que me ayudaron a entrar al arte fueron determinantes, también porque afuera me dieron el chance de ejercitarla. El arte es esa cosa que me satisfacía al mismo nivel que el crimen. Los músculos emocionales que había desarrollado ahí dentro... la prisión, me dieron la fuerza para llegar a donde estoy hoy.

El artista nos dice que hay una sublimación del crimen a través del arte. Lo propio sigue, aunque se esté en el encierro, se hace metáfora de la violencia y, con la obra de arte, se convierte la violencia en convivencia. Escribir, leer, actuar, pintar, dibujar, investigar y hasta cocinar, en el encierro es una forma de entrar a un espacio de libertad, una dimensión en la que se puede hacer casi lo que se quiere sin trasgredir la ley.

El valor de la educación no-formal aparece en el relato de este artista, pero también de los y las jóvenes que entrevisté. Se resalta la urgencia por salir del encierro de sus cuartos, pero también la necesidad de aprovechar el tiempo en algo productivo con las otras personas, una convivencia libre de riesgos bajo la supervisión de la facilitadora de los Talleres Artísticos donde además, se restituyen actividades cotidianas que en otros espacios del encierro son impensables.

## **El arte y la cultura tienen efectos terapéuticos**

El arte y la cultura en el encierro no se han explotado tanto como se debería en Costa Rica a pesar de que hay evidencias claras de su éxito en otras latitudes. Uno de los ejemplos más interesantes que he encontrado revisando la bibliografía ha sido el que se ha llevado a cabo en el Hospital Psiquiátrico de la Universidad de Heidelberg. El historiador del arte y psiquiatra Hans Prinzhorn (2011) recopiló unas 6000 piezas de arte producido por personas internas con problemas mentales. Hoy existe un museo que expone esas obras que ya llegan a las 16000 con artistas de reconocimiento público.

En esta línea desde donde se contempla la inclusión del arte en la vida general de las personas y no solo de quienes tienen talento, el artista francés Jean Dubuffet crea el término *arte bruto*. Este concepto amplía la creación a cualquier persona. Considera lo que emerge de la subjetividad y permite al lego crear su propia interpretación de la realidad. Esto abre el arte a poblaciones que no tienen acceso a la Academia. Dubuffet piensa que “cualquier objeto del mundo es capaz de constituir para alguien una base de fascinación o iluminación” (Dubuffet, 1998, p. 9). Ahí está el sujeto en su intimidad y su originalidad, apostando por un lugar especial dentro del encierro.

Bonilla (2008) quien trabajó con poblaciones adolescentes en privación de libertad plantea que,

El trabajo de arte terapia tiene una mayor preocupación por la percepción simbólica y la atención se centra más en los procesos individuales. Las emociones y las dificultades de cada persona son prioritarias y lo que se busca es encontrar recursos personales con los que puedan esclarecer sus dificultades en función de poner a prueba y reemplazar situaciones de la realidad mediante sustitutos simbólicos. En este sentido, el objeto artístico es un elemento fundamental para el arte terapia, ya que permite desvelar y contener las emociones de la persona que lo lleva a cabo. Sin embargo, es importante aclarar que el terapeuta de arte no interpreta la expresión artística de su paciente, su función es la de acompañar,

escuchar, motivar, intuir y facilitar, participando como testigo entre el individuo y su obra (2008, p. 15).

Si bien los talleres artísticos de Zurquí no son arte terapia, lo cierto es que producen un giro en los procesos de pensamientos de estas poblaciones. Les permiten, como lo he señalado, una organización del pensamiento lógico y abstracto. Es una forma de subvertir el acto violento por uno que hace metáfora. Así es que la creación artística puede ser pensada como acto el cual “no es simplemente una transgresión de la ley, sino un acontecimiento que funda –o al menos abre la posibilidad de una nueva legalidad, siempre retroactiva, pues un acto tiene éxito en ‘cuanto ‘sutura’ de modo nuevo su propio pasado” (Villena, 2015, p. 191).

Se sabe de la eficacia del trabajo de lo artístico para producir un acto distinto en las vidas de estas personas que hoy viven la privación de libertad. Pero no todos tienen acceso a eso, ni a la educación formal tampoco. Y, los índices de delito en adolescentes y jóvenes no muestran otra tendencia que la de seguir creciendo.

Por ello, el papel del arte y de la creación de espacios para la convivencia dentro del encierro se presentan como fundamentales. En el siguiente apartado se presenta un ejemplo de cómo se pueden aprovechar los pocos espacios que tienen estas personas adolescentes y jóvenes para promover formas de convivencia e inclusión social.

## Un huevo frito

- “¡Que chiva comerse un huevito frito! ¿Se imaginan? Dice un chico.
  - Uy, sí mae, le responde otro, frotándose las palmas de la mano.  
Todos se ríen.
- ¿Un huevo frito? Diay, ¿por qué no? Responde la facilitadora artística.

Un huevo frito a las 9 de la mañana en el Centro de Formación Juvenil Zurquí parece imposible. Las personas adolescentes y jóvenes en privación de libertad son despertadas muy temprano y su desayuno es repartido a más tardar a las 5:30 a.m.; les llevan el almuerzo a las 11:00 a.m. y su cena es llevada entre las 3:30 y 4:00 p.m. Son horarios muy extraños, a mi parecer pueden afectar la convivencia. La combinación de hambre y encierro no suena bien.

Sin embargo, Myriam Calderón, la facilitadora artística consigue huevos y galletas. “Es lo más parecido al afuera”, dice. Tener la libertad de cocinar un huevo frito. Con una sonrisa en la boca, los más diestros hacen los huevos sin que la yema se reviente en una sartén que ella llevó de su casa y se juntan todos a comer. Ver la yema derretirse, cazarla con la galleta. Y luego a trabajar, crear obras artísticas.

El ambiente en que se crea es fundamental y en Zurquí, quienes tienen oportunidad de trabajar en los talleres artísticos pueden acceder a diferentes oportunidades: presentaciones en actividades, exposiciones, talleres que llevan ONGs, entre otras. Todo es parte de lo mismo, generar un orden que les permita ver resultados.

Durante la adolescencia, la evidencia de lo producido tiene un peso enorme. Es un aliciente para seguir produciendo. El arte permite eso, a diferencia de la educación formal que necesita tiempos más extendidos para verificar su efecto.

## El acto educativo

La capacidad educativa del Centro de Formación Juvenil alcanza para 75 estudiantes en el MEP (IPEC y Nocturno) y unos 40 adolescentes y jóvenes para los talleres artísticos. Sin embargo, la población total llegó en 2016 a 110 personas privadas y privados de libertad. Incluso, al momento de la investigación había un niño de un año que había nacido durante la permanencia de una reclusa y otra muchacha en estado de embarazo.

Esto quiere decir que hay unas 35 personas que no reciben educación formal y unas 60 que no pueden ser atendidas en los talleres artísticos. Algunas de ellas están en detención provisional y esa condición de “espera”, además de la ausencia de atención especializada, no aportan a la convivencia pacífica.

Quiero mostrar en el siguiente cuadro la cantidad de personas privadas de libertad en detención provisional y sentenciadas para remarcar que quienes están en espera de sentencia, sufren todavía más la exclusión.

Cuadro N° 8

Población penal juvenil sentenciada y en detención provisional por centro de detención, sexo y condición, 2016

Centros y programas	Total	Sentenciados		Detención provisional	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Centro Formación Juvenil Zurqui	100	51	7	40	2
Sección Adulto Joven (Zurquí)	49	35	6	7	1
Menores de 18 años	51	16	1	33	1

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz (2016)

Como se nota en el cuadro, una parte importante de adolescentes y jóvenes están en detención provisional, por lo que su estancia depende de un proceso judicial no terminado. Esto produce un tiempo requerido para identificar

su situación educativa, sus necesidades psicológicas, su condición para la convivencia. Ante una persona adolescente que no tiene la sentencia en firme, los procesos de ingreso y acomodo le llevan a tener que esperar para recibir educación formal por lo que queda durante un período sin actividades formativas.

El acto educativo no llega de manera inmediata y regular a todas las personas en privación de libertad y los efectos de esto se pueden notar en las situaciones de violencia que se dan en el “abajo”, en los ámbitos. Me pregunto si la violencia que vivencian tiene relación con esa imposibilidad de sentirse sujetos o con una urgencia por protestar una violación a sus derechos fundamentales.

### **La violencia en acto (ante la ausencia de actos que fundan vida)**

Al no tener acceso a una vida plena, aunque esta sea en privación de libertad, la convivencia se compromete. Tanto quienes acceden a la educación unas pocas horas a la semana, como quienes quedan fuera de ese derecho (aunque sea por períodos cortos), no tienen acceso a una atención especializada. Esto parece incidir en la convivencia en el encierro. Propongo la revisión de los datos de los últimos tres años sobre las situaciones de violencia que afecta a las personas recluidas en el Centro de Formación Juvenil Zurquí.

Cuadro N° 9  
Incidentes críticos en el Centro de Formación Juvenil Zurquí,  
del 2014 al 2016

<i>Eventos críticos</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>
<i>Auto agresiones de las personas</i>	482	323	185
<i>Problemas de convivencia</i>	140	96	46
<i>Agresiones físicas entre personas</i>	79	86	45
<i>Peleas duales entre personas</i>	56	32	34
<i>Peleas colectivas entre</i>	14	9	4
<i>Agresión física a funcionarios (As)</i>	11	8	5
<i>Muerte natural de personas</i>	0	1	0
<i>Muertes por violencia</i>	0	1	0
<i>Motín de personas</i>	0	1	1

Fuente: Departamento de estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz (2016).

Si bien se puede observar un descenso de las situaciones de violencia auto infringidas o dirigidas hacia otras personas de un año a otro, lo cierto es que este descenso se debe a que más de un 50% de la población, por exigencia de la justicia, se trasladó a la Reforma, en la sección Adulto Joven entre los años 2014-2015. Por lo que la convivencia definitivamente está comprometida y no se ve que mejore, más bien empeora.

De enorme preocupación y como un llamado de atención se encontró un número enorme de autoagresiones. Quiero marcar que en Zurquí, durante el 2016 la población recluida no pasó de 110 personas, sin embargo, se refirieron 185 autoagresiones. Esto indica que algunas, se hirieron en más de una ocasión. Según indica la psicóloga del centro, son actividades muy comunes entre las personas privadas de libertad. Las dos mujeres jóvenes entrevistadas tenían marcas y cicatrices. Se reproducen dos fragmentos de la entrevista que tocan este tema.

**María:**

**¿Y todas esas cortadas?**

Todas esas cortadas las hacía tal vez por cólera, por depresión. Con Gillette... las prestobarbas.

**Tenés unas recientes, ¿qué pasó?**

(Llora). Ayer me las hice.

**¿Qué sientes cuando te las haces?**

Diay.... Siento.... No siento nada. No siento nada. Porque en el momento tengo cólera. No siento nada. Yo no sé ni cómo hablarle. Yo soy callada. Pero sí siento desahogo.

**Es como si lloraras... Como si el sufrimiento saliera por esas heridas...**

(Pausa) Sí.

**Y, en el cuello, ¿Trataste de matarte?**

Sí, traté de matarme porque ya yo estoy cansada de estar aquí. Yo merezco una oportunidad (María, comunicación personal, 23 de septiembre 2015).

**Claudia:**

Porque me da muchas depresiones, me da por cortarme.

**Cuando te cortás, ¿por qué lo hacés?**

Es una forma de desahogo.

**¿Te duele?**

No.

**Es una forma de llorar...**

(Asiente).

**Y, con la psicóloga podrías hablar y llorar...**

Sí. Tengo bastante de no cortarme. Es que antes, yo me empastillaba mucho, me tomaba 100 pastillas por día...

**¿Cómo? Para morirte...**

No. Cuando me da mucha depresión. Muy obstinada. Carbas, cloras... de todo.

**Claudia, ¿Sientes que estos 7 años en prisión te han hecho bien?**

Me ha hecho bien y me han hecho mal. Yo no me cortaba afuera. Vine a cortarme aquí. Yo no me empastillaba afuera, vine a empastillarme aquí. Tengo que empastillarme... Me puse muy agresiva aquí adentro. Y el lado bueno, diay, que me ha hecho madurar, para salir afuera y seguir adelante, no cometer los mismos errores.

**Cuando decís que te pusiste más agresiva aquí, ¿a qué te referís?**

Al principio, cuando yo vine era muy agresiva, me agarraba con los oficiales, me cortaba. Me traté de guindar como 3 veces, de matarme (Claudia, comunicación personal, 23 de septiembre 2015).

Tanto María como Claudia cortan sus brazos –y hasta realizan gestos suicidas- como una forma de desahogo de esa rabia que les produce el encierro de su palabra, de su subjetividad. La ausencia de humanidad que viven estas mujeres es puesta en el cuerpo. García-Borés (2003) señala la tentativa suicida como uno de los efectos del encierro. Acaso una marca en el cuerpo que da testimonio de los efectos de la palabra perdida.

A pesar de comprender la razón por la que están en privación de libertad e incluso admitir la culpa de sus actos, no encuentran sentido al crimen cometido. Mucho menos la relación entre ese hecho y estar en un lugar en el que no se hace nada en todo el día. Sienten que su estancia en la cárcel no produce nada relacionado con el acto cometido.

Es interesante esta violencia que denuncian las dos mujeres entrevistadas. Una violencia que emerge del silenciamiento, de la imposibilidad de ser parte de la humanidad. La deshumanización se produce ante el silencio, ante la incomprensión de situaciones extremas, ante la negligencia de dejar pasar, de no querer ver, de negar. La autoagresión parece ser una marca de ese

silencio y de ese estado permanente en el que nada cambia, -como los palitos que marcan en la pared los reos, la cuenta regresiva hacia su liberación. Arendt (1970) insiste en que la violencia nace cuando la palabra se vive o se siente como imposible, cuando pierde su eficacia frente a otro. En este caso aparece como una violencia vuelta hacia sí mismas.

Si bien estas personas jóvenes evidencian expulsión de la palabra, la expulsión del lazo social en el afuera, en el encierro, perciben que “la palabra (...) se ha tornado intrascendente frente al experto en cuestiones biológicas y mentales” (Gallo, 2007; p. 124). Se decide todo por ellas y ellos y no queda espacio para la comprensión de sus propios actos. Esta idea también la plantea Foucault (2006) en su Historia de la Sexualidad.

La voluntad no sirve. No solo lo machaca el psicoanálisis, con Freud (1976) y Lacan (1984). También lo dicen en vivo y a todo color estas y estos jóvenes. Trataron de no reincidir. Trataron de controlarse. De verdad trataron. Pero se encendieron, se vengaron, se protegieron. ¿Qué es eso más fuerte que la voluntad? Esto no quiere decir que hay algo de inhumano en el crimen. Todo lo contrario.

Esa subjetividad, sin embargo, no se pone en escena sola. Se juega en lo social, provienen de una cultura y a ella atacan. Y luego, en el encierro, la cultura tiene una oportunidad para demostrarles que se equivocó con ellas y ellas y vuelve a incumplir.

¿Podríamos plantear que esas personas que se autoagredieron deberían ser atendidas de manera especial? ¿Acaso sucede lo mismo con quienes han reincidido? ¿Qué nos dicen estos datos de violencia en la convivencia? Un llamado de atención fuerte, una necesidad de repensar los procesos que se llevan a cabo con estas poblaciones. Ya han vivido la exclusión en el afuera, en el adentro se repite y peor, pues es bajo la mirada de la institucionalidad.

También la tenencia y uso de armas hechas se destaca como actividad “normal” entre los jóvenes en privación de libertad. Algunos de los adolescentes hombres entrevistados comentaron que es muy fácil hacerse de un arma dentro

y que es común que todos tengan. ¿Para qué? Para defenderse. El encierro, paradójicamente, se parece en muchos aspectos a su vida fuera.

### **Adolescencia, riesgo social y encierro**

La información obtenida durante el proceso de investigación permite dar cuenta de que, a pesar del enorme esfuerzo que se detecta en el personal que trabaja en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, las estrategias, las acciones y los recursos, no alcanzan para una población que proviene de historias y acciones tan complejas.

La especificidad de la adolescencia, lo excepcional de las condiciones con las que llegan y la estrechez de las posibilidades de tramitar un modo diferente de estar en el mundo, están lejos de llegar para todas las personas adolescentes en privación de libertad. Para algunas sí llega, en ellas se puede ver la diferencia cuando se trabaja a cabalidad. Conocí varias muchachas y muchachos que pueden hacer un recuento de sus vidas y mirar hacia adelante imaginando un futuro alejado de las acciones delictivas.

Pero también conocí otras personas adolescentes y jóvenes, que siguen la línea de la violencia y no encontraron un apoyo que les permitiera construir un futuro promisorio. Por ello, el encierro no puede repetir los errores del afuera, propongo que pensar la adolescencia que ha sido vulnerada es necesario para tomar acciones que marquen un nuevo destino a esta población.

En la adolescencia, como he insistido en este escrito, procura un espacio transicional para construirse con la mirada adulta, una que le abra posibilidades y no solo restrinja. No es una fase que “pasa” simplemente. Es un lugar para producirse como sujeto, para edificar una vida. Por ello, no es poca cosa, es necesario pensarla, sobre todo en privación de libertad, donde están ahí para recibir lo mejor de la sociedad y no solo remiendos. Y es mejor hacerlo incluyéndoles, como lo plantean la criminología crítica y el psicoanálisis.

## **El encierro como espacio transicional y algunas hipótesis sobre el delito**

¿Por qué pensar que el encierro puede convertirse en una suerte de “espacio transicional”? El análisis que hace Winnicott (2011) con respecto a la privación en la niñez y la adolescencia a partir de la experiencia de movilización de niñas y niños durante la Segunda Guerra Mundial, nos permite reflexionar alrededor de algunas hipótesis sobre el origen de las acciones delictivas en este grupo etario. Este psicoanalista nos dice que la privación de un entorno favorable, amoroso, afectivo, seguro donde la etapa de la niñez se puede desarrollar, lleva a un estado de desesperanza en la pubertad y la adolescencia. Lo que debería de llegar, no les llega. La frustración aparece y la búsqueda de un lugar en el mundo se proyecta de diferentes maneras.

El delito sería una forma de llamado, de búsqueda de un espacio con el Otro. El problema es que este a veces se presenta de modo violento y las instituciones más allá de tratar de comprender lo que pasa, responden desde normas adultocéntricas que no contienen la especificidad que representa la adolescencia.

Pero esto no resuelve la pregunta sobre el acto criminal en la adolescencia. Planteo la hipótesis acerca de la violencia que viene de las personas adolescentes: ¿en algunos casos surgen de la violencia que recibieron? Es una cuestión muy compleja de resolver porque ni todas las personas que reciben violencia devuelven violencia, ni todas las violencias tienen el mismo efecto en el ser humano. Sin embargo, podría ensayar dos ideas que el psicoanálisis me permite plantear. La primera, es por exceso, la segunda por defecto. Es decir, cuando el Otro se traga al sujeto y no le da una posibilidad de autonomía; o cuando el Otro abandona al sujeto, no le toma en cuenta y queda sin contención.

Si la niña o el niño no fue visto como sujeto sino como objeto, si no tuvo una mirada donde sus afectos, sus deseos eran posibles y tenía un lugar, si lo que obtuvo fue una captura indiferenciada o invisibilizada de su ser: su

respuesta para salir de esta angustia a desaparecer, puede ser la violencia entendida como el acto o reacción para separarse del Otro y aparecer como sujeto. Una forma de desigualarse, de crear un lugar alternativo a la indiferenciación subjetiva frente al Otro. Salir del exceso del Otro.

Es solo una hipótesis, porque las respuestas solo pueden venir del análisis de cada caso individual. Pero, en las palabras de estas chicas y chicos, también cabe otra posibilidad, otra hipótesis. Aquella que tiene que ver con el abandono, donde el llanto del bebé no es respondido. Donde la mirada al adolescente debe ser buscada en otro lado. Ahí, por defecto, la pregunta por el Otro, se pone en juego ante los semejantes a través de los actos de violencia. Cuando en una investigación previa (Kaufmann, 2013) les consultaba a algunos jóvenes sobre lo que sentían después de matar a otra persona, la mayoría respondía: “nada”. ¿Qué quiere decir “nada”?

No sentir nada, podría querer decir que el otro no les importa. No se sensibilizan ante el otro. ¿Por qué pasaría eso? Siguiendo lo planteado en el párrafo anterior, puede significar que el otro no es visto como sujeto porque ellas y ellos mismos no tienen un lugar de sujeto para otros. La otra opción, es que el espacio transicional no se creó y se ven pegados al Otro y como vía de separación real: al agredir al otro, se separan de esa condición de indiferenciación. Se convierten en seres hechos de nuevo, se parten (parir) del otro.

Cometer un delito se convierte en un llamado para entrar a lo social (Hinkelammert, 2003). Ahí donde la niña o el niño intentaron acceder a la mirada y la escucha adulta de sus figuras de crianza, de su familia o de su grupo más cercano y no lo lograron, alzan la voz y ponen el cuerpo en otros ámbitos. La escuela primero. Pero si esta falla también, el delito puede ser un llamado más general a las instituciones sociales.

Por ello, la privación de libertad podría representar un último espacio en el que esta población es escuchada para producir algo diferente. La educación formal y la no formal pueden convertirse en herramientas poderosas para

devolver un espacio conjunto entre las personas adultas y jóvenes para la construcción hacia “el retorno” hacia la inclusión. Sin embargo, la realidad indica que el encierro más bien produce más exclusión y resulta en una escuela para el delito.

## **El retorno – pertinencia de la educación en privación de libertad para la reinserción social**

El regreso a la comunidad, a la casa y a la institución educativa en el afuera, si bien inicia en el encierro, no se termina con la salida de este. Diversos estudios apuntan a la poca efectividad del encierro en este grupo etario. Se tiene así que:

La privación de libertad ha tenido una serie de efectos en sus vidas, tales como, el debilitamiento de los lazos sociales, desarraigo de la familia y la comunidad, problemas severos de salud mental, experiencias de victimización en las prisiones y en algunos casos la adquisición o consolidación de ciertos patrones de interacción violentos, comunes a la prisión. A ello debe agregarse que los primeros días fuera de la cárcel pueden estar poblados de los estímulos que ofrece el contexto en libertad, lo cual sumado a la sensación de “recobrar el tiempo perdido”, genera exposición al consumo, relaciones sexuales con escasa protección, consumo de alcohol, participación potencial en riñas o vida en la calle, cuando no hay un hogar de acogida. (Valdebenito, 2011, p. 11)

Por ello, la travesía de un espacio de encierro a otro que les recibe con las mismas condiciones que tenían previo al delito, debe contar con un acompañamiento cercano, continuo y coordinado. Salir del centro de detención sin un proceso de contención, puede atentar con lo avanzado en privación de libertad.

Nuevamente, la poca capacidad para pensar las mejores formas de atención, pero también de seguimiento, proponen otra forma de invisibilización de lo social a estas poblaciones tan necesitadas. El psicoanalista Paul Laurent-

Assoun (1999) plantea esta idea con el oxímoron “encerrados fuera”, con el que propone que la persona adolescente no comprende por qué su palabra no llega al otro, por lo tanto, la palabra que venga de ese otro, queda excluida también. Se instala una especie de desesperanza, que, por un lado, puede apagar el deseo, o que, por lo contrario, lo destruye con violencia.

Esta circularidad cerrada que no genera cambio ni intercambio, produce una sensación de callejón sin salida. El acto violento hacia las personas vistas como objetos, como lo planteaba antes, puede parecerles una salida para encontrar una entrada a la sociedad.

Lo que no sabemos es si el encierro realmente es una forma para reingresar a la sociedad. Si bien creo que una vez que están ahí se debe pensar la mejor atención para una población tan vulnerada, la realidad nos da datos que contradicen esto. En Costa Rica, el 40% de personas sentenciadas por la Ley Penal Juvenil, reinciden (Ministerio de Justicia y Paz, 2016). Es un número muy alto y la eficacia de la atención que se les da se pone en duda, incluidos los procesos de educación formal, que como he mencionado, son los mismos que se dan en el “afuera”.

La pregunta por la pertinencia de la educación que reciben no puede ser respondida ni por quienes trabajan en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, ni por las personas privadas de libertad pues no se ha realizado ningún estudio que permita identificar la que es más idónea para la reinserción social.

Lo que sí queda claro es que las actividades de educación no-formal sí representan una vía de producción que les permite crecer como seres humanos, sin embargo, son pocos los espacios para esto. El impacto que me causó la forma en que los chicos y chicas gritaban desde sus módulos de habitación a la facilitadora artística para que les llevara, fue enorme.

Ellas y ellos reconocen el poder del trabajo artístico, en palabras de Alberto:

Todo es una disciplina, eso aprende uno cuando hace un dibujo. Pero

esas herramientas ayudan con la propia vida de uno. O cuando uno revive un evento. Por ejemplo, cuando yo estaba en la calle, me sentía mal, lo primero que hacía era consumir. Aquí me siento mal, agarro el libro, dibujo... son formas de terapia. Son distractores de los factores de riesgo que ha tenido uno. Entonces, uno reemplaza lo malo por lo bueno. En realidad, son muy importantes para el diario vivir. Lo ayudan a uno a enfrentar eventos que antes, por la inmadurez, lo vivía uno como un chiquito, ahora lo vive como una persona madura, tolerante, principalmente. Muy importante la tolerancia y el respeto a los demás (2015).

Jordan comenta:

Relajarse, puede llegar uno hasta donde uno quiera. Uno desearía pasar metido aquí. Es una forma de expresarse, de sentirse bien. Yo siento que hasta los que no les gusta, desean estar metidos aquí. Al principio no saben, porque nunca han agarrado un pincel, pero cuando ya aprenden... les gusta. En mi caso, a mí me encanta estar aquí. El arte son muchas formas de liberar estrés, de sentirse libre, que uno puede expresarse, dejar que la imaginación vuele. Es importante aprender de todo. Le ayuda a mucho a uno a demostrarse que tiene dones. Uno va conociendo lo que puede y eso da ánimos. Para uno es algo espectacular. El arte es muy importante (comunicación personal, 26 de agosto, 2015).

El arte es una vía de entrada a un mundo de construcción subjetiva que se usa poco en el Centro de Formación Juvenil Zurquí. Si bien debería de reforzarse por el efecto que tiene en estas personas, no debería ser la única vía para fomentar la reinserción. La educación en privación de libertad deberá tomar las fortalezas de estas y estos jóvenes, sus anhelos y sus capacidades. Es decir, una educación más individualizada que permita atender a quienes menos han tenido.

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El encuentro con este tema no ha sido nada fácil. Todo lo contrario. Ha sido doloroso, complejo, solitario. La soledad que emana de este recorrido es atroz. No por haber realizado la investigación de manera individual, sino por haber encontrado que no se hace todo lo que se debe de hacer para dar oportunidades a quienes más lo requieren.

Los problemas de violencia en estas poblaciones, no cesan en el encierro a pesar del trabajo comprometido de su personal. La violencia se mantiene o se eleva. En el Centro de Formación Juvenil Zurquí, las autoagresiones, los problemas de convivencia, las agresiones entre pares se dan casi todos los días, y alguno de esos días, hasta la muerte tocó a la puerta. Urge pensar las violencias, pero no solo las que nos infringen sino las que hacemos a otras personas. Y las que la sociedad sostiene.

Hay una violencia que emerge del silenciamiento, de la imposibilidad de ser parte de la humanidad. Esta surge cuando la palabra no es eje intercambiable de nuestra humanidad, cuando carecemos de evidencia empírica para ofrecer perspectivas de futuro a los jóvenes (Kaufmann y Jaime, 2010). La deshumanización en realidad se produce ante el silencio, ante la incomprensión de situaciones extremas, ante la negligencia de dejar pasar, de no querer ver, de negar. La violencia es un llamado de atención extremo, una respuesta humana a la injusticia. El problema es cuando esas situaciones de injusticia se convierten en un estado permanente en el que nada cambia, como bien lo ha indicado Agamben (2004), al plantear el Estado de excepción.

América Latina es prueba de ello: en nuestro continente ocurren 68.9 homicidios por cada 100.000 habitantes en los que son víctimas y victimarios niños, niñas y jóvenes en América Latina (CIDH, 2008). ¿Estamos excluyendo a los y las jóvenes? O, ¿siempre ha sido así? Espósito desarrolla los conceptos de comunidad e inmunidad y explica que son términos que derivan del mismo vocablo, *munus* que significa «don», «deber», «obligación», que en el caso de la

comunidad es en sentido afirmativo. Por otro lado, el término “inmunidad” en sentido negativo. En cuanto a la comunidad, habla de una ley de cuidado frente al otro, mientras que, en la inmunización, “es inmune aquel que está a salvo de obligaciones y peligros que afectan al resto. Es aquel que quiebra el circuito de la circulación social quedándose fuera de la misma”. (Esposito, 2005; p.111)

Si seguimos la metáfora que utiliza Esposito de la inmunización “el mal debe enfrentarse, pero sin alejarlo de los propios confines (...) el veneno es vencido por el organismo no cuando es expulsado fuera de él, sino cuando de algún modo llega a formar parte de este”, (Esposito, 2005, p. 18). Lo negativo, lo que no sale bien, lo que queda fuera, constituyen justamente la eficacia de la cura. Ahí hay que poner la mirada.

En este sentido, los actos de los contextos de donde vienen las personas adolescentes que están en privación de libertad deben ser analizados pues dan cuenta de dónde están las soluciones posibles. En varias entrevistas encuentro que viven en contextos donde lo ilícito es la regla: “Es un barrio como muy conflictivo, hay balacera y todo mundo anda borracho, muy feo. Se ven cosas muy feas, siempre andan piedrerillos. La policía solo entra para darse una vuelta. A veces les tiran piedras o le mandan balas” (Alberto, comunicación personal, 23 de septiembre 2015).

Como dice Alberto, vienen de comunidades donde viven legalidades alternativas a las del país. Suceden cosas a vista y paciencia de todas las personas pero no se resuelven. Desde carencia de acompañamiento de las familias a una atención que no es específica para la adolescencia.

Entre las vivencias frustrantes están las del fracaso escolar previo a la comisión del delito. Tanto la escolaridad de las familias como de ellas y ellos es muy baja de acuerdo a la edad que tienen. Solo dos de las 12 personas entrevistadas estaban en el sistema educativo (aunque con rezago), durante la comisión del delito. Esto da cuenta de que la institucionalidad no vio el riesgo o no tuvo capacidad para atenderles cuando mostraban los signos.

Así lo expresa José, uno de los jóvenes, menciona con un lenguaje muy básico, su pasaje por sétimo: “muchas expulsiones en el colegio. Me agarraba con los demás... peleando bandas.. bandas del pueblo... apuñalaban. Siempre salía alguien herido” (2015).

Las experiencias de todas las personas entrevistadas da cuenta de un sistema educativo que no logra retenerles y darles la contención que necesitan. Dan signos de alerta pero el sistema funciona para las mayorías. Algunas de estas personas que vienen con historias y situaciones vulneradas, presentan rezago escolar, rendimiento bajo o insuficiente y ausentismo, entre otras. Van dando alertas, hasta que terminan encontrar algún aliciente en otra parte.

Una educación que no le llega a todas las personas por igual y que les deja por fuera. La pregunta acerca de por qué nuestras sociedades no ven la necesidad de crear una educación para adolescentes, una atención que incluya sus fortalezas, sus necesidades especiales está en el centro. Sin embargo, de la adolescencia se desconfía o se le teme. ¿Es por eso que más allá de trabajar con ellas y ellos, se les reprime, se les exige?

¿Por qué se le teme tanto a la juventud como para apartarla? Siguiendo a Cordié (2003), durante el pasaje adolescente, el joven se ve obligado a cumplir un doble trabajo de desprendimiento y a la vez de renovación o “refundación” de una posición frente a los otros. Esta transformación del adolescente, esta confrontación con lo inédito, representa no sólo incertidumbre o peligro –cuando las condiciones no son las adecuadas-, sino también esperanza y apertura de posibilidades cuando las condiciones son favorables; cuando aún con las dificultades propias de esta travesía, el puerto que se vislumbra es exitoso.

Este lapso de confrontación y de re posicionamiento del adolescente con ella o él mismo y con los otros se basa en una idea posmoderna de que todo sujeto tiene una exigencia en lo social: sostener ante los demás quién es él, qué quiere y hacia dónde se dirige, de manera individual. En esta tarea, casi violenta, de “hacerse” es fundamental la relación con los pares y con las personas adultas. Sin embargo, el reto, la apertura a la pregunta, el cuestionamiento, la

pasión, ponen en entredicho lo establecido y lo subvierten. Y, con un panorama en donde el individualismo está ganando la batalla, apoyado por las ideas del capitalismo salvaje, un pasaje que podría ser intenso pero satisfactorio, resulta en uno lleno de abismos, de soledades, de injusticias: impotencia que se convierte en violencias.

Si a la adolescencia le agregamos vivencias de hambre, abandono, soledad, ¿qué podemos esperar? La juventud de Costa Rica que viven en “comunidades” vulneradas por el hacinamiento, el hambre, la pobreza extrema, la inequidad evidente no nacieron siendo violentos. Más bien en ese pasaje que menciona Cordié, -si y solo si la adolescencia existe para estos y estas jóvenes- probablemente tuvieron desprendimiento, caída, pérdida... pero no renovación, esa la quedamos debiendo como sociedad y esa vuelve como boomerang si no la pensamos y la producimos.

En el mejor de los casos, cuando las cosas salen bien, las personas jóvenes buscan a modo de sustituto de las madres y padres o figuras de autoridad, al grupo como sostén, sustituto de esos ideales que van dejando con su infancia. Pero, ¿qué pasa si las agrupaciones que visualizamos no cumplen con una función de identidad hacia la inclusión social sino más bien producen una nueva legalidad? ¿Una legalidad alternativa?

Siguiendo a Esposito (2005), ese corte en la circulación que propone con la inmunización estaría dando cuenta de las nuevas formas de relación que se están creando en esas “comunidades” en donde la violencia es lo “normal” y la convivencia es lo anormal. En este sentido, la nueva legalidad como protesta de los y las jóvenes de estos barrios vulnerados abre una nueva dimensión a ser pensada: ¿Qué verdad se está poniendo en evidencia a través de esos y esas jóvenes y la violencia que actúan?

Foucault señala que no existe una sola verdad inmanente e inmutable; más bien propone que:

“En realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios

principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. (...) En nuestra sociedad (...) hay otros sitios en los que se forma la verdad, ahí donde se definen una serie de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertos tipos de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber (...) una historia externa, exterior, de la verdad (Foucault, 2002, p.15).

No tomar en cuenta esas verdades “otras” es y ha sido un error: la historia se ha encargado de demostrarlo ampliamente. Entre esas verdades están las violencias extremas que se están evidenciando a diario en América Latina y en Costa Rica particularmente. Verdades que hablan a gritos. A esas, desgraciadamente, no se las lee como verdades sino como flagelos, virus a atacar y sacar de circulación. Las ciencias y el capitalismo salvaje, desde su verdad han negado la diversidad subjetiva y social de la humanidad y han hecho intentos por homogeneizar y acallar las diferencias.

En este sentido, y como ejemplo, apela Zaffaroni al igual que Foucault cuando dice: “El poder puede descalificar un discurso, valerse de mercenarios, quitar todo estímulo, ignorarlo en los medios masivos y en los académicos y especializados, ridiculizarlo, pero no puede impedir la producción del discurso que lo confronte. Lo único que puede hacer es restarle hegemonía discursiva” (2012, p. 10 ).

Volver a la palabra entonces y a los fenómenos que emergen para que los pensemos. También, tomar en cuenta los resultados de la educación en privación de libertad y dar un paso adelante para escuchar cuál sería una educación pertinente y específica para esas chicas y chicos que viven el encierro. Habrá que darles más que la palabra y la escucha, mucho más, pero vale la pena partir de ellas.

### **Para concluir, algunas preguntas**

¿Es la violencia impulsora de la ley o viceversa? ¿Es la ley una forma social de representación de la violencia? ¿La privación de derechos que produce la

violencia tiene relación con la privación de derechos que promueve el Derecho? ¿Acaso la violencia surge por la injusticia? Si una de las formas de violencia es la injusticia, ¿esta se resuelve con justicia? ¿Por qué si la violencia puede ser una reacción ante la injusticia, esta se proyecta hacia una sola persona? ¿Qué tipos de violencias hay? ¿Quién define lo que es y lo que no es violencia?

¿Por qué la mayor parte de las violencias suceden en el seno de lo familiar? ¿La violencia se transmite? ¿Se aprende? ¿La violencia afecta únicamente a la víctima o también a quién la ejerce? ¿Qué sucede con lo que son espectadores de la violencia? ¿Quien ejerce la violencia, ¿fue víctima previamente o no necesariamente?

¿Por qué se le teme tanto a la juventud? ¿Por qué algunos jóvenes actúan las violencias? ¿Qué expresan estas? ¿Es la violencia solo una protesta humana? ¿Estar fuera de la norma es una protesta? ¿Retar a la norma es una forma de aparecer como sujeto de la cultura o quedar fuera?

## **VII. RECOMENDACIONES**

La educación formal y la no formal, como derechos, coexisten en privación de libertad, pero no cumplen con la totalidad de la población como le he marcado. Hay quienes quedan fuera. La violencia de la sociedad hacia este grupo se pone en evidencia al incumplir. Poca gente ve lo que pasa en el encierro de adolescentes.

Algunas pocas recomendaciones que puedo aportar a partir de esta investigación es centrarse en generar espacios de producción conjunta entre adolescentes en privación de libertad y personal técnico.

Crear un diálogo a los más altos niveles, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia y Paz, Asamblea Legislativa y Poder Ejecutivo, con el fin de dar cuenta de la necesidad de repensar el encierro en jóvenes con y para ellas y ellos. Pensar las necesidades generales, las específicas y dar un

presupuesto que las permita llevar los programas idóneos para la reinserción de estas poblaciones.

Se necesita poder responder a las preguntas: ¿Es la educación que se da en el Centro de Formación Juvenil Zurquí la apropiada? ¿Llega a todas las personas? ¿Tiene buenos resultados? Se precisa apostar con más fuerza y con más urgencia por la reinserción de esta población. Pero seguir haciendo lo mismo, no produce los resultados que esperamos. Es preciso contar con indicadores de medición que lleven el pulso de las estrategias que se implementan para reformular aquellas que no se muestren eficaces.

Hacer un estudio de la eficacia de los programas de Sanciones Alternativas y verificar cómo se pueden fortalecer para detener el círculo de la violencia.

Articular esfuerzos con las ONGs y otras instituciones que colaboran con el Centro de Formación Juvenil Zurquí, con el fin de aprovechar mejor los recursos que se invierten en él.

## VIII. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN

Durante el transcurso de esta investigación, se realizaron algunas actividades de difusión de los resultados. Entre ellas, se mencionan las siguientes:

- Presentación de resultados en el Curso Clínica de la Adolescencia PF-7369, del Posgrado de Psicología en Maestría Clínica y de la Salud.
- Exposición en el Programa en Prevención de la Violencia y de la Inclusión Social sobre los alcances del arte en adolescentes y jóvenes en privación de libertad.
- Publicación del artículo Cuidar lo propio: derechos humanos, adolescencias y riesgo social, en Reflexiones desde la investigación socio-educativa con contextos de exclusión, INIE, 2017.

## IX. Aspectos éticos

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-5006 Telefax: (506) 224-9367

Instituto de investigación en  
Educación

### Aplicación para revisión continua o para cerrar el estudio\*

Por favor complete TODAS las secciones ya sea en el caso de revisión continua o cierre del estudio

Proyecto #:724-B5-324

Fecha de expiración de la vigencia de la revisión inicial otorgada por el CEC:31 de julio 2017

Investigador(a) principal: Etty Helen Kaufmann  
Kappari

Título de la investigación: Estado de la Educación en jóvenes privados de libertad

#### 1. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN

*Marque la opción que describe mejor el estado actual de esta investigación:*

- A la fecha no se ha enrolado ningún participante.
- Continúa el reclutamiento de participantes nuevos / revisión de registros / recolección de muestras.
- Se acabó el reclutamiento, pero los participantes permanecen recibiendo intervenciones relacionadas con la investigación.
- Ya no se recluta más y los participantes completaron las intervenciones relacionadas con la investigación. El estudio permanece activo solamente para darles seguimiento a largo plazo.
- El reclutamiento se ha cerrado permanentemente, los participantes han completado todas las intervenciones relacionadas con el estudio y se ha completado el seguimiento a largo plazo. Las actividades de investigación remanentes se limitan a análisis de datos que puede requerir contacto con información sobre la que usted normalmente no tiene acceso, tal como registros médicos, académicos, especímenes de laboratorio, patología, etc.
- Estudio cerrado.** El reclutamiento y el seguimiento se han completado y no se anticipa un contacto futuro con los participantes / registros / especímenes, para obtener información a la que usted normalmente no tiene acceso. **Por favor adjunte un informe final, que incluya el total de participantes enrolados, las razones para cerrar el estudio y cualquier publicación relacionada con el mismo.**

#### 2. CANTIDAD DE PARTICIPANTES

*Complete con la información correspondiente:*

- A. Máximo número de participantes, a quienes se les va a solicitar consentimiento para participar y que el CEC aprobó previamente, por toda la vigencia de este estudio:
- B. Número total de participantes que han consentido a la fecha: 12

- C. Número total de participantes que luego de firmar el consentimiento, se han retirado por cuenta propia o han sido retirados por no satisfacer criterios de inclusión, a la fecha: 2
- D. Total que ha consentido desde la última revisión continua: 12
- E. Total que ha consentido pero se ha retirado por cuenta propia o han sido retirados por no satisfacer criterios de inclusión, desde la última revisión continua:

### 3. RESUMEN DEL AVANCE DENTRO DEL ÚLTIMO PERIODO DE APROBACIÓN DEL CEC

Conteste todas las preguntas, para las que no aplican a su estudio indique NO.

- A.  SI  NO ¿El estudio está en la fase de reclutamiento de participantes?
- B.  SI  NO ¿El estudio ha estado reclutando participantes? *Si la respuesta es NO, pero la de A. fue SI, incluya un resumen describiendo las razones por las cuales no se ha producido.*
- C.  SI  NO ¿Alguno de los participantes se ha retirado del estudio, ha sido sacado o se ha perdido? *Si la respuesta es SI, incluya un resumen narrativo describiendo las razones para esto.*

A la hora de la entrevista, dos personas prefirieron no participar.

- D.  SI  NO ¿Algún participante se ha quejado de la investigación? *Si la respuesta es SI, incluya un resumen narrativo de las quejas recibidas.*
- E.  SI  NO ¿Se ha publicado literatura científica relevante para esta investigación, durante este periodo, que pueda alterar las apreciaciones iniciales de riesgos o de beneficios asociados a este estudio? *Si la respuesta es SI, adjunte copias de esta publicación y un resumen narrativo.*
- F.  SI  NO ¿Ha habido hallazgos preliminares, incluyendo informes interinos, manuscritos, resúmenes, publicaciones y hallazgos clínicos, que puedan tener impacto sobre el estudio? *Si la respuesta es SI, adjunte copias de estos informes y un resumen narrativo. Anote cualquier evento o descubrimiento que pueda alterar la razón riesgo/beneficio del estudio, incluyendo informes favorables.*
- G.  SI  NO ¿Se han realizado informes de avance del estudio como los que se envían a la Vicerrectoría de Investigación, a las agencias financiadoras y otros? *En caso afirmativo, adjunte las copias y un resumen narrativo.*
- H.  SI  NO ¿Se han realizado informes de avance del estudio por parte de otros investigadores participantes, fuera de la UCR, para enviar a sus respectivas instituciones (estudios multicéntricos y otros)? *En caso afirmativo, adjunte las copias y un resumen narrativo.*
- I.  SI  NO ¿Se ha descubierto alguna otra información relevante a este estudio, sobre todo relacionada con los posibles riesgos y beneficios asociados al mismo? *En caso afirmativo, adjunte copias de esta información y un resumen narrativo.*
- J.  SI  NO ¿Se ha detectado algún problema no anticipado, relacionado con riesgos para los participantes u otras personas, en la UCR o algún otro sitio donde se desarrolle el estudio? *En caso afirmativo, enumere y describa estos problemas en un resumen narrativo.*
- K.  SI  NO ¿Se han reportado al CEC todos los problemas no anticipados que conllevan riesgo para los participantes u otras personas, que requieren ser informados con prontitud? *Si la respuesta es negativa, envíe al CEC la información requerida antes de que transcurran 5 días hábiles. Indique si estos eventos o problemas cambiaron la razón riesgo/beneficio o requirieron cambios en el documento de consentimiento informado.*
- L.  SI  NO ¿El perfil de reacciones adversas experimentado por los participantes difiere del esperado? (reacción adversa/evento adverso significa cualquier acontecimiento desfavorable e indeseado, tanto serio como no serio, esperado o inesperado, relacionado o no con el estudio).

*Si la respuesta es afirmativa, adjunte un resumen narrativo describiendo las diferencias entre el perfil de reacciones adversas esperado y el encontrado.*

M.  SI  NO ¿Se ha asignado a un Comité Independiente de Monitorización de Datos la revisión periódica de los riesgos para los participantes? *Si la respuesta es afirmativa indique la frecuencia con que se realiza esta tarea y un resumen narrativo de sus informes.*

N.  SI  NO ¿Los participantes han experimentado algún beneficio derivado del estudio? *En caso afirmativo, adjunte un resumen narrativo describiendo estos beneficios.*

La posibilidad de hablar con alguien, pensar en su vida en privación de libertad

4. INFORMACIÓN SOBRE EL DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

SI  NO ¿El CEC requiere el uso de un documento escrito de consentimiento informado para la ejecución de este estudio?

*En caso afirmativo, adjunte una copia del documento aprobado y sellado que ha estado en uso Y otra copia idéntica y limpia para volver a sellar una vez aprobada la revisión continua, para ser usado durante el siguiente periodo de aprobación (excepto si ya concluyó el reclutamiento).*

5. INFORMACIÓN SOBRE CONTACTOS

**Investigador principal:**

Nombre: Etty	Apellido: Kaufmann	Cédula # 160400229827	Unidad académica: INIE
Teléfono:22731071	Celular:89988877	Fax:	Email: ettykauf@gmail.com

**Profesor(a) tutor(a)** (complete si el investigador principal es estudiante):

Nombre:	Apellido:	Cédula #	Unidad académica:
Teléfono:	Celular:	Fax:	Email:

**Persona encargada del contacto con el estudio** (complete si el contacto primario no es alguno de los anteriores):

Nombre:	Apellido:	Cédula #	Unidad académica:
Teléfono:	Celular:	Fax:	Email:

6. DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTOS DE INTERESES DEL INVESTIGADOR(A)

SI  NO ¿Se ha desarrollado algún nuevo conflicto de intereses para el investigador(a) principal o para el personal clave del estudio? *En caso afirmativo adjunte una narración detallada de las características del conflicto cuando los investigadores, personal clave o cualquier otra persona responsable del diseño, ejecución o reporte del estudio tiene un interés financiero en, o actúa en representación de, una entidad externa cuyos intereses financieros, pareciera razonable pensar, que podrían afectarse por la investigación.*

7. DECLARACIÓN DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL

*Lea cuidadosamente esta declaración antes de firmar.*

Adicionalmente a las respuestas anteriores, yo confirmo que el documento de consentimiento informado en uso, aprobado por el CEC, ha sido firmado, fechado y guardado en mis archivos para cada participante enrolado en este estudio y una copia del mismo fue entregada a la persona que lo firmó como participante (cuando el uso de documento de consentimiento informado fue requerido). Asimismo, confirmo que no se han realizado cambios en los procedimientos del estudio o en el documento de consentimiento sin previa aprobación por parte del CEC.



Firma del investigador(a) principal

Fecha 13-01-18

\*Adaptado de las fórmulas #1101 y #1129 del IRB de la Universidad de Vanderbilt.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Asamblea Legislativa (2005). *Ley 8460 de Ejecución de las Sanciones Penales Juveniles*. Costa Rica: La Gaceta.
- Assoun, P. (1999). *El perjuicio y el ideal, hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Baez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Baratta, A. (1998). *El Estado Mestizo y la ciudadanía plural, Consideraciones sobre una teoría mundana de la alianza*, en la Revista Materiali per una storia della cultura giuridica XXVIII/1, pp.25-48.
- García, E. y Beloff, M. (1998). *Infancia y Democracia, en Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Bogotá: Temis.
- Beloff, M. (2001). Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta trasgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericana. En: *Adolescentes y responsabilidad penal*. Buenos Aires.
- Bonilla, A. (2008). Jóvenes, violencia y arte. En: *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0808110023A>
- Bravo, A., Sierra, M., Valle, J. (2009). "Evaluación de resultados de la ley de Responsabilidad penal de menores, Reincidencia y factores asociados", *Psicothema*, Vol. 21, nº 4, pp. 615-621, Oviedo.
- Burgos, A. (2006). De la oruga a la mariposa: La metamorfosis de la jurisdicción penal juvenil. En: *Diez Años de Justicia Penal Juvenil: Perspectivas Hacia el Futuro*. Costa Rica: Colegio de Abogados.
- Camargo, L. (2005). *Encrucijadas del campo psi-jurídico, Diálogos entre el Derecho y el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.

Comisión Interamericana De Derechos Humanos (2008). *Informe sobre seguridad ciudadana y derechos humanos. Costa Rica*: PNUD.

Cordié, A. (2003). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Defensoría de los Habitantes (2013). Informe especial *Las manifestaciones de la violencia intracarcelaria en los centros penitenciarios del programa penal juvenil*. Costa Rica: Defensoría de los Habitantes.

Denzin, N. (2010). *The discipline and practice of qualitative research*. London: Sage Publications.

Dolto, F. (1996). *La causa de los Niños*. España: Paidós.

Dubuffet, J. (1998). *Beauty is Nowhere: Ethical issues in Art and Design*. Canadá: Overseas Publishers Association.

Elizondo, G. (2013). *Diagnóstico y análisis de contexto del Proyecto de desarrollo juvenil y prevención de la violencia*. Costa Rica: UNICEF.

Esposito, R. (2005). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.

FREUD, S. (1976). *El malestar en la Cultura (1930 [1929])*, Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fernández, M. (1999). Tesis de Licenciatura, *La adolescencia en tanto encuentro con la muerte: un estudio conceptual desde el psicoanálisis*". Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Foucault, M. (2006). *Historia de la locura en la época clásica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *La verdad y las formas jurídicas*. Madrid: Gedisa.

Gallo, H. (2007). *El sujeto criminal: una aproximación psicoanalítica al crimen como objeto social*. Colombia: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

García, E. y Beloff, M. (1998). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Buenos Aires: Temis.

García-Borés, J. (2003). *El impacto carcelario, en Sistema penal y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Goffman, E. (2001). *Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Editorial Amorrortu-Murguía.

Grosser, K. (2003). Adolescentes y adultos, ¿es posible una interacción sin juzgar ni castigar? ¿qué hay detrás del llamado conflicto generacional? En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hinkellamert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Costa Rica: EUNA.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine, *VEI Enjeux*, n° 122, Canadá.

Kaufmann, E. y Jaime, M. (2010). *Tercer Estado De La Educación. Exclusión escolar en 7°: análisis multidimensional del contexto educativo en un colegio de San José*. Programa Estado de la Nación. San José: CONARE.

Kaufmann, E. (2013). Tesis De Maestría, *Detrás de la escena: privación de libertad en Costa Rica*. Costa Rica: UCI.

Lacan, J. (1984). *Escritos, Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología*. España: Siglo XXI Editores.

Llobet, J. (2000). *Ley de Justicia Penal Juvenil de Costa Rica: Lecciones Aprendidas*, Serie de políticas No. 11. Costa Rica: UNICEF.

Ministerio de Justicia y Paz (2016). Departamento de Estadísticas. Costa Rica.

Mora, A. y Gámez, I. (2001). *En busca de oportunidades para adolescentes y jóvenes infractores: Una propuesta de intervención*. San José: Editorial Gossesstra Internacional S.A.

Nordveit, B. (2016). *Schools as Protection?: Reinventing Education in Contexts of Adversity*. Estados Unidos: Springer, Universidad de Massachusetts.

Prinzhorn, H. (2011). *The art of insanity, an analysis of schizophrenic artists*. Chicago: Solar books.

Ricouer, P. (1983). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.

Rodulfo, R. (1986). De un mito al O(o)tro. En: *Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

SOLER, C. (2011). *Lo que queda de la infancia, Formaciones clínicas del campo lacaniano*. Argentina: Letra Viva.

Tiffer, C. (2011). *Ley de Justicia Penal Juvenil, Comentada y concordada con exposición de motivos del proyecto de ley*. Costa Rica: Editorial Jurídica Continental.

Tiffer, C. Y Llobet, J. (1999). *La Sanción Penal Juvenil y sus alternativas en Costa Rica*. Costa Rica: UNICEF, ILANUD, Comunidad Europea

Tubert, S. (1982). *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Madrid: Editorial Saltés.

UNICEF (2012). *Diagnóstico del Sistema Penal Juvenil en Costa Rica, Informe de estado de situación y recomendaciones*. San José: UNICEF.

Movimiento Nacional Gustavo Volpe (2008). *Privados de libertad, la voz de los adolescentes*. Uruguay: UNICEF.

Valdebenito, S. (2011). Jóvenes que transitan de la cárcel a la comunidad: ¿qué hay después de la privación de libertad? *El Observador*. Chile: SENAME.

Winnicott, D. (2009). *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Winnicott, D. (2011). *Deprivación y delincuencia*. Argentina: Paidós.

Zaffaroni, R. (2012). Introducción a la criminología, civilización y nuevo orden mundial de Wayne Morrison. *Revista Crítica Penal y Poder*, nº 2. Barcelona: Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos Universidad de Barcelona.

# ANEXOS

## Presupuesto



**INFORME FINANCIERO**  
**PROYECTOS VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**PERIODO 2016**

UNIDAD: INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)

Proyecto No. 724-B5-324

Nombre del proyecto: Estado de la Educación en Jóvenes Privados de Libertad

Nombre responsable del proyecto: Licda. Ety Kaufmann Kapari

### INGRESOS

PARTIDA	DETALLE	MONTO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	15 000,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	85 000,00
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	12 000,00
6-02-02-02	Horas asistente (5 horas x 10,5 meses)	592 462,50
<b>TOTAL</b>		<b>704 462,50</b>

### EGRESOS

CÓDIGO PARTIDA	NOMBRE DE LA PARTIDA	MONTO INGRESOS PRESUPUESTADOS REALES	MONTO EJECUTADO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	15 000,00	¢0,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	85 000,00	¢83 460,00
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	12 000,00	¢9 690,00
6-02-02-02	Horas asistente (5 horas x 10,5 meses)	316 948,99	¢316 948,99
<b>Total</b>		<b>¢428 948,99</b>	<b>¢410 098,99</b>
<b>Excedente**</b>			<b>¢18 850,00</b>

\*\*Corresponde a la diferencia entre los ingresos reales menos los gastos reales del proyecto

### JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA

PARTIDA	DESCRIPCIÓN GASTO	JUSTIFICACIÓN:
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	No se utilizó esta partida.
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	Compra de un cartucho de tinta
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	Compra de papel bond.
6-02-02-02	Horas asistente (10 horas x 10,5 meses)	Se designó a la estudiante Diana María Badilla Solórzano, P-9 7576046, P-14 7577313, P-14 7583165. Durante el segundo ciclo 2016 no se nombró a ningún estudiante, no se utilizaron las horas en el proyecto. La Vicerrectoría realizó la reversión del presupuesto de esta partida.

Informe elaborado por:  
Fecha: 25-01-2017

Licda. Sara Gariboa Umaña,  
Jefa Administrativa, INIE



## Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Instituto de investigación en  
Educación

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser sujeto de investigación)

(Título del proyecto)

#### **724-B5-324 Estado de la Educación en Jóvenes en Privación de Libertad**

Nombre del Investigador Principal: Ety Helen Kaufmann Kappari

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Hola, mi nombre es Ety Kaufmann, soy investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Estamos muy interesados en averiguar los efectos de la educación en jóvenes en situación de privación de libertad. Se le realizará una entrevista de aproximadamente hora y media y se le pedirá que nos permita revisar su expediente para conocer datos adicionales que servirán para elaborar estadísticas para este estudio.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Al igual que a usted, se entrevistará a otros jóvenes del Centro de Formación Zurquí. La entrevista que se le realizará será muy sencilla. Podrá tomarse el tiempo necesario para responder. Podrá negarse a responder algunas de las preguntas si así lo decide. En la entrevista se le preguntará acerca de su historia de escolaridad fuera y dentro del Centro. Solo se realizará una entrevista. Lo que usted diga será anónimo y confidencial. Al responder a estas preguntas, usted no se compromete a nada más que la entrevista y el permiso de revisión de expediente. La entrevista será grabada.
- C. RIESGOS:**
1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted por lo siguiente: Puede sentirse incómodo por recordar situaciones difíciles, puede sentir que pierde cierta privacidad.
  2. Si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de este estudio, los investigadores participantes realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.
- D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca de

las necesidades de jóvenes en privación de libertad y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la investigadora Ety Kaufmann quien debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a (nombre del investigador) al teléfono 2511-1411 en el horario (horario de consulta disponible). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención que requiere.
- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

En algunos tipos de investigaciones se debe informar a los participantes sobre las limitaciones de los investigadores para proteger el carácter confidencial de los datos y de las consecuencias que cabe esperar de su quebrantamiento. Por ejemplo, cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil. Estas limitaciones y otras deben preverse y ser señaladas a los presuntos participantes.

- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)

fecha

- ♦ NOTA: Si el o la participante es un menor de 12 años, se le debe explicar con particular cuidado en qué consiste lo que se le va a hacer.  
**Se le recuerda que si va a trabajar con adolescentes de edades entre 12 y 18 años, debe elaborar fórmula de asentimiento informado.**

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

(CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-INFORME FINAL INIE - Estado de la Educación en jóvenes privados de libertad  
Etty.docx