



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa

**Construcción emocional en los espacios carcelarios:
una aproximación restaurativa al conflicto y la violencia en adolescentes**

Tesis Doctoral

para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias Sociales y
Humanidades**

Presenta

Claudia Alarcón Zaragoza

Director

Dr. Maximiliano Martínez Bohórquez

Asesores

Dr. Bernardo Bolaños Guerra
Dr. Jorge Galindo Monteagudo

Sinodales

Dr. Jorge Galindo Monteagudo
Dra. Ximena A. González Grandón
Dr. Roberto E. Mercadillo Caballero

Junio 2023

Agradecimientos

Toda posibilidad es en sí misma una oportunidad. Esta investigación doctoral ha sido una valiosa posibilidad para consolidar mi mirada analítica y crítica sobre un problema social que afecta a un gran número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el marco de su relación con el Estado mexicano: la delincuencia juvenil.

De manera muy especial y particular, agradezco a los y las adolescentes que, a lo largo de todos estos años, me han permitido conocer, a través de su subjetividad emocional, sus experiencias de vida y aprender de su fortaleza humana para sobrevivir en un país esculpido por la desigualdad y la indiferencia ante las necesidades y los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Reconozco la eficiencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, para cumplir con la administración del recurso público en tiempo y forma, tras otorgarme una beca doctoral, sin la cual esta investigación no hubiera sido posible.

Agradezco a mi director, Maximiliano Martínez, por su compromiso y paciencia para encaminarme en la ruta del pensamiento crítico y reflexivo que toda institución académica debe demandar de sus miembros, así como por su tiempo y buena disposición para discutir mis avances y dudas siempre.

A mis asesores, a Bernardo Bolaños por su acompañamiento intelectual durante este proceso y a Jorge Galindo por su empatía personal y académica durante una fase crítica de este trabajo, a pesar de las circunstancias personales que lo atravesaron durante ese tiempo.

A mis lectores, Ximena González y Roberto Mercadillo, por leer mis reflexiones más allá de las palabras, por su compromiso y tiempo para enriquecer, sustancialmente, los resultados finales.

A los funcionarios del sistema juvenil que confiaron en mí y en mis propuestas e iniciativas de trabajo e intervención.

A mi papá le agradezco el ejemplo de una vida de trabajo y acciones generosas en beneficio de su familia, de conocidos y desconocidos.

A mis dos grandes ausencias afectivas, mi madre y mi hermana, que han estado de muchas formas presentes en este proceso y motivando la conclusión de este trabajo.

A mi hermana, mis hermanos y sobrinas por hacer familia conmigo, y por estar siempre para mí.

A mis amigas y amigos, por sus hermosas conversaciones y su generosidad afectiva.

^^
ξ

A la memoria de los adolescentes que fuimos

*Mi experiencia en prisión fue brutal, desesperanzadora
y dramática. He escuchado que la soledad, la frialdad
y el absurdo pueden asesinar el alma.*

*Yo sufrí de todo ello, pero la cosa más aterradora,
fue ser privado de la razón, el enojo o el miedo...*

Mi celda estaba aislada.

*En soledad, pero al mismo tiempo tienes muchas restricciones.
Estaba solo 24 horas al día con dos guardias que me observaban,
todo el tiempo, a 80 centímetros de distancia de mí.*

Los guardias no tenían expresión.

*Eran muy jóvenes, estaban limpios y no mostraban ninguna emoción,
como si yo no estuviera ahí, como si se tratara de un centro médico.*

*Estuve en prisión durante 81 días,
pero después de 20 días mi cerebro se vació completamente;
necesitas información para mantenerte con vida.*

Cuando no hay información, estás muerto.

*Es una prueba muy dura—mucho más severa que cualquier castigo físico.
Todo lo que quería era un diccionario, incluso el más sencillo.*

Ai Weiwei

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Topografías carcelarias para la construcción emocional	14
1. La delincuencia juvenil en el escenario delictivo nacional	15
2. La construcción social del cuerpo afectivo	18
3. La semántica cultural de la emocionalidad moral	24
4. El sistema penitenciario mexicano como <i>realidad histórica</i>	28
5. Entre lo público y lo privado tiene lugar la adolescencia	36
6. Pensamiento crítico: herramienta metodológica para entender e intervenir la prisión	37
CAPÍTULO II. Fundamentos epistemológicos para el estudio de la emocionalidad	45
1. El origen de la epistemología científica de la emocionalidad	47
2. La Teoría de la Emoción Básica	50
3. Naturalización de la emocionalidad	55
4. Perspectiva evolutiva sobre las emociones básicas	59
5. Emocionalidad y cerebro	62
6. Afectividad y emocionalidad: dos formas de caracterizar la experiencia subjetiva	65
7. Caracterización social de la emocionalidad	70
8. Construcción social de la emocionalidad moral: dos enfoques complementarios	74
9. Conceptualizar la experiencia: el poder constructivista del lenguaje	80
10. La experiencia emocional en el desarrollo humana	85
11. Al encuentro con la experiencia emocional en el espacio carcelario	87
CAPÍTULO III. Realidad social, construcción emocional y procesos de entendimiento	94
1. El cuerpo afectivo como posibilidad restaurativa	95
2. El microcosmos carcelario: una forma de control sobre los cuerpos afectivos	100
3. La cárcel como arena estatal para la caracterización del conflicto	103
4. El conflicto como precursor de la violencia	107
5. Contra el adultocentrismo	115
6. Políticas públicas y violencia contra los jóvenes	118
7. La justicia restaurativa intracarcelaria como <i>proceso de entendimiento</i>	123
CONCLUSIONES. Modelo de intervención de Justicia Restaurativa Intracarcelaria	127
COLOFÓN. Contra la fuerza antipoética que es la prisión	139
BIBLIOGRAFÍA	149

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo el estudio de la relación entre las experiencias afectivas y emocionales y las experiencias de vida de adolescentes que han cometido una acción delictiva, como el homicidio, que los ha llevado a enfrentar algún tipo de proceso penal administrado por el Estado mexicano. En particular, ponemos el énfasis en la emocionalidad moral dada la relevancia e impacto que ésta tiene en el marco de la experiencia delictiva en tres dimensiones distintas: una *intrapersonal* o subjetiva una *interpersonal* o intersubjetiva y una *comunitaria* o social. A partir de ello, proponemos un modelo de trabajo restaurativo que contribuya al entendimiento del fenómeno de la delincuencia juvenil y de los diversos factores que influyen en ella, ya sea para su perpetuación o su reducción.

Para el abordaje teórico de la emocionalidad recurrimos a la “Teoría de la Emoción Construida” (TEC), también llamada “Teoría del Acto Conceptual” (TAC), articulada por la neuropsicóloga estadounidense Lisa Feldman Barrett, que sugiere que existe una ontología subjetiva afectiva e interoceptiva a partir de la cual damos sentido y *conceptualizamos* emocionalmente nuestras experiencias e interacciones con los objetos del ambiente. Más que emociones, nos dice Barrett, lo que experimentamos son *episodios emocionales* que involucran *inputs* sensoriales (información que recibimos ya sea del exterior o del interior de nuestro cuerpo), estados cerebrales *predictivos* (ejercicios probabilísticos que elabora nuestro cerebro) y *conceptualizaciones* (categorizaciones que compiten entre sí para conceptualizar experiencias) (Barrett, 2017).

Durante varias décadas el estudio científico de la emocionalidad se concentró en un enfoque psicológico evolutivo, en el marco de los programas de los “afectos”, presidido por el

psicólogo evolutivo Paul Ekman, quien en 1978 diseñó, junto con Wallace Friesen, el Sistema de Codificación de la Acción Facial [FACS, The Facial Action Coding System] que los llevaría a desarrollar la Teoría de la Emoción Básica (TEB) mediante la que proponían la existencia de seis emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa¹. Para estos psicólogos, un elemento fundamental en la comprensión y el estudio de las emociones, en ese momento, era su carga expresiva; afirmaban que las emociones son expresiones que actúan como respuestas complejas dentro de las poblaciones humanas y tienen una raíz biológica universal.

Durante las últimas tres décadas, esta teoría ha tenido ajustes importantes, pero aún mantiene el enfoque *reactivo* sobre las emociones. En oposición a esta perspectiva, Barrett afirma que las emociones no son reacciones al mundo sino experiencias que toman forma de episodios emocionales debido a funciones o capacidades cognitivas como la *abstracción*, la *predicción*, la *caracterización* y la *conceptualización* (Barrett, 2020). Estas funciones *actúan* durante nuestras interacciones con los *objetos* de nuestro entorno y nos permiten dar sentido a nuestras experiencias. Entendemos por objetos cualquier persona, situación, evento o cosa con que interactuamos cotidianamente.

Respecto a los adolescentes que cumplen su proceso en algún Centro del país, podemos decir que si bien existen condiciones de vida compartidas o comunes, como son los contextos precarios y marcados por conflictos o manifestaciones de violencia, cada uno de ellos se relaciona afectiva y emocionalmente de manera distinta con ellos. Estas relaciones entre experiencias subjetivas y experiencias de vida son, particularmente, las que nos interesa

¹ Ekman, P., y Friesen, W.V. (1978). *The Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. El *Facial Action Coding System* (FACS, «Sistema de codificación de la acción facial»), propuesto por Ekman y Friesen, es el método más utilizado para la codificación de expresiones faciales en investigación. Fue diseñado para proporcionar descripciones objetivas de la actividad facial de 6 emociones básicas: la alegría, el asco, la ira, el miedo, la sorpresa y la tristeza, reduciendo al mínimo o, incluso, omitiendo el papel que juegan en las emociones los juicios subjetivos.

identificar y estudiar con el fin de conocer qué elementos de esta realidad social se *encarnan afectivamente* y de qué forma influyen en sus motivaciones, decisiones y hábitos.

En México, no existe una tradición académica de estudios sobre el afecto y la emocionalidad en el contexto de la delincuencia juvenil fuera de la que se ha construido en el marco de la Criminología y la Psicología forense. Lo que predomina en ellas son los estudios en torno a los factores de riesgo y protectores sobre el individuo que intervienen en el desarrollo o mitigación de conductas delictivas y de carreras criminales en donde, en el mejor de los casos, las emociones son entendidas como estrategias adaptativas a las que se les atribuye una función autorregulatoria para extraer y construir aprendizajes personales óptimos de las experiencias cotidianas. Este enfoque pone especial énfasis en identificar los factores de riesgo y de protección que afectan en el desarrollo de adolescentes y jóvenes durante lo que se identifica como una etapa transitoria a la vida adulta en donde la categoría *adolescente* tiende a reducirse a la condición biológica de un cerebro que aún *no ha terminado de desarrollarse y madurar*.

Asimismo, disciplinas como el Derecho, la Psicología criminal y la Criminología tradicional, en su esfuerzo por construir epistemologías explicativas de la conducta y la acción delictiva bajo criterios unificados, han contribuido a construir modelos de justicia predominantemente punitivistas (muy pocas veces restaurativos) que se justifican mediante explicaciones causales y asociacionistas enfocadas en vincular rasgos biológicos, psicológicos y sociales con conductas delictivas. El problema con esta visión causalista de la conducta delictiva, sin embargo, es que en su afán por encontrar criterios mínimos compartidos para explicar cuáles son las causas objetivas detrás de los delitos, y así generar estrategias de prevención, han ignorado las capacidades psicodinámicas de la subjetividad en la que juegan un papel

fundamental no sólo la afectividad y la emocionalidad sino también las estructuras sociales que influyen en la toma de decisiones y en la forma en que actúan ante los eventos de sus vidas. Es decir, la acción delictiva es una experiencia humana que se construye de manera situada (subjetiva) y situacional (contexto).

En una dimensión teórica, esta investigación se centra en la afectividad desde una perspectiva integral que entiende las emociones no como eventos que median entre un antecedente y sus distintas manifestaciones (expresiones, conductas, etc.) sino como procesos ontológicamente anclados a un afecto nuclear, que adquieren la condición de emoción en la medida que un observador reconoce las semejanzas entre un patrón de componentes y un proceso cognitivo (en donde interviene el lenguaje) y *construye así un concepto*². La Teoría del Acto Conceptual es una propuesta constructivista que trabaja sobre

la hipótesis de que los cambios físicos en el mundo natural (cambios físicos internos que ocurren dentro de un perceptor³ y los cambios sensoriales del mundo tales como los movimientos musculares faciales de las otras personas, las acciones, el entorno físico, etc.) se convierten en *emoción real* (miedo, enojo, etc.) cuando son categorizados como tales mediante el conocimiento conceptual emocional que posee el perceptor. Estos conceptos son aprendidos a través del lenguaje, la socialización y otros artefactos culturales durante la experiencia de vida cotidiana de la persona (Barrett, 2014, p. 293) (Mi traducción, cursivas en el original)

Es por ello que este enfoque nos permite estudiar la experiencia de quienes han cometido homicidio en una dimensión que resalta un aspecto no explorado aún por las ciencias de la

² En este trabajo, las cursivas son mías a menos que se especifique lo contrario.

³ *Perceiver*: en inglés, la persona que percibe.

conducta criminal: *la subjetividad emocional en el marco afectivo de las interacciones sociales de quienes cometen un delito*. Al estudiar el homicidio al margen de la criminología tradicional, (centrada en hacer análisis etiológicos del delito)⁴ o la psicología forense (que desarrolla técnicas para caracterizar el delito y trabaja de la mano del sistema de justicia penal) buscamos entender la experiencia del daño, la agresión, el poder sobre el cuerpo, la transgresión normativa y, por supuesto, las violencias desde un enfoque afectivo y emocional en donde categorías psicológicas como *persona victimaria* y *persona víctima* adquieren una carga semántica distinta para pensar el ejercicio de la justicia.

La emocionalidad es un atributo del ser humano que se experimenta y está constituido por circunstancias dadas con base en una combinación de factores psicológicos, neurológicos, biológicos y culturales. Nacemos y vivimos como parte de un grupo social, normado por acuerdos de tipo social y moral que ya eran parte del mundo antes de nuestro nacimiento y que *cobran sentido* para cada uno de nosotros según nuestras características socioeconómicas, de género, físicas, educativas, etc. Estos acuerdos conforman una realidad social marcada y delimitada por sistemas normativos sociales y morales que influyen e impactan afectiva y emocionalmente en nuestras acciones y decisiones de la vida cotidiana.

El *afecto*, por su parte, es una experiencia directa y psicológicamente esencial y primitiva. Es un rasgo central en muchos fenómenos psicológicos, incluida la emoción. Cualquier cambio afectivo es de tipo nuclear debido a la importancia que estos tienen en nuestra experiencia consciente del mundo.

⁴ En los últimos años se han desarrollado criminologías críticas como la *criminología cultural* (Niels Christie, 1992) centrada en darle significación a la conducta delictiva dentro de un contexto particular o, más recientemente, la *criminología narrativa* (Sandberg et al., 2004) que estudia la manera en que las narrativas inspiran o motivan una acción dañina y cómo le dan sentido al daño.

De modo que el objetivo de este trabajo es identificar qué factores intervienen en la construcción emocional de los adolescentes durante su proceso de atención al interior de los centros. Es importante aclarar que *nuestro propósito no es identificar o explicar por qué unos jóvenes experimentan una categoría emocional específica*, sino registrar la experiencia de *conceptualización emocional de los adolescentes* y qué papel juegan los conflictos en esa caracterización, en tanto parte de sus experiencias de vida, previos al delito por el que se encuentran reclusos. Consideramos que la caracterización de episodios emocionales en los espacios carcelarios podría contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de protocolos restaurativos de entendimiento afectivo y atención durante sus procesos de internamiento.

En México, el estudio de la conducta delictiva estuvo inmerso, por años, en modelos de análisis basados en técnicas de perfilamiento alineadas a un sistema de justicia penal que promueve el uso de categorías estigmatizantes sobre las personas en prisión y que ha clasificado a las personas en “enfermas”, “antisociales”, “inadaptadas”, “rehabilitables”, etc. Si bien los perfilamientos criminales han perdido preminencia en los procesos de justicia, estas categorías siguen permeando la forma en que el Estado y la sociedad mexicanos perciben y se refieren a las personas en prisión.

El estigma es un mecanismo social de segmentación que opera sobre “características físicas o sociales consideradas como degradantes que son socialmente reprobadas y que provocan oprobio, distancia social o discriminación” (Giddens y Sutton, 2014, p.218). Respecto al contexto delictivo estos autores afirman que “el estigma biográfico, como un historial delictivo, puede ser más fácil de ocultar a los demás, y entonces podemos hablar de un estigma ‘desacreditable’, uno que puede conducir a la estigmatización en caso de llegar a difundirse”

(Giddens y Sutton, 2014, p. 219), lo cual sucede con mucha frecuencia. Además de que el estigma generado por un historial delictivo suele extenderse y afectar al resto de los miembros de la familia directa.

De tal modo que estas categorías condenan a las personas en prisión a vivir el resto de su vida bajo el estigma de delincuentes a partir de una narrativa *punitiva populista* que entre líneas dice: el recluso es siempre un delincuente, un sujeto antisocial y peligroso *que no cambia* y al que se le debe controlar mediante formas de castigo severo y el aislamiento corporal. En este marco de análisis de la acción delictiva, la subjetividad emocional, a la que reconocemos como factor de motivación y como mecanismo de restauración o de transformación de las personas, es vista como una farsa o estrategia de simulación que usan las personas que han cometido un delito para evadir a la justicia. Una narrativa política que ha fortalecido, por años, la mirada deshumanizadora sobre las personas en prisión.

Esta perspectiva deshumanizadora trae, a su vez, como consecuencia que haya poco interés en conocer y entender la experiencia humana de quienes habitan la prisión. No existen presupuestos financieros dentro del sistema de justicia asignados para investigaciones o intervenciones centrados en el desarrollo humano de las persona en prisión, en cambio encontramos que en los Centros de todo el país la mayor parte del personal penitenciario no tiene muy claro cómo aplicar los ejes de la reinserción social que establece la ley, ya sea por desinterés o porque no tienen condiciones, recursos humanos o financieros, para llevarlos a cabo.

La vida cotidiana de los jóvenes en reclusión transcurre bajo una distribución del tiempo y calendarización de actividades centradas en la conducta que, dado su pragmatismo para

cumplir con lo que establece la ley, ignora la complejidad de la subjetividad emocional, la cual está vinculada con sus intereses, necesidades y motivaciones previas al delito y, también las de futuro cuando salgan del Centro. En estas dinámicas cotidianas se genera una fuerte tensión entre la ejecución de una medida en el marco de lo que la ley establece como ejes de reinserción social y la *experiencia vivida* de los jóvenes durante su encierro. Una experiencia que está generalmente acompañada por estados de indiferencia, depresión, culpa, temor, tristeza, frustración, falta de motivación para estudiar, aprender o para realizar cualquier actividad creativa o recreativa.

Las investigaciones penales atienden los hechos en torno al delito y aspiran a reconocer los patrones de conducta o las causas que puedan ayudar en un primer nivel, de prevención, para reducir los índices de violencia y delito. Sin embargo, este tipo de investigación ignora, por considerarlos irrelevantes para su propósito de “hacer justicia” y cumplir la ley circunstancias que deberían analizarse desde una atención integral a las personas con el fin de promover el ejercicio de la justicia como recurso de construcción de paz, de mediación entre el bienestar individual y colectivo, que contribuya como estrategia para el reestablecimiento de los vínculos humanos y sociales rotos o dañados y no como mecanismo para administrar la aplicación de las penas a través del castigo y el encierro. Una perspectiva que adquiere forma de utopía a la luz de un enfoque normativo que, como veremos más adelante, hace del sistema de justicia un recurso de control o pedagógico para educar a la población mediante el castigo.

Es en este contexto que consideramos relevante estudiar la delincuencia juvenil a la luz de los procesos afectivos de los adolescentes que se encuentran en algún Centro. Con ello, buscamos identificar y *entender* de qué forma los conflictos derivados de su situación precaria

y las violencias ejercidas contra ellos desde sus primeros años de vida influyen en sus formas de interactuar con los *objetos* de su entorno cotidiano. Pugnamos, entonces, por un sistema de justicia que, a partir del entendimiento de las experiencias de vida y de las violencias que estos deben enfrentar, haga de los intereses y el bienestar de adolescentes y jóvenes un asunto de interés público. Un sistema de justicia que contribuya a identificar y reducir los riesgos y las amenazas que enfrentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes tanto en espacios públicos como en privados. Un sistema que construya modelos restaurativos, no punitivos, para los adolescentes que delinquen, mediante la creación e instrumentación de programas de atención dirigidos al fortalecimiento de su subjetividad, agencia y autodeterminación de consciencia, que abonen incluso al *desistimiento de la conducta delictiva*. Para ello es necesario que desarrollemos nuevas formas de estudiar la acción delictiva, que apelen a construir rutas de reflexión y política pública desde las que el adolescente en prisión pueda realmente tomar el control sobre su persona, ejercer su autodeterminación de consciencia en beneficio de sí mismo, liberarse de los estigmas y *aprender a vivir en libertad*.

En este escenario, consideramos que el estudio de la experiencia afectiva y de las experiencias emocionales abona al entendimiento de los factores y los conflictos que hacen de la violencia un proceso que puede llevar a los adolescentes a prisión. Para, desde ahí, trabajar con ellos en la construcción de subjetividades capaces de construir nuevos referentes, ajenos a las experiencias de la vida delictiva.

CAPÍTULO I. Topografías sociales y carcelarias para la *construcción emocional*

*Un hombre a quien no conocía
aparece en los diarios de todo el país.
Está tirado en la calle.
Tiene el cuerpo perforado:
Ahora todos lo conocemos.*

Carmen Berenguer

En México, la prisión es un espacio en el que transcurre la vida de personas que sin importar los *factores* o las *motivaciones* que las llevaron a involucrarse con una transgresión moral o legal, son sometidas a mecanismos de control, castigo y confinamiento administrados por un sistema de justicia, esencialmente, punitivo que ve al *otro*, al que delinque, como sujeto problemático que hay que curar, rehabilitar, readaptar, civilizar y reinsertar a una sociedad que opera bajo un marco legal que divide a los ciudadanos entre deseables e indeseables.

El sistema juvenil, por su parte, se mantiene en permanente transformación. Sin embargo, en lo general sigue cumpliendo su función como mecanismo de control y castigo sobre adolescentes y jóvenes que crecen en contextos en los que aprendieron que la violencia, el delito y la transgresión de leyes es una forma efectiva de relacionarse con el mundo y con la sociedad que los rodea. Para identificar los factores que influyen en la caracterización del delincuente juvenil es importante, por una lado, conocer el papel que ha tenido el sistema penitenciario en los últimos 100 años en la aplicación de la ley y las penas y, por el otro, de qué forma las condiciones actuales del sistema juvenil abren posibilidades para pensar, entender y atender el fenómeno de la delincuencia juvenil, a la luz de la experiencia afectiva de los adolescentes, desde un enfoque menos punitivo y más restaurativo.

1. La delincuencia juvenil en el escenario delictivo nacional

El contexto de violencia de los últimos 20 años en que la delincuencia organizada y los grupos delictivos han adquirido mayor poder y control sobre la población ha impactado dramáticamente a las personas menores de 24 años. Un gran número de niñas, niños, adolescentes y jóvenes viven en un escenario de riesgos y violencias que cuarta el ejercicio de sus derechos fundamentales. Ya sea que se adhieran a alguna banda o grupo delictivo o fuera de ellos, esta población tiene por su condición de edad un alto grado de vulnerabilidad frente a las prácticas e intereses de los grupos delictivos. Según una investigación del Observatorio Nacional Ciudadano (ONC), en los últimos años se ha incrementado la participación de niños, niñas y jóvenes, menores de 18 años, en actividades delictivas:

Una muestra de la gravedad de esta problemática puede apreciarse en la estimación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en 2015, cuando expuso que 30 000 niños y niñas habían sido captados por grupos delictivos en nuestro país y en 2018 dicha cifra se elevó a 460 000 (CENEJYD, 2019). Esta estadística no es menor pues detrás de cada uno de ellos, hay una serie de condiciones estructurales y sociales desatendidas por el Estado mexicano, que son utilizadas por grupos familiares, pandillas y organizaciones delincuenciales en su beneficio (p. 7).⁵

Aunado a lo anterior, encontramos que el reporte estadístico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), del 2007⁶ al 2020, nos muestra que el número de víctimas por homicidio, entre los 15 y 24 años de edad, se cuadruplicó.

⁵ Informe *Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos* por Observatorio Nacional Ciudadano, organización de la sociedad civil, 2021. Disponible en https://onc.org.mx/public/rednacionaldeobservatorios/public/onc_site/uploads/doc-reclutamiento.pdf

⁶ Año en que Felipe Calderón establece una política de seguridad conocida como la "Guerra contra el narcotráfico".

Año	Total Homicidios/año	Menores de 1 año	+1- 4 años	+5-9 años	+10-14 años	+15-19 años	+20-24 años
2007	8,867	63	63	57	115	704	1,081
2008	14,006	71	84	50	140	1,109	1,894
2009	19,803	105	127	82	184	1,577	2,766
2010	25,757	60	123	65	194	2,234	3,812
2011	27,213	66	100	95	235	2,419	3,926
2012	25,967	73	119	76	249	2,413	3,870
2013	23,063	84	123	79	181	1,828	3,277
2014	20,010	80	111	68	151	1,477	2,721
2015	20,762	68	102	73	144	1,561	2,845
2016	24,559	52	76	71	194	1,770	3,470
2017	32,079	51	101	69	234	2,403	4,626
2018	36,685	78	104	92	193	2,562	5,069
2019	36,661	72	103	83	203	2,452	5,194
2020	36,773	55	97	92	212	2,362	5,083
2021	35,700	61	73	89	220	2,290	4,947

Defunciones por homicidio en personas menores de 24 años de edad, INEGI, 2021.

Por otra parte, en un contexto general, en el último lustro, según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2023), se registra un promedio anual de 21 homicidios por cada 100 mil habitantes. En los últimos dos años, ha alcanzado su nivel más alto con hasta 29 homicidios por cada 100 mil habitantes, pero hay razones para pensar que se trata de una cifra subreportada. Por ejemplo, estos datos no incluyen a las personas desaparecidas no localizadas⁷.

Ante esta realidad social, entonces, cabe preguntarse, ¿qué papel juegan la sociedad y el Estado en su calidad, este último, de garante de derechos, durante la fase de desarrollo de niñas, niños y adolescentes antes de convertirse en adultos?, ¿qué debemos hacer con los adolescentes que cometen delitos de trascendencia personal, interpersonal y comunitaria

⁷ De 1964 a 2021 La Comisión Nacional de Búsqueda de Personas reporta una cifra de aproximadamente 73 mil personas desaparecidas, sin embargo, aclara que la mayor parte de esta cifra se reportó después del 2006, cuando inició la llamada “Guerra contra el narcotráfico” durante el sexenio de Calderón Hinojosa.

como el homicidio?, ¿en qué condiciones es posible brindarles otra oportunidad de vivir en libertad y libres de estigmas?, ¿los sistemas penal y penitenciario juveniles ayudan objetivamente a reducir la cifra de adolescentes y jóvenes involucrados en delitos graves como el homicidio?

Una respuesta, con perspectiva de solución, a estas preguntas problematizadoras de la realidad social de muchos adolescentes podría sintetizarse en una acción concreta: que el estado mexicano garantice y fomente las condiciones sociales, jurídicas y políticas, para *crear consecuencias* no punitivas, sino restaurativas para los jóvenes en estas condiciones. Es decir, que cada caso reciba la atención y el seguimiento que contribuyan a un mayor entendimiento de los factores sociales, familiares y afectivos que influyen en la cultura delictiva de estos jóvenes y que, a partir de ello, se desarrollen programas de atención que les permitan fortalecer su capacidad de agencia para forjarse una vida fuera de la vida delictiva. Se trata de un enfoque que busca transformaciones en dos niveles, uno externo dirigido al desarrollo de políticas públicas con base en la experiencia real de adolescentes y jóvenes y otro interno centrado en un proceso que permita a la persona que comete un delito trabajar restaurativamente sobre lo que aquí denominamos su *cuerpo afectivo*.

2. La construcción social del cuerpo afectivo

Un aspecto a destacar es que el estudio de la emocionalidad en la población juvenil nos obliga a cuestionar la narrativa impuesta por algunas disciplinas como el Derecho penal o la Psicología criminal sobre adolescentes y jóvenes que cometen algún delito. Una narrativa que a su vez funge como mecanismo de control sobre las acciones de la persona y sobre cómo se concibe a sí misma. Para entender cómo se construyen estas narrativas y las formas en que moldean o impactan la realidad social, hay que entender que “juventud” no es una categoría neutra pues conforma “tipos específicos de desigualdades, producto de relaciones sociales y de poder históricamente constituidas en cada país o región, y son usadas como herramientas para regular y normar asimétricamente las relaciones entre jóvenes y adultos, ricos y pobres; entre quienes poseen capital y poder y quienes no lo poseen; entre mestizos, blancos e indígenas, entre hombres y mujeres.” (Urteaga, 2017, pp. 15-16). Se trata de una categoría social determinada por un sistema de interacción social establecido con base en las experiencias, perspectivas o expectativas de un grupo específico. En este contexto, las disciplinas académicas juegan un papel importante en tanto mecanismos de legitimación y de institucionalización de los sistemas normativos dados por esos grupos. De forma que categorías como que los jóvenes son impulsivos, tienen baja tolerancia a la frustración, no se comprometen con nada, son apáticos, violentos e inmaduros degradan la figura del adolescente y lo colocan en una posición de desventaja en el ejercicio de su libertad, identidad y bienestar personal. Al respecto, Callejas y Piña (2005) plantean que

La categorización tiene como fin delimitar y determinar qué es lo que se puede esperar de una persona inscrita en tal o cual categoría, en pocas palabras, es un saber de orden práctico que le permite a los sujetos colegir, a partir de unas pocas

señales, qué tipo de relación puede establecer con el *otro* u *otros*. Si cercana o distante, agradable o desagradable, o si puede ver al otro como posibilidad o como amenaza. En este planteamiento, los sujetos adquieren una identidad social que es la categoría en que se encuentran los rasgos y atributos reales que poseen, pero también una identidad virtual que es el prototipo de sujeto para cada categoría. El estigma es una señal o atributo que marca al portador como diferente a los demás, es un atributo desacreditador ante el prototipo de una cierta categoría. Pero más que entender el estigma como una serie de atributos desacreditadores hay que pensarlo desde la relación entre atributo y prototipo, enfatizando que el atributo en sí no implica lo ignominioso, sino su relación con el prototipo y la categoría con la que se le compare. En suma el estigma es una discrepancia entre la identidad virtual y la identidad social de los sujetos (pp. 65-66) (Cursivas en el original).

Es esta discrepancia la que abre una pauta para pensar el estudio de la delincuencia juvenil en el marco de una contranarrativa que pone especial atención en la relación entre atributos y prototipos, entre la identidad social y la identidad virtual y, particularmente, en la manera en que el contexto de realidad social en que se encuentra inserto el adolescente, desde la infancia, influye ya sea en el reforzamiento o la mitigación de cierto tipo de acciones o conductas.

Para ello, nuestra propuesta es acercarnos a la experiencia afectiva de los adolescentes desde donde cobra forma y sentido la subjetividad emocional durante sus interacciones con los *objetos*. Entendemos por objetos aquellos *eventos, situaciones, cosas o personas*, que conforman el entorno y la realidad social de los adolescentes. Reconocemos que todas las personas, incluidos los adolescentes que cometen un delito, son *cuerpos afectivos* en construcción emocional permanente. Este proceso de construcción tiene lugar durante las interacciones con los objetos del entorno mediante las distintas funciones cognitivas que el

cuerpo humano es *capaz* de realizar, entre las cuales se encuentra el lenguaje el cual nos permiten conceptualizar una experiencia dada como emocional y dotarla de significación y sentido. El siguiente esquema distingue *cuatro momentos* que intervienen en la experiencia afectiva corporal durante las interacciones con el ambiente hasta la conceptualización de las emociones. Esquema inspirado en la Teoría del Acto Conceptual.



Esquema 1. (Elaboración propia)

El estudio de la experiencia afectiva adquiere, bajo esta perspectiva del *cuerpo afectivo*, la forma de un mecanismo de investigación y de intervención que nos permite ver al adolescente en conflicto con la ley fuera de los parámetros de categorización criminal para colocarlo en una condición de persona en conflicto no con la ley sino con su entorno, en la que cada detalle sintetiza experiencias de vida tanto *desagradables* como *agradables* que el adolescente es capaz de caracterizar como emocionales.

De este modo, las eventos, los recuerdos o las anécdotas de vida cobran sentido y significación emocional. Sus experiencias de vida son sustrato de una subjetividad afectiva y

emocional definida por sus aprendizajes y un sistema de relaciones normado por su contexto familiar y social. Contextos que para muchos jóvenes del país están marcados por la hostilidad, la precariedad y los conflictos del mundo adulto. Encontramos un número importante de investigaciones que dan cuenta de las dinámicas y los contextos sociales en que viven los adolescentes que cometen un delito y deben cumplir alguna sentencia en prisión. Una de ellas es la que nos ofrece González Luna en la que nos dice que

El contexto relacional de muchos menores infractores⁸ y de la calle es hostil, predominando la presencia de un padre persecutorio y modelos agresivos a imitar (líder del barrio, narcotraficante, etcéteras). El mundo circundante es tenebroso, angustiante. En un lugar donde reina ese ambiente es posible que no se vea otra vía de supervivencia que la agresión hacia el otro y que el camino de la fortaleza del super yo se consiga a través de la destrucción, paradójicamente vista como una forma de lograr respeto y aceptación. Es la búsqueda del reconocimiento, del “amor” a través de la manifestación del poder, un poder destructivo, pero en todo caso que otorga valoración en el medio social. (González Luna , 2003, p. 79)

Se trata de un contexto que establece formas de interacción definidas por acciones agresivas y el ejercicio asimétrico de poderes que fomenta el abuso sobre personas en condición de vulnerabilidad. Es así que vemos que adolescentes y jóvenes que crecen en estos contextos fueron niños o niñas altamente violentados desde sus primeros años de vida.

La mayoría de los que utilizan la violencia en su vida diaria son personas que durante su infancia fueron expuestas frecuentemente a severos castigos,

⁸ Término que en el 2003, año de esta publicación, el sistema penal utilizaba para referirse a los adolescentes que habían cometido algún delito y debían cumplir alguna sentencia en prisión. Existe una larga genealogía de formas en que se ha nombrado a esta población. Actualmente se utiliza “adolescentes en conflicto con la ley”, que si bien sigue dando pauta a importantes discusiones sobre las implicaciones negativas que tiene el uso de dicha categoría en las personas, para los propósitos de este trabajo no es relevante hacer una digresión sobre qué término es el más adecuado y nos apegamos al que usa la ley penal actualmente. De tal modo, sólo nos referiremos a ellos como adolescentes que han cometido homicidio y cumplen una sentencia en prisión.

vejeciones y sucesos violentos, lo cual generó una reacción defensiva para reprimir o rechazar de sí mismos tan grande sufrimiento. Se observa en los menores infractores y de la calle una tendencia a sorprender en el discurso, en sus juegos, en sus actitudes y en sus fantasías, lo cual (por su identificación con el perseguidor) les reconforta y da seguridad. Es indudable que están inmersos en un ambiente donde necesitan desarrollar habilidades de astucia; el aprendizaje general está poseído por estrategias de manipulación que les lleva a ser astutos en determinados espacios y en otros a encontrarse totalmente inermes. En situaciones de riesgo pueden atreverse a todo, no importándoles mucho salir mal librados, pero en otros momentos, cuando tienen que enfrentarse a cuestiones cotidianas y normales no saben cómo comportarse (González Luna, p. 79).

En estos contextos, la línea que separa la vida pública de la vida familiar privada es endeble, el adolescente transita entre ambos espacios en tanto que le permitan *resolver* los conflictos cotidianos. Y como señala González Luna, las formas de resolver los conflictos están marcadas por la agresión y estrategias de manipulación. Hasta que llegan a prisión, un espacio ajeno que no sólo los aísla, sino que los pone bajo la mirada del Estado y de la perspectiva criminológica de época.

La narrativa jurídica, en la actualidad, establece que el sistema de justicia penal debe actuar bajo un principio de “reinserción social”. En lo que se refiere a Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIIPA) ésta establece cinco ejes para la reinserción 1) el trabajo, 2) la capacitación para el mismo, 3) la educación, 4) la salud y 5) el deporte. Más adelante desarrollaremos algunos de los inconvenientes que presenta el modelo de reinserción social en la actualidad, sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que

ninguno de los ejes tiene como objetivo entender desde la experiencia subjetiva la trayectoria de vida del adolescente hasta la comisión de su delito.

Dado que nuestro interés es identificar cómo se relacionan afectivamente estos adolescentes con la acción homicida como parte de su realidad social, pondremos especial atención a los episodios emocionales de contenido moral. Es importante señalar que esta investigación no se enfoca en estudiar los cambios físicos, corporales o neurofisiológicos que reconocemos como parte sustancial de toda experiencia emocional, en cambio, nos centramos en identificar y estudiar cuáles son esos referentes semánticos, simbólicos y morales personales que intervienen en la caracterización de episodios emocionales en estos jóvenes.

El reconocimiento de episodios emocionales morales, como son la culpa, la vergüenza, el remordimiento, etc., es un recurso fundamental en el estudio de la experiencia delictiva a la luz de la justicia en general y, particularmente en lo que se refiere a los procesos de tipo restaurativo debido a que estos nos permiten identificar el estado afectivo de los adolescentes no solo en relación con su delito sino con su experiencia de vida dentro y fuera de prisión.

3. La semántica cultural de la emocionalidad moral

Si bien una acción delictiva puede dar lugar a episodios emocionales en los que no intervenga ningún componente de tipo moral, en esta investigación ponemos especial atención en los episodios emocionales pautados por experiencias de vida que cobran sentido a partir de marcos normativos morales. Esto debido a que una acción delictiva grave, como el homicidio, implica forzosamente la transgresión de normas morales al generar un daño irreversible sobre otra persona o cuerpo afectivo.

Con el fin de profundizar en la relación entre emocionalidad moral y el fenómeno delictivo a la luz del cuerpo afectivo, y con el fin de reconocer cómo interviene la cultura en la construcción de sentido y significado, traemos a cuenta una emoción moral como la culpa dada su estrecha relación semántica con la penalización del delito. Sobre el origen etimológico de la *culpa* encontramos que Howard Zehr (2015), teórico de la justicia restaurativa, traza una relación semántica entre *el castigo* y *la culpa* al identificar la raíz *pune*, *palabra* griega, como el origen de la palabra *castigo* [punishment en inglés] cuyo sentido era “hacer intercambio de dinero por un daño causado”. Mientras que *guilt* [culpa en inglés] podría tener su raíz en *geldan*, palabra anglo sajona o, bien, en *Geld*, palabra de origen alemán. Ambas palabras significan *pago* [payment en inglés], (Zehr, 2015, pp. 263-4). Por otro lado, encontramos que en Hebreo, Sánscrito y Arameo las palabras *deuda* [debt], culpa [guilt] y pecado [sin] son prácticamente la misma palabra (Graever, 2014). Este autor refiere que en los libros de los Vedas, compuestos entre 1 500 y 1 200 AC, *deuda* es utilizado como sinónimo de *culpa* y *pecado*. Con base en lo anterior, reconocemos una larga tradición filológica que vincula el lenguaje de la deuda con el

lenguaje moral. Podría decirse que el contenido moral de la culpa tiene sus bases en una histórica perspectiva mercantil sobre la justicia ya sea divina, social o jurídica.

Pensar en la culpa en el contexto de una sociedad de tradición judeocristiana como la mexicana, nos obliga a vincular su significado con un estado espiritual permanente de falta y corrupción, es decir, de pecado. Esto explica por qué es común, por un lado, que las personas piensen en la culpa como una experiencia normativa de carácter predominantemente religioso y casi nunca como estructura normativa social o, incluso, evolutiva. De igual forma esto explicaría por qué es común encontrar en los espacios carcelarios una fuerte participación de miembros de diversas iglesias de dogma cristiano acompañando a los jóvenes durante el tiempo de su condena. Un dato que ilustra con mucha claridad cómo se vive este vínculo en el día a día, es que en algunos Centros del país, las únicas actividades obligatorias para toda la población son las religiosas, no así las educativas, deportivas, culturales, artísticas o de entretenimiento⁹.

En la tradición judeo cristiana la culpa se presenta como mecanismo rector de la moral y de las formas de ganarse la salvación, la redención pero, sobre todo, el perdón. La culpa de origen cristiana da cuenta de la susceptibilidad humana para transgredir el pacto divino entre Dios y el ser humano desde que nace. Este estado transgresor se vive en la cotidianidad en forma de pecado. La única forma de hacerle frente al pecado es mediante la aceptación de la culpa como mecanismo de redención pues es a través de ella que el ser humano reconoce su

⁹ Esta forma de trabajar al interior de los Centros también es resultado también de la inexistencia de políticas públicas que consideren la vida de los adolescentes en prisión. La mayoría del presupuesto que recibe el sistema penal juvenil se utiliza para el personal de control y de seguridad y muy poco o nada para los programas en materia de educación, cultura o arte o investigación. Un pequeño número actividades que realizan los adolescentes en los Centros son posibles gracias al voluntariado de personas de organizaciones de la sociedad civil no religiosas y, muchas otras, por organizaciones religiosas. A diferencia de las primeras que deben estar gestionando permanentemente recursos específicos, las religiosas cuentan con mecanismos de financiamiento y recaudación de recursos económicos mucho más estables que les permiten dar acompañamiento religioso a los adolescentes de forma permanente. Por otra parte, existe la percepción, por una gran parte del personal del sistema, de que el acompañamiento y adoctrinamiento religioso son formas efectivas para la transformación de los jóvenes porque los enseñan a *valorar y respetar*.

naturaleza inferior frente a Dios. En este escenario, las formas de salvación y redención, así como la promesa de vida eterna, están dadas por Dios (voluntarismo divino) de ahí que sea fundamental conocer y vivir bajo los preceptos de su dogma. Destacamos el enfoque religioso sobre la culpa debido a que es imposible soslayar, histórica y culturalmente, los varios siglos de tradición religiosa y dogmática que dieron sentido a las experiencias de culpa antes de que la psicología la caracterizara como una experiencia emocional, con un contenido moral no religioso, que busca explicar las conductas que median las relaciones entre los miembros de un grupo cuando hay transgresión de normas colectivas o daño interpersonal.

De tal forma que podemos identificar que hay un contenido religioso que ha alimentado culturalmente la noción de culpa jurídica. Esta cercanía se explica, no solo por su parentesco etimológico, sino porque el sistema normativo y operativo del derecho penal continúa fortaleciendo una representación de la justicia basada en el castigo y la culpa. Por tal motivo, consideramos que el estudio de la emocionalidad en el contexto del sistema de justicia juvenil, desde enfoques no penales, contribuye a desarrollar formas mucho más integrales de abordar, entender y atender la experiencia vivida de los adolescentes en el marco de la delincuencia juvenil. Si bien nuestra propuesta toma como base el enfoque constructivista de Barrett para desvincular a la emocionalidad moral de una trayectoria economicorreligiosa, reconocemos que existen otras que sitúan a la culpa en una posición menos comprometida con el castigo y el pago de deuda tales como:

- A. **El enfoque evolutivo biocultural.**- que ve la tendencia a la culpa como Estrategia Evolutiva Estable¹⁰, en la que intervienen tanto factores biológicos (Trivers, 1971)

¹⁰ *Evolutionary Stable Strategy* (ESS) es una noción acuñada en el campo de la evolución por John Maynard Smith, en 1972, en su artículo "The Logic of Animal Conduct", tomada en su origen de la Teoría de Juegos del campo de las matemáticas y que, posteriormente, fue adoptada

(Maynard-Smith, 1972) como culturales (O'Connor, 2016), que fortalecen los vínculos de cooperación entre miembros de un grupo a partir de conductas como el altruismo, estrategias distribuidas y el interés propio.

- B. El enfoque psicológico clínico.-** sugiere que los seres humanos tienen una tendencia a sentir culpa tras aceptar responsabilidad por eventos interpersonales de impacto negativo. Considera que las personas con mayor tendencia a la culpa desarrollan relaciones más empáticas con los demás. En este sentido, la culpa adquiere su carácter de emoción moral debido a que genera estados internos de sanción contra conductas moral y socialmente inaceptables (Tangney y Dearing, 2002).

por economistas y científicos sociales como herramienta de análisis para estudiar los cambios de conductas y de estrategias tanto individuales como colectivas en las poblaciones humanas.

4. El sistema penitenciario mexicano como *realidad histórica*

A finales del siglo XIX, el sistema penitenciario mexicano abrevó del modelo de gestión carcelaria norteamericano. Particularmente, durante los gobiernos de Porfirio Díaz y Lázaro Cárdenas se establecieron los fundamentos estructurales para la institucionalización y la gestión económica de la pena. A partir de 1928, cuando se expidió la Ley sobre la Previsión Social de la Delincuencia Juvenil en el Distrito Federal y Territorios, las personas menores de edad dejaron de cumplir sus sentencias junto a personas adultas. En este año tuvo lugar la primera legislación que prohíbe encarcelar a personas menores de 15 años. Se crearon los Tribunales para menores y las Escuelas Correccionales (varones) y Reformatorio (mujeres), que después pasarían a ser Escuelas Hogar o Casas Orientación y que, tras años de recibir distintos nombres, ahora se les conocen, en la Ciudad de México, como Centros de Atención Especializada para Adolescentes (Azaola, 2008).

El impulso al sistema penitenciario durante los gobiernos porfirista y cardenista estuvo vinculado con las aspiraciones políticas de construir un México moderno, que estuviera a la altura de competir cultural y económicamente con países europeos, normado por un modelo de ciencia médica y social, fuertemente influido por el pensamiento lombrosiano, basado en establecer criterios biológicos para la “racialización” de la conducta criminal e impulsado por la determinación política de borrar un pasado multinacional y culturalmente diverso que, desde la perspectiva de la burguesía posrevolucionaria, dañaba el semblante “moderno” del país ante el mundo. Este proceso de “modernización” se fundó en el marco de una perspectiva de la conducta criminal anclada a una epistemología positivista de las ciencias antropológicas, médicas y biológicas de la época que establecían el fenotipo del hombre “blanco” europeo

como efigie de modernidad. De modo que la *culpa* de que el país no pudiera comprometerse con un proyecto de modernización global recaía en las personas cuyos fenotipos no correspondían con el del hombre blanco europeo; más del noventa por ciento de la población mexicana en ese tiempo.

El delincuente mexicano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, entonces, era un hombre no blanco que hacía evidente su intencionalidad criminal y delictiva mediante rasgos físicos que, validados por la ciencia antropométrica de la época, encarnaban la peligrosidad criminal en la expresión de los genes, que serían heredados a su descendencia (Lerner, 2007). El trabajo de los antropólogos Francisco Martínez Baca y Manuel Vergara en la penitenciaría de Puebla, a finales del siglo XIX, tenía como fundamento epistémico los principios de la criminología europea positivista lombrosiana cuyo objetivo era encontrar rasgos y patrones métricos para perfilar al hombre criminal, pues en dichos atributos hallarían el sustento científico para anticiparse a la comisión de los delitos y para justificar la aplicación de sistemas de control y saneamiento social contra algunos grupos de la población de características atávicas. Es decir, predominó una visión higienista sobre el delito que obligaba a los gobiernos a tomar medidas para sanar y limpiar a la sociedad.



Examen antropométrico. Colección Archivo Casasola. Fototeca Nacional, ca. 1892.

El mundo estaba dividido entre personas delincuentes y no delincuentes, sólo había que encontrar un método que permitiera identificarlos para anticiparse a que su naturaleza actuara en contra de la sociedad. Esta cita del antropólogo británico Edward B. Tylor de mediados del siglo XIX, después de haber visitado una prisión mexicana da cuenta de lo imbricadas que estaban las teorías criminológicas de fundamento biológico con las de fundamento cultural

Puedes reconocer a un ladrón inglés cuando lo ves; lleva su profesión en el rostro e incluso en el corte de pelo. Pero en esta cárcel no hay nada parecido. Los internos son indios morenos o mexicanos mestizos, que en general parecen

pertenecer a las clases más pobres, idénticos a la mayoría de la gente en la calle. Como dijo mi compañero, “si estos tipos son ladrones y asesinos, también lo son nuestros sirvientes, y también lo es cualquiera con un sarape que nos encontremos por la calle, a pesar de todo lo que podamos decir al contrario”. No había en ellos prácticamente nada en particular. (Lerner, 2007, p. 34).

Al mismo tiempo que esta visión positivista del delito se extendía por los continentes europeo y americano, en los EU surgía una nueva forma de aproximarse a la conducta criminal que, desde las ciencias sociales, ponía en tela de juicio nociones como la de “conducta desviada” que se venía construyendo desde el siglo XIX. Los estudios basados en la interacción de la vida cotidiana de Howard Becker y de Erving Goffman dieron lugar a nuevas preguntas y a nuevas rutas para estudiar la conducta delictiva en las que no tenían cabida los determinismos biológicos o culturales que dividían a la sociedad entre el *hombre común*, adherido al sistema normativo legítimo y el *outsider* o *desviado*. Una figura que ha encarnado la injusticia social durante más de un siglo y ha contribuido a fortalecer la idea higienista de que las cárceles contribuyen al *saneamiento* de las sociedades:

El *outsider* -quien se desvía de un grupo de reglas- ha sido sujeto de múltiples especulaciones, teorías y estudios científicos. Lo que el hombre común quiere saber sobre los outsiders es por qué lo hacen, qué los lleva a hacer algo prohibido y cómo es posible dar cuenta de esa transgresión. La investigación científica ha intentado dar respuesta a estas preguntas, y para hacerlo ha aceptado la premisa -derivada del sentido común- de que existe algo inherente a la desviación (cualitativamente distintivo) en el acto de transgresión (o de aparente transgresión) de las reglas sociales (Becker 2009, p. 23).

Sea por pocos años o por toda una vida, la prisión adquiere una fuerza espacial, temporal e histórica destinada a castigar a quien ha cometido una falta. En ella también transcurre la vida bajo una experiencia de eso que todos identificamos como *cotidianidad*. No obstante, para muchas personas la vida en prisión suele verse como un periodo de tiempo ajeno a su historia de vida (Petit y Western, 2004). En la prisión, la percepción de tener una vida interrumpida en contraste con el transcurrir de una cotidianidad que, a manera de golpe de realidad, le recuerda a la persona, permanentemente, su error, sus pérdidas, sus carencias. Una condición que pone en un estado de contradicción al confinado bajo la paradoja de la temporalidad carceraria. Un día más en prisión es un día menos de sentencia o castigo, pero un día menos de sentencia también es un día más que ha vivido sin su libertad y con todas las ausencias que eso conlleva.

Para enfrentar este conflicto, las personas privadas de la libertad tienden a desarrollar distintos mecanismos de adaptación y resistencia a la vida carcelaria, en los que inevitablemente se ve comprometida su identidad subjetiva. Una forma de conocer cómo se adapta, se transforma o se desdibuja dicha identidad en la prisión es a través de la información que nos arroja las experiencias afectivas y emocionales desde un enfoque situado, como el propuesto por la teoría de la emoción construida. Igual que en los contextos extra carcelarios, las personas en prisión tienen experiencias afectivas y emocionales mediadas por la cultura y la colectividad carcelarias, sus cuerpos conceptualizan y dotan de significado emocional a sus experiencias en una realidad física y social cuyas funciones están definidas por el daño, el delito, el castigo, el desprecio, el control y el encierro, principalmente.

Es esta realidad social en la que nos interesa indagar. Consideramos que el estudio de la construcción emocional en el contexto delictivo y carcelario derivado de la experiencia homicida

que se presenta en este trabajo da testimonio de los beneficios que conlleva un trabajo integral sobre la emocionalidad en las personas en prisión que puede favorecer significativamente a los procesos de justicia bajo un enfoque de restauración y reparación del daño, así como a desarrollar modelos de prevención efectivos y fortalecer las *trayectorias de desistimiento del delito*, de las que hablaremos más adelante. Todas experiencias humanas subjetivas en las que intervienen factores de carácter psicológico, social, biológico, cultural, moral y emocional.

Esta manera de entender y pensar el estudio de la vida delictiva y carcelaria busca reconfigurar nuestra concepción de lo que significa, en la actualidad, *hacer justicia*, no solo desde la experiencia de quien ha sido objeto de algún delito o daño sino también de quienes lo generan. La incorporación del contexto social, como realidad social, que define o influye en el estado afectivo de quien comete un delito o daño, en el estudio de la delincuencia juvenil, no implica eximir de responsabilidad a los adolescentes, sino de reconocer que la comisión de un delito por parte de un adolescente es parte de una realidad social que se construye colectivamente. De tal modo que corresponde a la sociedad civil y a los gobiernos hacer consciencia de la necesidad de, primero, entender el fenómeno y, luego, contribuir mediante programas sociales, políticas públicas y planes nacionales a una realidad social que ofrezca a niños, niñas, adolescentes y jóvenes verdaderas oportunidades de desarrollo y condiciones de bienestar real.

Para que este escenario sea una realidad es necesario trabajar de manera directa con los adolescentes dentro de los Centros, hacer investigaciones fuera del marco del Derecho o la Criminología tradicional, con el fin de identificar los componentes de los procesos de violencia y los conflictos a que han estado expuestos. De esta forma, surge la posibilidad de establecer

un vínculo distinto entre el Estado y los adolescentes que cometen delitos. Para ello, es indispensable incorporar en estas iniciativas a disciplinas humanistas que operen como contrapeso a la idea de que todos los problemas y conflictos en materia delictiva se resuelven con soluciones técnicas, dejando afuera las experiencias afectivas, emocionales o fenomenológicas de las personas.

5. Entre lo público y lo privado tiene lugar la adolescencia

La familia, en México, constituye el principal vínculo personal y comunitario afectivo de los y las adolescentes que llegan a prisión, por ello es importante entender de qué forma la interacción con ella moldea e influye en la estructura normativa social y moral de los adolescentes. Un gran número de adolescentes que llegan a prisión manifiesta tener un compromiso personal con las necesidades familiares. Desde la infancia van adquiriendo los hábitos, las prácticas y los códigos de interacción familiar. Opuesto al espacio familiar, están otros espacios o círculos de influencia como lo son la escuela, el barrio y la comunidad, desde donde el adolescente construye una experiencia de pertenencia mucho más amplia que también contribuye en la conformación de su subjetividad afectiva.

Las fronteras que delimitan en dónde empieza y dónde termina la responsabilidad de los adolescentes que cometen un delito son difusas dado el contexto de desigualdades y precariedad en que crecen y en donde las lealtades familiares o con sus pares, en muchas ocasiones, se establecen por motivaciones de supervivencia básica. En un estudio cualitativo realizado por Bayón y Saraví sobre los espacios y lazos de pertenencia juvenil estos autores sostienen que “la culpabilización individual de los problemas sociales y la demonización de las minorías y grupos subalternos, construidos como un otro inferior, han erosionado la solidaridad social, transformando así los patrones de sociabilidad y convivencia social cotidianas” (2022, p. 45). De igual forma, nos ofrecen un análisis sobre las formas en que los jóvenes, marcados por la precariedad en distintas dimensiones, deben enfrentar los dilemas de pertenencia que les representa relacionarse con su realidad inmediata y que dependiendo de las condiciones esta agencia individual puede jugar en contra o a favor de ellos. Al respecto, afirman que

la capacidad de agencia individual no debe ser sobreestimada, dado que las condiciones que la posibilitan distan mucho de estar equitativamente distribuidas en la sociedad [...] Exploramos la pertenencia en contextos en los cuales las oportunidades de elección de los jóvenes son escasas y los constreñimientos estructurales muy profundos, por lo cual, antes que a través de libres preferencias electivas, su agencia se expresa principalmente en un conjunto de prácticas de resignificación, adaptación y resistencia (Bayón y Sraví, 2022, p. 46).

De tal modo que, en lo que se refiere a las experiencias vividas vinculadas con el delito, reconocemos los conflictos y las violencias que debe enfrentar y resolver el adolescente como factores constitutivos de sus prácticas de resignificación, adaptación y resistencia. En este sentido, el conflicto y la violencia son componentes básicos en la configuración de sus trayectorias de vida y, por lo tanto, en la de su subjetividad afectiva y experiencia emocional. Es decir, los conflictos y las violencias a que están expuestos estos adolescentes desde la infancia no son detonadores de su vida delictiva, sino partes constitutivas de ella.

6. Pensamiento crítico: herramienta metodológica para entender e intervenir la prisión

Como ya se ha señalado antes, esta investigación se centra en estudiar las relaciones afectivas entre las experiencias de vida de los adolescentes que han cometido algún delito y cumplen sentencia en un Centro de reclusión y su contexto o realidad social. Esta investigación es resultado de un largo periodo de trabajo con adolescentes el cual podemos dividirlo en tres etapas. La primera corresponde a un periodo de trabajo de un año en el que colaboramos con instancias gubernamentales para desarrollar un protocolo de intervención de programas artísticos en Centros de atención especializada para adolescentes de la Ciudad de México. La segunda corresponde a un periodo de trabajo de dos años en el que se impartieron asesorías educativas a los adolescentes de distintos Centros de la Ciudad de México. La tercera tuvo lugar durante un periodo de cuatro años que incluye a distintos Centros del país, incluso en algunos casos Centros de reinserción para población adulta. En lo que respecta exclusivamente a los programas con adolescentes, durante esta tercera etapa tuvieron lugar varias acciones en diferentes entidades del país, de las cuales destacamos el “Modelo de Prevención de la Violencia y el Delito en Adolescentes y Jóvenes en Conflicto con la Ley” instrumentado en el Estado de México. Un programa con duración aproximada de 400 horas de trabajo con distintos adolescentes que se encontraban bajo las siguientes figuras procesales

1. Una recomendación o medida impuesta por los jueces cívicos.
2. La suspensión condicional del proceso penal.
3. La celebración de acuerdos reparatorios o suspensión condicional.
4. La imposición de medidas cautelares.
5. La aplicación de un criterio de oportunidad.
6. El beneficio de libertad anticipada.

El programa se desarrolló en 7 fases:

1. Captación de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley y diagnóstico.
2. Impartición de talleres para el desarrollo socio emocionales.
3. Talleres para la consolidación de identidades, potencialización creativa y tendencias prosociales.
4. Canalización de casos especiales por problemas de violencia o adicciones a instancias gubernamentales competentes.
5. Intercambio de experiencias de readaptación social y vinculación con instancias educativas, laborales y prosociales.
6. Seguimiento a cada caso personal y entorno familiar durante el desarrollo del programa. Fortalecimiento para una cultura de bienestar.
7. Evaluación de resultados e impacto del programa.

Simultáneamente, con base en las experiencias y desarrollo de este programa se puso en marcha un programa permanente de trabajo con adolescentes en Centros de la Ciudad de México. Posteriormente, durante la pandemia realizamos un par de actividades por videoconferencia sobre la relevancia del lenguaje para conceptualizar la experiencia del encierro en dos Centros del Estado de Chiapas.

Particularmente, los programas realizados en los Centros de la Ciudad de México, en la tercera etapa, incluyen distintas actividades como talleres de fotografía, lengua y literatura, cine, comunicación, podcast, pensamiento crítico, resolución de conflictos, caracterización de las violencias visibles y no visibles, escritura, por mencionar los más importantes. Tras haber construido una relación de confianza, no solo con los adolescentes sino también con las autoridades del sistema pudimos mantener una presencia constante semana a semana y contar con la autorización para utilizar equipo de grabación y cómputo; así como teléfonos inteligentes con cámara (taller de fotografía).

En términos metodológicos esta investigación toma como herramientas de investigación las cuatro formas de criticalidad del “pensamiento crítico” sintetizadas por Barnett (1997):

conocimiento práctico, competencia disciplinaria, compromiso político y planeación estratégica.

Con este enfoque metodológico se buscó que cada una de las actividades que se desarrollaron durante las tres etapas contribuyera a diseñar programas de trabajo que fueran respondiendo a los intereses de los adolescentes, a crear instrumentos de trabajo para el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico centrados en la experiencia subjetiva de los adolescentes, a crear espacios de expresión libres del juicio y la censura; y que se adecuaran a la normativa de los Centros.

Por un lado, esta investigación ofrece un *conocimiento práctico* sobre qué tipo de relaciones establecen la juventud precarizada y el estado mexicano en el marco de la justicia penal. Por otro lado, propone con base en una investigación documental de *competencia disciplinaria* la integración de un enfoque constructivista de la emocionalidad a los procesos de justicia juvenil, sean estos penales o restaurativos. Finalmente, la experiencia de trabajo de 7 años ha contribuido a consolidar un *compromiso político* con la juventud precarizada de este país y, a partir de ello, diseñar *instrumentos* para el trabajo *estratégico* centrado en los *procesos de entendimiento* de las violencias y los conflictos que han acompañado a los adolescentes a lo largo de su vida.

Esta investigación doctoral consolidó nuestro interés en continuar trabajando con los adolescentes de manera sistemática de modo que fuera posible fomentar la creación de espacios para explorar la creatividad, construir el diálogo y reflexionar sobre ellos mismos y sus experiencias de vida. Dada la inestabilidad con que se trabaja en los Centros, debido a que la prioridad la tienen las actividades institucionales vinculadas con su proceso penal, fue necesario trabajar con un programa de actividades que debía, por un lado, ser avalado por la Dirección

General del sistema juvenil y, por el otro, despertar interés en los adolescentes. El primer encuentro con los adolescentes siempre es decisivo para que haya continuidad de una actividad o programa. Hay que despertar, en una sesión de una hora o de hora y media suficiente interés en los adolescentes en el contenido y el formato de la actividad. Una vez que aceptan, nuestro reto es mantener el interés y generar algún tipo de compromiso con el programa en marcha, a pesar de que no les representa ningún beneficio directo para su juicio o proceso penal.

Durante estos años hemos tenido varias deserciones en las primeras sesiones, sin embargo, la mayoría de las veces los adolescentes permanecen durante el tiempo que dura el programa, a veces hasta por un año. En algunas ocasiones, hemos mantenido comunicación con los adolescentes tras dejar el Centro. La finalidad de esta acción es dar continuidad a los programas durante la fase de regreso a su familia y comunidad. De los 3 casos que hemos podido acompañar hasta ahora en esta etapa, sólo uno mantuvo el compromiso consigo mismo para tener una vida fuera de la vida delictiva, concluyó su bachillerato, se preparó e ingresó a la universidad y consiguió un trabajo relacionado con la carrera que eligió. Otro de ellos fue asesinado poco tiempo después de haber dejado el Centro y otro, que además tenía un problema con el consumo de sustancias psicoactivas, volvió a involucrarse con una banda delictiva.

Durante la última etapa de este trabajo con los adolescentes fue posible contar con una gran cantidad de información y de relatos sobre sus experiencias de vida, sus relaciones familiares, su relación con el sistema educativo, su relación con las bandas criminales para las que trabajaban, su vida en la calle, su experiencia de paternidad, sus relaciones de pareja, sus inquietudes existenciales, sus inconformidades con el sistema y la vida carcelaria, sus gustos

musicales y de lectura, sus temores, sus preocupaciones sobre su vida futura, etcétera. Toda esta información fue contribuyendo a definir y desarrollar programas de actividades que tenían como punto de partida la experiencia de vida de ellos y como objetivo identificar los factores sociales y familiares —conflictos y manifestaciones de violencia— que influyeron en la constitución de su trayectoria delictiva a tan temprana edad y trabajar a partir de ellos. Tras desarrollar una dinámica de diálogo libre y abierto con ellos, una relación de confianza y un mecanismo de identificación de los factores de riesgo y conflictos al que hemos definido aquí como *arqueología del conflicto* —del cual se hablará más adelante— fue posible sistematizar una estrategia de trabajo que nos permitiera construir un mecanismo de intervención al que denominamos *proceso de entendimiento*, cuyo objetivo es identificar los conflictos y las violencias que estos adolescentes han tenido que enfrentar desde niños en el contexto de su situación precarizada y que son sólidamente caracterizados con sus capacidades afectivas.

Parte importante de este proceso de entendimiento demanda mantener cercanía con la vida cotidiana de los adolescentes en los Centros. Por ejemplo, cuando algún joven debía presentarse en los días siguientes en una audiencia, la sesión se enfocaba en dialogar sobre cómo se sentía, qué esperaba de esa parte del proceso, qué cosas lo conflictuaban personalmente de ese evento. De igual forma, si alguno de los adolescente había tenido audiencia como parte de su proceso, días previos a nuestro encuentro, la sesión se enfocaba en dialogar sobre lo que había sucedido, las sesiones se enfocaban en que ellos pudieran conceptualizar emocionalmente lo sucedido durante esa parte del proceso. Se trataba de encuentros en los que aprendían a dialogar, articular sus ideas, expresarse sin temor a ser

moralmente juzgados, identificar sus conflictos, reconocer los que les pertenecían y los que no, a escuchar y ser escuchados.

Mientras tenían lugar todas estas horas de trabajo con ellos, la investigación y reflexión teórica sobre la emocionalidad nos fue llevando a considerar el enfoque neuropsicológico constructivista como idóneo para estudiar la experiencia emocional de los adolescentes en conflicto con la ley. Nuestra premisa desde este enfoque se estableció sobre la base de que si bien encontramos experiencias sociales o familiares compartidas entre los adolescentes (precariedad económica y afectiva, manifestaciones de violencia, ausencia de padres o madres, padres o hermanos en prisión, consumo problemático de sustancias en ellos o en miembros de la familia), cada uno de ellos posee una subjetividad afectiva delimitada por una realidad física (corporal) y una realidad social (cultural y contexto de vida) desde las que *da sentido* al mundo mediante sus capacidades cognitivas y emocionales.

Un aspecto importante que señalar es que el desarrollo de programas externos dentro de los Centros suele ser muy inestable. Como ya se dijo, la prioridad es de la agenda de actividades asignadas por el sistema a los adolescentes. Además, con frecuencia, hay modificaciones normativas en la institución y hay que ajustar los programas a dichos cambios; así mismo, hay rotación en la población, cuando los jóvenes son trasladados a otro Centro o cuando se van y rompen tajantemente la relación con el sistema y con cualquier proyecto que se encuentre en marcha. De igual forma, los programas pueden interrumpirse simplemente porque ellos así lo disponen o porque están pasando por alguna etapa emocional compleja o de conflicto por algún asunto relacionado con sus familias, con sus procesos o con los otros internos que les imposibilita comprometerse con cualquier tipo de actividad por algún tiempo.

Por otro lado, reconocemos la buena disposición y apertura que las autoridades de los distintos espacios en que hemos trabajado han tendido hacia nuestras propuestas de trabajo e intereses de investigación. Ha sido gracias a esta apertura que esta investigación tiene sustento en un número importante de actividades, tiempo de convivencia compartido con los adolescentes, así como de registros de audio e imágenes resultado de las actividades realizadas con los adolescentes. Todo el contenido de estos materiales está protegido por un acuerdo de confidencialidad que nos prohíbe revelar nombres y datos específicos de identidad de las personas que han participado en cada una de las actividades

Independientemente de lo anterior, creemos necesario manifestar nuestra posición sobre la urgencia de que en este país contemos con un código ético del trabajo carcelario. Al respecto, hay dos puntos importantes que debemos considerar. Por un lado, terminar con las prácticas de explotación y de lucro de algunos medios de comunicación y algunas organizaciones de la sociedad civil cuyos objetivos son hacer públicas las experiencias delictivas de las personas sentenciadas y hacer de la delincuencia y la violencia espectáculo o entretenimiento. Por el otro, pugnamos por que cada vez haya más espacios y foros públicos en los que las personas con algún tipo de experiencia penitenciaria tengan oportunidad de hablar sobre su experiencia por ellas mismas. Esto último puede verse también como una iniciativa que busca contrarrestar tanto la cultura punitivista como el impacto negativo y degradatorio que la mirada estigmatizante, fomentada por el sistema penal, tiene sobre las personas privadas de libertad. Es decir, es necesario que la sociedad reconozca en las personas privadas de libertad a seres humanos con historias de vida particulares y, en el caso de los adolescentes, víctimas de una estructura marcada por la desigualdad y la injusticia social.

A partir de lo dicho anteriormente, y dado que nuestro objetivo en esta investigación no es caracterizar un perfil delictivo sino entender bajo qué condiciones la relación entre experiencia afectiva y experiencia de vida, incluida su experiencia delictiva, es necesaria para crear políticas públicas que realmente beneficien a la juventud precarizada, no consideramos necesaria la transcripción de testimonios, incluso de aquellos de los que se ha tenido consentimiento para su socialización. Excepto por algunas breves referencias que permiten bosquejar, en unas cuantas líneas, la realidad que enfrentan cotidianamente los adolescentes. Por el contrario, el compromiso político de esta investigación con estos jóvenes es que este trabajo sea visto también como una invitación a pensar, construir y fomentar espacios públicos en los que adolescentes y jóvenes en condiciones precarizadas y con experiencia directa con el sistema penal puedan hablar de su experiencia de vida sin intermediarios, es decir, que mantengan la propiedad o *pertenencia de su conflicto*.

CAPÍTULO II. Fundamentos epistemológicos para el estudio de la emocionalidad

En este capítulo exponemos los postulados teóricos del enfoque constructivista de la emocionalidad con que proponemos estudiar la experiencia emocional en relación con su experiencia de vida, incluida la delictiva. A partir de los años 60, el estudio de la emocionalidad estuvo concentrado en una perspectiva psicológica de corte evolutivo. Esta línea de investigación ha tenido importantes aportaciones en el campo de la neurobiología tanto en mamíferos humanos como no humanos. Sin embargo, creemos que este enfoque sobre la emocionalidad es limitado para estudiar las implicaciones afectivas que tienen las acciones delictivas en las personas que las cometen. Esto por dos razones. La primera es que todos los homicidios son eventos multifactoriales en donde juega un papel fundamental aspectos como la edad, el contexto familiar, la historia de vida, las condiciones de crianza, origen sociodemográfico, capacidades cognitivas y, en algunos casos, factores neurológicos de quien comete el delito. Y la segunda, las implicaciones que tiene en la subjetividad de quien comete un delito al ser catalogado como antisocial o como delincuente.

Para ampliar el análisis e integrar el estudio de la subjetividad afectiva recurriremos a la *Teoría de la emoción construida* o *Teoría del Acto Conceptual* que sugiere que si bien la experiencia emocional tiene lugar de manera personal, es decir, se construye desde la subjetividad, ésta está ligada *conceptual* y *semánticamente* al entorno cultural y social de las personas, es decir, la colectividad juega un papel fundamental en la forma en que caracterizamos nuestras sensaciones y experiencias corporales, nuestras conductas y actitudes, como episodios emocionales.

La subjetividad afectiva de quien comete un homicidio se encuentra en permanente tensión con el sistema normativo jurídico por el carácter de victimario y/o delincuente que adquiere quien comete un homicidio. Si bien el sistema garantista establece que el responsable del delito debe ser tratado como sujeto de derechos, en la práctica una persona que enfrenta al sistema penal y penitenciario suele, con frecuencia, ser sujeto de agresiones, maltrato o abuso, y en el caso de los Centros para adultos, muchas veces tienen lugar prácticas como la tortura por parte del personal. Esto obliga a que quien enfrenta al sistema de justicia lo haga bajo un estado de permanente desconfianza y temor. La gente en prisión, además sabe que la sociedad en general mantiene una actitud de desprecio sobre quien comete un delito como el homicidio, sin importar el contexto o los factores que dieron lugar a éste. Es por eso que el trabajo con las personas en prisión exige una serie de acciones, de mediano y largo plazo, que permitan establecer relaciones de confianza y apertura con ellas. Una vez que se construyen esos vínculos, entonces, es posible profundizar en experiencias de tipo afectivo o emocional con mayor honestidad y sinceridad por parte de ellas.

1. El origen de la epistemología científica de la emocionalidad

En la tradición psicológica, la ruta a una epistemología de la emocionalidad de bases empíricas, a partir de sus propiedades caracterizables, inicia con el enfoque funcionalista de Charles Darwin para quien las emociones son mecanismos evolutivos transmisores de información entre miembros de una especie con diferentes propósitos, y el somático de William James, para quien las emociones son sentimientos causados por cambios en las condiciones fisiológicas reguladas por el sistema nervioso periférico. Una perspectiva que plantea que un conjunto de rasgos corporales constituye una emoción (James, 1989). Propone que las emociones son sentimientos y estos son cambios corporales, por lo tanto, las emociones son sentimientos de cambios de estados corporales. Según James, el sentimiento que experimentamos durante nuestros cambios corporales es en sí mismo la emoción. El “sistema somático” se ubica en la parte del sistema nervioso autónomo que recibe la información sobre los músculos del cuerpo, de modo que las emociones son experiencias subjetivas que tienen lugar dentro del sujeto como experiencia propioceptiva, sin considerar al entorno o exterior como parte de la experiencia. Para James “la emoción es una percepción consciente de los cambios corporales, que en sí mismos pueden tener un origen no consciente” (Barrett et al, 2005, p.1). La emocionalidad es de naturaleza somática, es decir, internalista.

Un siglo más tarde, el neurocientífico Antonio Damasio retoma el principio somático de James y afirma que las emociones son experiencias de cambios en el cuerpo identificados como marcadores somáticos (Damasio, 1999). Sin embargo, a diferencia de James para quien la experiencia emocional tiene su origen en cambios de patrones corporales en un nivel motriz, para Damasio los cambios de patrones corporales incluían cambios químicos en el cerebro, tales

como cambios hormonales causados por el sistema endócrino. Una respuesta emocional puede ocurrir en ausencia de cambios corporales siempre y cuando los centros cerebrales ordinariamente asociados con el movimiento corporal se activen. Es decir, si partimos del mismo principio que James utilizó para el estudio de las emociones en el que la expresión corporal precede la emoción, en Damasio la activación de un cambio de patrón en el cerebro antecede a las emociones, haya o no cambios en la expresión corporal. Según Damasio, las emociones tienen su origen en el cambio de patrones en el cerebro, capaz de somatizar mediante una simulación endógena, y no en los patrones corporales que dan *forma* corporizada a la *expresión emocional*.

Mientras que James considera que no toda experiencia emocional cotidiana se extiende al cuerpo para Damasio todas las emociones son registradas por éste. Incluso el registro de un estímulo visual derivado de un objeto determinado, puede detonar una emoción en el centro somático del cerebro. Considera que las sensaciones emocionales son sensaciones de cambios corporales y no solamente sentimientos. El cerebro puede registrar cambios en los estados corporales sin tener conciencia de ello. Dichas respuestas neuronales no conscientes son consideradas por Damasio también como emociones. De ahí que defiende una teoría somática de las emociones sin calificarla en su totalidad de sentimentalista.

Si partimos de un enfoque integral de la emocionalidad, diremos que su análisis se circunscribe a tres condiciones fundamentalmente: a) la biológica, como información codificada en los genes, b) la cultural con base en reglas, convenciones y artefactos sociales, y c) la psicológica a partir de esquemas y estructuras de conocimiento.

Por su parte, Ekman y Friesen (1978) diseñaron el Sistema de codificación de la acción facial [The Facial Action Coding System; FACS] mediante el que concluyen que existen seis emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa¹¹. Para Ekman, precursor y promotor de los programas de los “afectos” en el marco de la psicología evolutiva, un elemento fundamental en la comprensión y el estudio de las emociones es su carga expresiva; las emociones son expresiones que actúan como respuestas complejas dentro de las poblaciones humanas y que tienen una raíz biológica universal. Este enfoque retoma también el componente funcionalista que ya Darwin había atribuido a las emociones centrado en establecer lazos de comunicación entre las especies, o bien, entre sus miembros, con diferentes fines adaptativos que contribuyen al fortalecimiento de acciones sociales específicas: la *cooperación* y la *prosocialización*. Dos mecanismos de socialización asociados psicológica y evolutivamente con la emocionalidad moral debido a la carga normativa impuesta por la subjetividad moral que media las interacciones humanas en la vida social.

Tanto la cooperación como la prosocialización son mecanismos de socialización que actúan y se desarrollan de muchas formas culturales distintas pero que tienen como fin común la cohesión de grupo y, en teoría, el beneficio de sus miembros. Por ello, creemos que es importante que nuestro modelo de atención restaurativo intracarcelario identifique cómo intervienen estos mecanismos en los procesos de caracterización de episodios emocionales morales de los adolescentes y en qué medida nos aportan información sobre su experiencia afectiva vinculada a su experiencia delictiva.

¹¹ El *Facial Action Coding System* (FACS, «Sistema de codificación de la acción facial»), propuesto por Ekman y Friesen, es el método más utilizado para la codificación de expresiones faciales en investigación. Fue diseñado para proporcionar descripciones objetivas de la actividad facial de 6 emociones básicas: la alegría, el asco, la ira, el miedo, la sorpresa y la tristeza, reduciendo al mínimo o, incluso, omitiendo el papel que juegan en las emociones los juicios subjetivos.

2. La Teoría de la Emoción Básica

A mediados del siglo XX, la antropóloga Margaret Mead proponía que las expresiones faciales vinculadas con las emociones eran aprendidas culturalmente a lo largo de la vida por lo que éstas variaban de cultura en cultura. En esos mismos años, el psicólogo Paul Ekman, quien venía trabajando con pacientes con padecimientos mentales, se dedicó a buscar patrones de expresión facial que pudieran considerarse manifestaciones universales de las emociones. En 1972, Ekman publicó una lista de seis emociones a las que denominó “emociones básicas”: ira, alegría, sorpresa, asco, tristeza y miedo. Años más tarde incluyó el desprecio a esta lista (Ekman, 1972).

Entre la década de 1960 y 1970, el entonces joven psicólogo, Paul Ekman, se reunió con los antropólogos Margaret Mead, Gregory Bateson, Ray Birdwhistell y el psicólogo y filósofo Silvan Tomkins. Para entonces, los antropólogos Mead y Bateson habían realizado una serie de estudios etnográficos en distintos países y con distintos grupos o etnias de los que concluían que la conducta social es maleable y determinada por la cultura. Aunque ni Mead ni Bateson se enfocaron en estudiar las emociones como tales, su interés en las expresiones humanas como resultado de una conducta social que puede ser maleable, aprendida, pero, también, reprimible abrió un puente con el trabajo de Ekman interesado, en ese momento, en la conducta humana desde la práctica clínica. Ambas investigaciones aparecían en un momento en que el darwinismo social le daba la mano a fuerzas políticas como el nazismo y a su idea de “raza” superior. Desde la perspectiva de ambos antropólogos, Darwin había establecido la base biológica para un racismo que justificaba conductas sociales de dominación, control y exterminio.

Ekman, formado en la tradición psicológica skinneriana conductual, había iniciado su carrera clínica trabajando con pacientes con enfermedades mentales. Desde ahí, se concentró en estudiar no las palabras sino lo que llamó la conducta *real* cuyo objetivo era el estudio e interpretación de los movimientos corporales. Según él, estudiar la conducta real del paciente ofrecía evidencia de mejoría clínica que no era visible en palabras. Del estudio de los movimientos de piernas y brazos pasaría al estudio del rostro y, concretamente, a las expresiones faciales. Para 1965, a pesar del sesgo derivado de la psicología skinneriana en que se formó, Ekman leyó el trabajo *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* de Darwin lo que lo llevó a cuestionarse no sólo sobre el carácter adaptativo de las emociones sino sobre la universalidad de las emociones y el hecho de que la herencia pudiera jugar un papel importante en la *conducta emocional*. En este texto, publicado en 1872, Darwin hablaba de la expresión y de señales de expresión compartidas por distintas especies. Darwin, sin embargo, no se centraba en estudiar qué son las emociones sino que su interés en las expresiones faciales o emocionales se incorporaba a su búsqueda por demostrar la universalidad de rasgos entre especies que pudieran alimentar y dar sustento científico a su teoría de la evolución.

Por su parte, Silvan Tomkins, colega de Ekman, abordó las emociones desde un enfoque tanto psicológico como filosófico. Fue partidario del enfoque universalista de las emociones. Para un Tomkins temprano, promotor junto con Paul Ekman de la noción de emoción básica, las emociones tenían correspondencia con los cambios en la densidad de estimulación neuronal. En este enfoque neurológico de las emociones no había lugar para preguntarse sobre las causas o condiciones que a nivel de la consciencia daban contenido a las emociones razón

por la que un modelo de análisis cognitivista parecía prescindible. Según Tomkins, solo bastaba con estimular ciertas zonas o circuitos neuronales para que la experiencia emocional tuviera lugar, sin necesidad de hacer ningún tipo de evaluación. Años después Tomkins aceptaría que tanto la percepción como la cognición eran atributos necesarios para que tuvieran lugar los procesos emocionales. Según Ekman, más allá de sus excelentes ejercicios sobre interpretación de expresiones faciales, Tomkins (2008) no desarrolló una investigación formal sobre sus afirmaciones. Sin embargo, tuvo una participación importante en el trabajo de Ekman al insistirle sobre la importancia de hacer estudios transculturales (cross-cultural) para probar la universalidad de su teoría (Ekman, 1998).

En esta época, motivado por su investigación sobre las expresiones faciales, Ekman promovió varios encuentros con Bateson, Mead y Birdwhistell, con el fin de fortalecer y alimentar con la investigación antropológica sus protocolos de investigación clínica (Ekman, 1998). Con el primero mantenía una cercana amistad que prosperó a pesar de las fuertes diferencias teóricas entre la visión biologicista de Ekman y la socioconstructivista de Bateson, sobre las conductas humanas. Con Mead, el encuentro fue tenso pero dio lugar a que Ekman se preguntara seriamente sobre la influencia de la cultura en la constitución de las emociones. Poco tiempo después de este encuentro, Mead publicó una crítica al trabajo de Ekman sobre el carácter universal y biológico de las expresiones emocionales. En ella Mead reconocía que había un componente universal e innato en las expresiones emocionales pero que éste estaba culturalmente, y no biológicamente, condicionado, incluso antes de nacer, es decir, se transmitía culturalmente de generación en generación. Ekman continuó con sus experimentos,

incluso realizó algunos sobre expresiones faciales en Papua Nueva Guinea, lugar en el que años atrás Mead había trabajado y que había contribuido al desarrollo de su teoría constructivista. Después de su encuentro con Darwin, a través del texto sobre Expresiones, Ekman (1998) replantea no sólo su enfoque psicológico conductual sino toda su visión sobre la relación entre los estados fisiológicos internos y las expresiones faciales o emocionales. Destaca que la *mayoría* de las emociones tiene expresiones como consecuencia de estados internos. Que los cambios de esos estados internos preparan a la persona para *reaccionar* a sus contextos como mecanismos propiamente adaptativos. Afirma que es un error concentrarse sólo en las señales e ignorar la emoción, que leer la señal es en sí leer la emoción, lo que hay que leer es que alguien enojado está preparado para atacar, es decir, leer la conducta de ataque es leer la emoción. Dado que, entonces, no todas las señales, o emociones, son iguales, la expresión emocional es especial porque es involuntaria, no intencional. Afirma que si confiamos en la expresión emocional es porque no es intencional. No hay intención de enviar mensajes con ella, sin embargo, de ella se generan mensajes. Nuestras expresiones emocionales han tomado forma y se han preservado por la evolución porque son informativas, pero eso no significa que deliberadamente hagamos expresiones emocionales para dar información a los otros (Ekman, 1972).

En 1997, Ekman reconoció la influencia del contexto o entorno cultural para que tengan lugar las emociones. Propuso que lo que hay son experiencias humanas compartidas que pueden verse a la luz de un enfoque universal, aunque tengan distintos nombres. Reconocía experiencias o respuestas emocionales a un evento en culturas que no usan cierto concepto o determinada palabra para nombrar. También argumentaba que hay emociones cuya

expresividad puede confundirse con otras emociones, que en algunos casos una emoción puede contener varias emociones o que algunas emociones no tienen forma expresiva.

La teoría de la emoción básica (TEB) ha sido, por varias décadas, un referente importante para la investigación científica de la emoción. Ekman definió una serie de criterios que, desde su experiencia clínica, debían cumplir las emociones para ser consideradas como tales. Estos criterios aún son utilizados en investigaciones con un fuerte enfoque neurológico. Uno de los objetivos de este ejercicio taxonómico de las emociones ha sido poder distinguirlas de otros rasgos como los estados de ánimo y los sentimientos. Sin embargo, estudios de enfoque modular plantean que los sentimientos (Prinz) y los estados de ánimo (Tappolet) son, hasta cierto grado, constitutivos de los episodios emocionales, por lo que hasta ahora sigue siendo difícil distinguirlas ontológicamente.

3. Naturalización de la emocionalidad

Paul Griffiths es un psicólogo de las emociones que se ha enfocado en el problema de las emociones como clases naturales. En su texto *Is Emotion a Natural Kind?* (2002) argumenta que una categoría es (mínimamente) natural si puede hacer predicciones más allá del azar sobre las propiedades de sus instancias. Es decir, una clase natural debe permitirnos hacer predicciones muy confiables en un amplio dominio de propiedades. Es por ello que afirma que las emociones no son clases naturales si las relacionamos con los dominios de las propiedades que son el objeto de investigación en la psicología y las neurociencias. Concluye, entonces, que que las emociones no son clases naturales en función de dos casos concretos, los programas de afectos, o “emociones básicas”, y las emociones cognitivamente más complejas, a las que llama “emociones cognitivas de orden superior”. Particularmente en el caso de estas últimas, es en donde podríamos situar a las emociones morales, las cuales son procesos que no pueden reducirse a emociones básicas o a una mezcla particular de ellas (Griffiths, 2002).

El atribuirle la categoría de clases naturales a las emociones básicas, pareciera favorecer el desarrollo de definiciones sobre qué son las emociones, sin embargo, son definiciones que funcionan en un nivel epistemológico, pero no así ontológico. Una definición apegada a los principios de la teoría de la emoción básica es la que dan Keltner, et al., en “What Basic Emotion Theory Really Says for the Twenty-First Century Study of Emotion”, a propósito de un texto de 1992 en el que Ekman define una lista de criterios a tener en cuenta cuando se hace investigación empírica de la emoción básica: “Una emoción es un estado breve, consecuencia de evaluaciones de eventos interpersonales e intrapersonales, que involucra distintos antecedentes, señales, fisiología, así como tendencias de acción y evaluación que demuestran

cierta coherencia y que podemos observar en relación con nuestros parientes primates”
(Keltner et al., 2019, p. 196)

La discusión sobre si las emociones básicas son categorías que podemos aplicar a fenómenos o conductas con características proyectables mantiene una cercana relación con la pregunta sobre si son clases naturales. Una discusión que consideramos subyacente a los propósitos de esta investigación por lo que sólo esbozaremos algunas de sus premisas generales y señalaremos los puntos relevantes en relación con ésta. Un punto de partida para esbozar esta discusión es la lista de criterios establecidos por Ekman (1992a) para el estudio empírico de la emoción, la cual ha sido un esfuerzo por definir el conjunto de condiciones que buscan, ontológicamente, definir las emociones básicas como clases naturales y mediante las cuales debería ser posible hacer inducciones exitosas y explicar fenómenos en los que éstas intervienen.

Cuadro 1. Criterios para el estudio empírico de la emoción

¿En qué se distinguen las emociones de otros fenómenos? ¿Qué diferencia una emoción de otra?

Breve duración	
Involuntarias	
Coherentes con sistemas de respuesta	
Activación rápida	
Presentes en otros primates	Distintas homologías entre primates
Correlatos fisiológicos	Distintos correlatos fisiológicos
Antecedentes particulares	Distintos antecedentes universales
Reportan experiencia	Distintas experiencias reportadas
Señales propias	Distintas señales universales
Tendencia de conducta	Distintas tendencias de conducta
Foco cognitivo	Distintas tendencias de evaluación

La TEB, entonces, apuesta por una teoría de las emociones basada en categorías discretas, es decir, que las emociones son distintas entre sí, que encuentran su naturalización en sensaciones corporales, expresiones y conductas específicas. Así también, entiende las emociones como una colección o categoría de cosas que son iguales entre sí pero diferentes de otro conjunto de cosas (de otro tipo de experiencias), que son agrupaciones no arbitrarias de instancias que se encuentran en el mundo. Agrupaciones o categorías dadas por la naturaleza y que son descubiertas, no creadas por la mente humana de ahí que se perciban como extendibles a mamíferos no humanos dado que operan de forma *automática* a estímulos del ambiente.

Al respecto, Barrett (2006) se pregunta si el rostro y la voz registran o muestran información específica o precisa sobre el estado interno y emocional de una persona (desde una perspectiva darwinista, el que *envía* la información). Si las emociones fueran clases naturales, entonces los comportamientos vocales y faciales deberían configurarse como categorías claras que pueden distinguirse unas de otras. Y esto no es así, según Barrett la experiencia subjetiva de la emoción es el único detector sensorial simple confiable del mecanismo causal y ello viene acompañado de procesos complejos que al ser estudiados en una estructura circunfleja nos muestran que no es posible vincular cada mecanismo emocional con un sentimiento interno distintivo. De tal modo que sólo el autoreporte de la experiencia contiene algo de información válida sobre las propiedades de la experiencia, no obstante hay que aclarar que dichos reportes revelan propiedades afectivas, no categorías emocionales. Para ello se requiere que el sujeto adquiera y construya representaciones de categorías emocionales, es decir, conceptos emocionales que son necesarios para la percepción de una emoción y que pueden derivar de una estructura estadística de respuestas emocionales aprendidas. Los estudios basados en la

percepción de las emociones, a partir de los comportamientos faciales y vocales, no son lo suficientemente robustos para validar la teoría de que las emociones son clases naturales (Barrett, 2006).

4. Perspectiva evolutiva sobre las emociones básicas

A lo largo de casi 40 años, Ekman replantea su posición respecto a lo que en la década de los 70 había denominado emociones básicas, redefinición en la que tuvo gran impacto su trabajo clínico. Con una fuerte influencia del enfoque evolutivo, desarrolla una visión de las emociones en la que procesos como la ontogenia, el desarrollo de un organismo desde su concepción hasta su edad adulta, y la filogenia, la historia evolutiva de especies mediante los rasgos heredados entre generaciones, constituyen el núcleo de su teoría de las emociones básicas.

El término básico, afirmaba Ekman (1999), es una categoría que reconoce que no todas las emociones son iguales. Las emociones difieren entre sí en su evaluación, en los eventos que las anteceden, en la respuesta de conducta probable, en la fisiología, por mencionar algunas. Sin embargo, reconoce que sigue siendo posible identificar rasgos de universalidad en algunas emociones.

Para 1999, el enfoque predominante de Ekman sobre las emociones descansaba en la idea de que éstas eran resultado del aprendizaje social sin negar que su manifestación era producto de una fuerza evolutiva y de funciones biológicas de los primates. Para 2011, Ekman y Cordaro proponían que además de la contribución filogenética a la naturaleza de cada emoción básica, también hay una contribución ontogenética, el producto del aprendizaje social, cuyo impacto se da en una edad muy temprana y continúa desarrollándose a lo largo de la vida (Ekman y Cordaro, 2011).

Sobre el término *básico* se refiere a que las emociones evolucionaron por su valor adaptativo en relación con las tareas fundamentales de la vida. Sugiere que cada emoción nos conduce en una cierta dirección para obtener mejores soluciones o resultados en la búsqueda

de nuestros objetivos o metas. El problema con esta hipótesis es que utiliza emoción como sinónimo de conducta y, al no distinguir emoción de conducta, omite una serie de procesos diferenciados que tienen lugar en el cuerpo en distintas dimensiones (neuronal, fisiológica, perceptual o, incluso, cognitivo) que tiene lugar durante distintas conductas o experiencias conscientes y no conscientes.

Si bien es cierto que podemos identificar ciertos eventos o hechos con un tipo de emociones o con una emoción en particular, también sabemos que una misma conducta, sea fisiológica, expresiva o corporal, puede estar asociada con distintos conceptos emocionales, por lo que más que relaciones causales lo que encontramos son conductas que presentan algún tipo de correlación con estados afectivos o emocionales dados que son caracterizados por el experimentador. Esta distinción, entonces, sugiere que las emociones no están vinculadas con conductas específicas que a su vez no están vinculadas a eventos o situaciones concretas. Un proceso de este nivel de complejidad, que además tiene lugar en fracciones de segundo, requiere de un análisis más detallado dado el gran número de funciones, recursos y variables que intervienen en él.

Ekman pone el énfasis en que la evaluación que hacemos de los eventos actuales tiene influencia de nuestro pasado ancestral y de la manera en que generaciones previas respondieron al entorno, lo que hizo que ciertas conductas fueran heredándose de generación en generación hasta nuestros días. El problema con este planteamiento es que no es posible establecer una historia evolutiva lineal o progresiva de nuestras habilidades y capacidades sin que ésta se vea obstruida, fragmentada o se complejice por un gran número de dinámicas, conductas y condiciones ambientales que han ido cambiando a lo largo del tiempo desde el

primer homo sapiens, de las que deriva una amplia diversidad de prácticas, hábitos e interacciones culturales. Es decir, la ecuación causal que plantea Ekman entre objetivo, tarea y emoción, tampoco es sostenible en un marco histórico ambiental y cultural que ha venido modificando su contenido drásticamente a lo largo del tiempo.

La concepción de básico en Ekman (1992b), entonces, recupera la idea de lo adaptativo en la historia pasada de nuestra especie y lo que ha sido adaptativo en nuestra historia de vida individual pero olvida elementos fundamentales de la evolución que no pueden ser pasados por alto como las formas de organización o agrupación social que se desprenden de la amplia diversidad de sistemas normativos y culturales que dan lugar a distintas formas de interacción cultural y que a su vez dan lugar a los estados afectivos y contenido a las experiencias emocionales. De modo que cualquier enfoque que pretenda trabajar sobre una perspectiva evolutiva de las emociones, en los términos filogenéticos y ontogenéticos que propone Ekman (1992b), deberá explicar de qué manera una emoción posee las ventajas selectivas para evolucionar bajo distintos modelos de interacción social, condiciones ambientales y representaciones culturales.

5. Emocionalidad y cerebro

La emocionalidad también ha recibido atención en el campo de los estudios sobre el cerebro. Algunas teorías constructivistas, como la de Barrett, se sitúa en este grupo debido a que se trata de una perspectiva neuropsicológica cognitivista. De las investigación que más atención han recibido sobre la afectividad en este campo es la desarrollada por Jaak Panksepp que sugiere que una variedad de sistemas emocionales básicos se hace presente en el mundo mediante algunas cuantas “relaciones objetivas”, las cuales tienen lugar a partir de la estimulación eléctrica del cerebro localizada y de una variedad de enfoques neuroanatómicos, neuroquímicos y neuro farmacológicos en mamíferos, incluidos los no humanos. Para Panksepp y Biven, por ejemplo

El conocimiento detallado de la neurociencia moderna, producto de la extensa investigación animal, ha revelado que ya no es útil distinguir entre mente y cerebro, aunque por supuesto que debemos distinguir tipos de mentes y tipos de cerebros: los sentimientos afectivos, que psicólogos y filósofos tratan de comprender ampliamente en términos de ideas, son, de hecho, funciones del cerebro. Pero la investigación en el cerebro que puede hacerse en mecanismos neuronales no es posible hacerla en humanos, por razones éticas (Panksepp y Biven: 2012, p. 8)

Al respecto, Barrett¹² afirma que Panksepp hace una evaluación incorrecta de la evidencia de neuroimágenes sobre la manera en que el proceso primario de la emocionalidad está organizado en el cerebro, a lo que Panksepp responde que

¹² Un artículo que ofrece un metanálisis sobre la falta de resultados concluyentes para la TEB es: Guillory, S.A. and Bujarski, K. A. (2014). “Exploring emotions using invasive methods: review of 60 years of human intracranial electrophysiology” *Social Cognitive and Affective Neuroscience Advance Access*.

Un aspecto importante es que Barrett no hace distinción entre las propiedades afectivas de los procesos emocionales y los motivacionales tales como el hambre o la sed y los afectos sensoriales (el placer del gusto), vale la pena incorporar esas distinciones y preguntar si Barrett considera los afectos negativos y positivos para sustentar solamente los sentimientos emocionales o también aquellos que surgen de los procesos sensoriales y homeostáticos” (Panksepp, 2007, p. 282) (Mi traducción).

Sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que el enfoque de Barrett pone especial atención en los procesos sensoriales y homeostáticos y los sentimientos que se vuelven lo mismo cuando estos reciben información del ambiente y el individuo hace una evaluación de la información, gracias a sus capacidades cognitivas, y es entonces cuando se les puede atribuir rasgos emocionales. Este proceso que para Barrett es propio de la especie humana, en Panksepp representa un modelo biológico cognitivo que compartimos con otros mamíferos. Al respecto nos dice:

Es posible hablar de respuestas instintivas emocionales que generan sentimientos afectivos que la Madre Naturaleza construyó en nuestros cerebros; a los que llamamos experiencias psicológicas de proceso primario (estos son parte de los atributos evolutivos dados al cerebro/mente. Segundo, sobre este fundamento instintivo tenemos una variedad de mecanismos de aprendizaje y memoria, que aquí visualizamos como procesos secundarios del cerebro... y, tercero, en la parte más elevada del cerebro, encontramos una diversidad de procesos mentales superiores—las cogniciones y pensamientos diversos que nos permiten reflexionar sobre lo que hemos aprendido de nuestras experiencias—al que llamamos procesos terciarios (Panksepp y Biven, 2012, p. 9)

Panksepp propone la existencia de al menos siete sistemas emocionales prototipo en los cerebros mamíferos: búsqueda, ira, miedo, lujuria, cuidado, pánico y juego. La diferencia con los mamíferos humanos, dice, es que una cosa son estos sistemas prototipo y otra distinta los sentimientos emocionales en los que éstos impactan y que están íntimamente vinculados a los sistemas de acción instintivo del cerebro, los cuales están entrelazados con mapas viscerales subneocorticales complejos del cuerpo, mapas que activan las respuestas autónomas congruentes con las acciones emocionales, que también se retroalimentan del cuerpo. (Panksepp, 2007).

La pregunta sobre la emocionalidad en mamíferos no humanos representa una contribución importante en el estudio evolutivo de los mamíferos, en general, y en lo particular en los estudios evolutivos interespeciados. Sin embargo, el modelo de prototipos de Panksepp no explica cómo intervienen los mecanismos de socialización de los mamíferos no humanos en la caracterización de la emocionalidad, un componente fundamental para explicar la emocionalidad como experiencia asociada con conductas con contenido proposicional como pueden ser el juego, la ira, el cuidado, etc. Por otro lado, si bien a un nivel de experiencia motora o corporal puede haber experiencias o reacciones instintivas consideradas equivalentes entre mamíferos humanos y no humanos, aún queda la pregunta sobre la experiencia subjetiva de naturaleza cualitativa que caracteriza la experiencia emocional y la distingue de otras experiencias con base en la experiencia cultural de las personas. Una condición particular que, para Barrett, es posible gracias a los procesos y capacidades de *conceptualización* que hemos desarrollado evolutivamente entre las que se destacan para este fin un cerebro predictivo y el lenguaje humano.

6. Afectividad y emocionalidad: dos formas de caracterizar la experiencia subjetiva

En los estudios sobre afectividad y emocionalidad encontramos una importante tradición de enfoques evaluativos (*appraisal theories*) que plantean que las emociones son resultado de *interpretaciones* y *evaluaciones* que las personas hacen sobre objetos del mundo (personas, eventos o situaciones). Su premisa básica es que las emociones son causadas y diferenciadas por evaluación, un proceso en el cual los valores son determinados por una serie de factores de evaluación tales como relevancia del objetivo, compromiso y congruencia con un objetivo, expectativas, falta de expectativas, control y agencia (Moors,2017).

Estos procesos evaluativos son un recurso, principalmente metodológico, de los llamados enfoques cognitivistas que afirman que las emociones son estados ya sean mentales, fisiológicos o psicológicos con causa y contenido dados al interior del sujeto a partir de su relación con el mundo exterior. El abordaje evaluativo sobre las emociones surgió, en un inicio, en contraposición a las teorías conductistas, desarrolladas durante la primera mitad del siglo XX, que promovían los estudios psicológicos de la conducta humana desde una postura antimentalista que negaba la existencia de estados internos o representaciones mentales y, en cambio, afirmaba que lo que es posible conocer científicamente, y por lo tanto lo único verificable, son las conductas observables desde las que es posible explicar las acciones e interacciones humanas.

En lo que se refiere a la tradición filosófica, la relación entre conducta y función cognitiva es de orden constitutivo, para la psicología es de orden causal mediante la cual se reconoce la existencia de capacidades como la percepción y la representación, principalmente, como parte

del universo de las funciones cognitivas humanas que podían ser explicadas a través de la conducta.

Por su parte, la noción de afecto ha sido particularmente desarrollada y debatida en el campo de la psicología (Wundt, 1986)¹³ de donde se ha desprendido la idea de que existe un *afecto nuclear* con evidencia neuroanatómica que une las *sensaciones interoceptivas del cuerpo* (estímulos o sensaciones que provienen de los órganos del cuerpo) a las *sensaciones exteroceptivas* del mundo (sensaciones que nos brindan información del exterior a través de los sentidos). Los estados afectivos nucleares poseen dos propiedades que se registran de forma bidimensional mediante un modelo circunflejo que grafica 1) la valencia [*valence*] que se refiere a una escala que va de lo placentero como positivo a lo no placentero como lo negativo y 2) la excitación [*arousal*] que tiene en un extremo un estado de excitación y del otro uno relajado. Juntos, la valencia y la excitación, forman un estado unificado de capacidad psicológicamente universal y biológicamente básica, aunque corresponde a cada persona aprender mediante la experiencia qué patrones sensoriales se corresponden con cada categoría emocional (Barrett y Russell, 1999)

La TEC o TAC establece una distinción a nivel ontológico entre el afecto y la emocionalidad. El *afecto* es considerado una experiencia directa y psicológicamente esencial y primitiva. Es un rasgo central en muchos fenómenos psicológicos, incluida la emocionalidad. Cualquier cambio afectivo es de tipo nuclear debido a la importancia que estos tienen en nuestra experiencia consciente del mundo. En concordancia con las perspectivas evaluativas,

¹³ La teoría tridimensional del sentimiento de Wundt plantea las siguientes propiedades: agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma. Sin embargo, la mayoría de las teorías evaluativas utilizan un modelo bidimensional sobre la valencia (positivo y negativo) y la excitación (alta o nula).

según la TAC, las emociones son *actos de hacer sentido*. Las emociones, como todos los estados mentales, surgen de procesos continuos de perceptores [*perceivers*] que hacen sentido entre el input sensorial que reciben del mundo corporal interno y el mundo físico exterior (Barrett, 2014). Es decir, la emocionalidad es un fenómeno emergente que se *construye* mediante distintos procesos y componentes de tipo cognitivo, afectivo, cultural y lingüístico.

Los estudios sobre el afecto descansan en una serie de especulaciones teóricas desde donde surge un número importante de enfoques y aproximaciones que buscan dar explicación de la naturaleza compleja y variada de la experiencia afectiva. Sin embargo, existe consenso entre distintos investigadores que se trata de una estructura que está delimitada por un mecanismo bipolar compuesto de dos dimensiones independientes de experiencia: *el placer* y *la activación* (Barrett y Russell, 1999).

Los criterios para hacer una evaluación de la experiencia afectiva son menos complejos que los que se aplican a la experiencia emocional que depende de evaluar un fenómeno multidimensional que combina factores de carácter cognitivo, conductual y fisiológico y que adquieren el valor de emoción una vez que mediante nuestros mecanismos de conceptualización, articulados por el lenguaje y representaciones de distinta índole, convierten el fenómeno en *experiencia subjetiva del mundo*, no sólo en información como podría ser el caso de las respuestas de código afectivo (valencia y excitación).

El modelo circunflejo es un mecanismo que nos permite graficar la información con base en dos criterios: la valencia (positiva y negativa) y la excitación (alta o baja). Otro punto de acuerdo entre los diferentes enfoques que derivan del modelo afectivo bidimensional es que el cuerpo humano es capaz de transitar de un estado positivo a uno negativo y a la inversa lo que

a su vez contribuye a modificar la experiencia afectiva en relación con el ambiente y la forma en que interactuamos con él.

La estructura descriptiva del afecto representa tanto el lenguaje como la experiencia afectiva consciente, y ese lenguaje emocional, o las categorías cognitivas que expresa, juegan un papel importante en la creación de la experiencia emocional consciente. Desde una perspectiva que ve al lenguaje como un mecanismo para transformar la experiencia (opuesto a la idea de mecanismo meramente representacional), las experiencias emocionales conscientes pueden construirse mediante la aplicación del lenguaje a los sentimientos afectivos. Distintos autores proponen distintos criterios y categorías para caracterizar los sentimientos afectivos bajo este modelo circunflejo (Barrett y Russell, 1999).

Otro elemento relevante del enfoque de Barrett y Russell sobre la estructura afectiva circunfleja es que su carga conceptual es predominantemente semántica por lo que consideran que aún falta mucho trabajo de laboratorio para poder evaluar rangos de afectividad como experiencia corporal o sensorial. Sugieren que la estructura bidimensional de placer y activación es un modelo de lenguaje o palabras, no del sentir (*feeling*). Sin embargo,

La pregunta más difícil a responder es qué es lo que representa la estructura del afecto. Por ejemplo, ¿cuál es la relación entre sentimientos afectivos (definidos como placer y activación), por un lado, y episodios emocionales, por el otro? Especulamos que los episodios emocionales son eventos complejos vinculados con objetos específicos (i.e., personas, condiciones, eventos o cosas, reales o imaginadas, en el pasado, presente o futuro), mientras que los sentimientos afectivos, aunque son causados, no son necesariamente dirigidos conscientemente a objetos específicos per se. (Barrett y Russell, 1999, p. 13)

De tal modo que los episodios emocionales pueden construirse mientras tiene lugar la *emocionalización* y quien la experimenta está activamente involucrado en un nivel consciente con en el proceso de construcción. Esto significa que “la estructura descriptiva del afecto representa tanto el lenguaje como la experiencia afectiva consciente, y que el lenguaje emocional, o las categorías emocionales que éste expresa, juegan un papel en la creación de experiencias emocionales conscientes” (Barrett y Russell, 1999, p. 13). Un enfoque que nos permite caracterizar los episodios emocionales de los adolescentes dentro de los Centros durante las sesiones de trabajo interpersonal con ellos.

7. Caracterización social de la emocionalidad

La *Teoría de la emoción construida* (TEC) o *Teoría del acto conceptual* (TAC) de Barret propone que más que emociones lo que construimos son episodios emocionales que tienen lugar gracias a una arquitectura de redes de dominio general que son intrínsecas a una ingeniería biológica humana que integra simultáneamente el cerebro emocional, el social y el cognitivo. Este enfoque parte de la idea de que no hay emociones básicas sino categorías emocionales basadas en objetivos para los que participan algunas funciones neuropsicológicas que se alimentan con información del ambiente, incluido el lenguaje, que dan lugar a *conceptualizaciones situadas*. Reconoce la influencia de la cultura en los estados neuropsicológicos.

La TEB, en cambio, omite aspectos del ambiente y del contexto que desde el enfoque de la TAC contribuyen de manera sustancial en la *construcción* de la emocionalidad humana como pueden ser los hábitos, las prácticas, creencias y experiencias de los individuos que conforman un grupo o cultura determinados. Es por ello que reconocemos en la TAC un enfoque teórico que permite un estudio más integral de la emocionalidad en sus dimensiones psicológica, biológica y cultural desde donde es posible observar y estudiar la experiencia emocional moral como transcriptor semántico de la subjetividad afectiva dentro de contextos socialmente conflictivos y violentos.

Barrett ha producido una extensa literatura sobre lo que considera hipótesis erróneas de la TEB. Por ejemplo, afirma que no es posible establecer categorías racionales de las emociones, ni en el cuerpo ni en el cerebro que presupongan la manifestación discreta de una emoción, principalmente, porque no existe lo que ella llama “huella dactilar” corporal distintiva. Además insiste en que la cultura juega un papel fundamental en el reconocimiento, la

caracterización y definición de los fenómenos neuropsicológicos que identificamos como emociones. Por ello le atribuye mayor importancia a la pregunta sobre cómo se construyen las emociones, que a la identificación de una topología corporal (Barrett, 2018). Lo normal es la variación o la granularidad emocional. La noción de granularidad emocional se refiere al hecho de que no existen criterios objetivos para identificar una emoción o para distinguir una emoción de otra por rasgos específicos, es decir, las emociones no son entidades discretas. En cambio, sugiere que lo que *existe* son “categorías emocionales” (Barrett, 2018). Una emoción no es una cosa, dice, sino que es *una categoría de casos*, y cualquier categoría emocional presenta una variedad enorme de casos que son conceptualizados de distintas formas conforme a la cultura y el contexto en que tiene lugar una experiencia emocional que deriva en lo que podemos reconocer como episodio emocional.

Una crítica desde la filosofía de las emociones tanto a la TEB como a la TAC proviene de la filósofa enactiva Giovanna Colombetti. Respecto a la TEB afirma que no está empíricamente bien establecida debido a que ésta sólo se ha centrado en un pequeño grupo de emociones dejando al resto, a las emociones llamadas no básicas, fuera de un estudio riguroso a través de sus características neuronales, corporales y conductuales. Sobre la TAC, asegura que la propuesta de Barrett y Russell, otro neuropsicólogo promotor del enfoque conceptual, que propone que la emocionalidad es resultado de procesos que conceptualizan el acto emocional cuando uno clasifica el estado mental propio en concordancia con categorías lingüísticas disponibles no es una alternativa viable a la perspectiva de la emoción básica. Según Colombetti, el acto conceptual no explica cómo es que las categorías pueden aplicarse a varios componentes que en un momento dado construyen un episodio emocional. Para esta filósofa, hay una tercera

vía, la *ciencia afectiva dinámica* para la que las emociones son variables y dependientes de contexto.

El planteamiento de Colombetti expone algunas limitaciones específicas sobre la teoría del acto conceptual que, afirma, no permiten establecer una ontología de la emocionalidad mucho más robusta que la de la teoría de la emoción básica. Esto debido a que, asegura, el proceso de categorización o conceptualización de los episodios emocionales no explica el vínculo entre distintos componentes a una categoría emocional. Sin embargo, para el propósito de este trabajo, reconocemos que la TAC es un enfoque robusto para caracterizar las percepciones, los pensamientos y los sentimientos de los adolescentes sobre su experiencias vividas bajo un enfoque *situacional y situado*. No obstante lo anterior, la TAC sí presenta una limitación para nuestro objetivo de investigación. Barrett se concentra en investigar y explicar cómo se construyen la experiencia emocional desde una dimensión psicológica y biológica sin contemplar los sistemas normativos sociales y morales, y aunque reconoce que la conceptualización es una tarea en la que intervienen capacidades cognitivas, incluido el lenguaje, y aspectos de la cultura o la realidad física, se centra en el estudio neuropsicológico del afecto y la emocionalidad y no ofrece una clasificación de las categorías emocionales a partir de criterios normativos culturales como lo es norma moral. Un elemento fundamental para entender las conceptualizaciones emocionales morales como recurso para el estudio fenomenológico de la experiencia homicida de los adolescentes y que, desde el corpus de esta investigación, es fundamental, dado que el homicidio es por encima de todas las normas psicológicas o sociales una experiencia humana.

Para Barrett, la emocionalidad tiene lugar cuando conceptualizamos una experiencia dada como emocional. Estas conceptualizaciones tienen lugar durante nuestras interacciones con que damos sentido al mundo y a la realidad social de la cual nuestros cerebros obtienen información y aprenden para futuras experiencias.

Las emociones no son reacciones al mundo. No somos receptores pasivos de estímulos —o *inputs*— sensoriales, sino constructores activos de nuestras emociones. A partir de *inputs* sensoriales y de experiencias pasadas, el cerebro construye significado y prescribe la acción. Si no tuviéramos conceptos que representaran nuestras experiencias previas, nuestros *inputs* sensoriales solo serían ruido. No sabríamos reconocer cuáles son las sensaciones, qué las ha causado, ni cómo ocuparnos de ellas. Con conceptos, el cerebro otorga significado a las sensaciones y, en ocasiones, ese significado es una emoción (Barrett, 2019, p. 54).

Es decir, las emociones no son reacciones al mundo sino construcciones de sentido de nuestras experiencias del mundo, las cuales son posibles gracias a nuestras habilidades cognitivas y a un cerebro de estructura predictiva.

8. Construcción de la emocionalidad moral: dos enfoques complementarios

Barrett posee una visión constructivista dimensional (modelo circunflejo) de las emociones humanas y postula que los afectos positivos y negativos núcleo son los sentimientos básicos—los procesos primarios—desde los que se construyen, cognitivamente y socialmente, los conceptos emocionales, desde los más simples hasta los más complejos, es decir, sin afectos positivos y negativos núcleo y su relación con el entorno cultural, no hay emociones. Estas evaluaciones tienen lugar gracias a un cerebro *predictivo* que actúa durante nuestras interacciones con el entorno.

En los últimos veinte años se han extendido las investigaciones sobre *predictividad* que incorporan el estudio de fenómenos psicológicos y funciones neurobiológicas con base en

varias formas de códigos predictivos (Clark, 2013; Rao & Ballard, 1999; Spratling, 2017), en los cuales las señales predictivas, como representaciones construidas de experiencias pasadas, son comparadas con información sensorial entrante que identifica errores de predicción; los errores de predicción pueden ser codificados y aprendidos para actualizar la experiencia almacenada, que queda disponible para usarse en predicciones futuras (Hutchinson y Barrett, 2019, p. 1).

Este enfoque predictivo nos ayuda a entender por qué para la TEC las emociones no son reacciones a eventos del entorno sino construcciones neuropsicológicas conceptualmente situadas. Según Barrett, las predicciones suceden a la inversa de lo que nos dice nuestra intuición. El cerebro está cableado para prepararse para la acción, así mismo el cerebro dirige las predicciones a los sistemas sensoriales, por lo que el cerebro está preparado desde antes de que estemos conscientes de un evento que está por suceder. Hasta aquí solo podemos hablar de una experiencia predictiva o afectiva, no hay sentimiento de agencia, ni experiencia

emocional. En este proceso juegan un papel fundamental la memoria, entre otras habilidades cognitivas que contribuyen a codificar la información aprendida en el pasado.

En lo que respecta a la experiencia de las emociones morales, la hipótesis del cerebro predictivo no nos explica cómo se relaciona este sistema con el sistema normativo moral. Es decir, si bien la estructura circunfleja afectiva registra información sobre el estado interno de las personas, que puede ir de agradable a desagradable, positivo a negativo, o excitado a relajado, faltaría explicar cómo procesa el aprendizaje moral este cerebro predictivo que distingue entre moralmente bueno y malo, correcto o incorrecto. Para ello, creemos que el enfoque *sentimentalista* del psicólogo y filósofo Jesse Prinz podría contribuir a entender cómo procesa la moral nuestro cerebro y cómo usa esta información en sus predicciones.

Lo primero que hay que decir es que, para Prinz, las emociones son condición necesaria y suficiente para la moral. Un sentimiento es una disposición a tener emociones; una premisa que mantiene vigente la idea de Hume sobre que creer que algo es moralmente incorrecto implica tener un sentimiento de desaprobación hacia ello. De esta premisa se desprende la idea de que los juicios morales *expresan* un sentimiento, pero no bajo un enfoque *expresivista* de la emocionalidad, sino que se expresan *sensorial y corporalmente*.

Para Barrett, los sentimientos básicos tienen como origen un núcleo afectivo de constitución biológica que es modelado y moldeado por la relación con el ambiente en una dimensión tanto física como social, para Prinz las emociones están moral y psicológicamente vinculadas, mediante los sentimientos, y su *expresión (sentimiento)* recibe su carga semántica de los valores morales y socioculturales. Ambos enfoques teóricos reconocen un mecanismo evaluativo que opera en la construcción de la experiencia emocional. Sin embargo, mientras

que en Barrett esta evaluación tiene lugar cognitiva y neuropsicológicamente, en Prinz tiene lugar en un nivel sentimental que asocia y vincula los valores morales, mediante la memoria de largo plazo, a tipos de acciones específicos, que se construyen de manera abstracta.

Ambos son enfoques constructivistas híbridos en los que intervienen componentes de tipo biológico y social. Sin embargo, hay una distinción teórica importante. Mientras que el enfoque de Barrett explica los componentes biológicos a partir de nuestras capacidades cognitivas y neuropsicológicas, Prinz da por hecho que existe una *ontología sentimental del cuerpo* suficiente para caracterizar la experiencia emocional fuera del cognitivismo psicológico y que cobra sentido de emocional durante y como resultado de nuestras interacciones sociales y prácticas culturales. Así mismo, Prinz defiende la idea de que diferentes emociones morales funcionan de forma distinta, que las emociones morales no son básicas, pero que son una combinación afectiva de emociones no morales. Un proceso en el que juegan un papel fundamental nuestros mecanismos de aprendizaje y nuestras experiencias personales.

Si bien ambos reconocen que un caso de emoción (Barrett) o una emoción (Prinz) son un conjunto de cosas, elementos, fenómenos y experiencias que al interactuar conjuntamente construyen una experiencia de tipo emocional, para Barrett ese conjunto de cosas obtiene la forma de episodio emocional cuando la persona hace uso de sus funciones cognitivas, incluido el lenguaje para nombrar la experiencia y caracterizarla como emocional. Para Prinz, en cambio, los conceptos morales que nos permiten identificar lo que está bien o mal, correcto o incorrecto, son individualizados por sentido y referencia mediante procesos de aprendizaje inculcados *sentimentalmente*. De tal modo que, según Prinz, la educación moral es resultado de un entrenamiento emocional que inicia en nuestros primeros años de vida. Es decir, para este

filósofo y psicólogo de la moral, las emociones están esencialmente implicadas tanto en un nivel epistemológico como ontológico de la moral. Es decir, *aprendemos* y *aprehendemos* valores morales cuyas propiedades constituyen una emoción.

Un aspecto importante a considerar es que, para Prinz, la intensidad de nuestras emociones es generalmente una guía muy confiable para fortalecer nuestros juicios morales, es decir, se trata de un sistema que confía en su estructura sentimental para conceptualizar emocionalmente una experiencia. De ahí que prescindamos de una perspectiva cognitiva para explicar cómo se construye la experiencia emocional y por qué la moral es un componente suficiente para ello. Según Prinz, hay dos modelos distintos que buscan explicar la relación entre moral y emocionalidad: uno causal y otro constitutivo.

- El modelo causal nos dice que los juicios morales pueden tener efectos emocionales. En este modelo los juicios morales tienen lugar previo a las emociones y por lo tanto son independientes de las emociones.
- El modelo constitutivo sugiere que las emociones son partes constitutivas de conceptos como correcto e incorrecto (Prinz, 2007).

Un ejemplo del modelo causal es el que presentan las psicólogas Tangney y Dearing (2002), quienes distinguen entre “decisiones morales” y “conductas morales” en el estudio de la culpa, las cuales se reconocen por tres factores: los estándares morales, el razonamiento moral y la emoción moral. Los estándares morales representan el conocimiento individual de las normas y las convenciones morales definidas culturalmente. Afirman que el razonamiento moral involucra el pensamiento a través de las implicaciones de conductas alternativas en términos de principios morales y que las emociones morales proporcionan un castigo inmediato (o

reforzamiento) de la conducta. La gente puede anticipar reacciones emocionales como la culpa mientras consideran conductas alternativas. Según este enfoque, el juicio antecede la emoción moral al grado que puede contribuir a un cambio de conducta en la persona, es decir, que la persona evite una conducta para evitar experimentar la emoción moral, dado que sentir culpa suele ser una experiencia desagradable. Sin embargo, esta forma de entender la culpa está marcada por una perspectiva que vincula determinadas conductas con emociones específicas, por lo que pone el énfasis en la conducta y no en la experiencia emocional en sí. Esto es que, según estas psicólogas, lo que hace a la gente tomar la decisión de no actuar de cierta forma es el vínculo que ésta establece con la emoción moral que desea evitar (Tangney y Dearing, 2002).

Por su parte, Prinz defiende un modelo constitutivo, que ya hemos esbozado previamente, el cual queda integrado a un *emocionismo epistémico* desde el que afirma que tener una actitud moral implica tener una disposición emocional y, por lo tanto, las actitudes emocionales deben ser suficientes para tener actitudes morales. Es decir, los juicios morales tienen un fundamento emocional y cuando la gente se siente presionada a tomar una decisión sus valores morales profundos se basan no en argumentos decisivos descubiertos mientras ponderan cuestionamientos morales sino en sentimientos profundamente inculcados (Prinz, 2007, p. 21-30). En este sentido el enfoque de Prinz sobre las emociones se sustenta sobre una visión predominantemente sentimentalista de la emocionalidad que opera en el núcleo de los juicios morales.

En un nivel teórico lo que distingue estas dos formas de entender una emoción moral es que mientras que para Tangney y Dearing hay conductas que reconocemos mediante un aprendizaje de las normas y convenciones morales, como causas o generadoras de ciertas

emociones morales, a través de procesos cognitivos, para Prinz el aprendizaje de las normas morales se da en una dimensión sentimental a lo largo de nuestra vida y que, si bien no evita que tengamos conductas moralmente incorrectas, nos permite distinguir una acción moralmente correcta de una incorrecta. Una condición que hace posible que la mayoría de las personas experimenten episodios de culpa, vergüenza, remordimiento, etcétera. Excepto aquellas que no han adquirido competencias morales. Desde un enfoque sentimentalista de la emocionalidad moral, los conceptos morales no son verdades conceptuales, es decir, lo correcto/bueno no es siempre lo que maximiza la utilidad ni lo incorrecto/malo es aquello que no puede ser universalizado (Prinz, 2007). De tal forma, Prinz establece una correspondencia entre conceptos estandarizados que son usados comúnmente por un grupo y el desarrollo de emociones morales que constituyen en un plano sentimental las actitudes emocionales hacia un objeto (evento, situación o cosa).

A partir de estos dos enfoques es que proponemos una perspectiva práctica para caracterizar episodios de emocionalidad moral en las condiciones que nos permite hacerlo el contexto y la cotidianidad carcelaria. En resumen, partimos de la idea de que una experiencia emocional moral incorpora información aprendida durante la crianza, convenciones y normas sociales, así como valores morales. Información que va cobrando sentido durante nuestras relaciones e interacciones sociales y que, desde la perspectiva de Barrett, alimenta nuestro cerebro predictivo con el que conceptualizamos episodios emocionales con la intervención de nuestras capacidades cognitivas.

9. Conceptualizar la experiencia: el poder constructivista del lenguaje

La Teoría del Acto Conceptual (TAC) de Barrett se distingue de otros enfoques constructivistas de la emocionalidad en que pone particular atención en los procesos neurológicos y cognitivos con que conceptualizamos todas nuestras experiencias subjetivas, entre las que se encuentran las emocionales. Las capacidades neurológicas y cognitivas contribuyen en la adquisición y el uso de conceptos emocionales sobre nuestras experiencias afectivas. Un proceso que opera en una dimensión abstracta. Es decir, adquirimos conocimiento conceptual emocional que forma prototipos (Barrett y Russell, 2014) que, a su vez, alimentan distintas categorías emocionales a las cuales recurrimos para finalmente conceptualizar nuestros episodios emocionales. Para la Teoría del Acto Conceptual

Los cambios físicos en el mundo natural (cambios físicos internos que ocurren dentro de un perceptor, y los cambios sensoriales del mundo tales como los movimientos musculares faciales de otras personas, el entorno físico, etc.) se vuelven una emoción real (como el miedo, el enojo, etc.) cuando son categorizados como tales mediante el uso de conocimiento conceptual emocional que posee el perceptor. Estos conceptos han sido aprendidos a través del lenguaje, la socialización y otros artefactos culturales durante la experiencia cotidiana de las personas. Nos referimos a un acto de categorización como una “conceptualización situada”, lo que significa que el conocimiento conceptual que surge durante un acto de categorización está ligado a la situación, es enactivo, y prepara al perceptor para una acción situada. (Barrett, 2014, p. 293).

La noción de “conceptualización situada” en el marco de la TAC involucra una epistemología naturalista que reconoce en los sistemas internos (endócrino, nervioso autónomo, inmune) capacidad de regulación de los estados fisiológicos durante las interacciones sociales de una

manera anticipada (predictiva), es decir, contribuyen a la *alostasis*, la cual es un proceso mediante el cual un cuerpo sometido a cambios en el entorno logra recuperar su estabilidad mediante cambios de comportamiento fisiológico o psicológico tanto para el presente como para experiencias futuras. Estos procesos de regulación fisiológica y psicológica están atravesados por la cultura en tanto que ésta contribuye a dar contenido semántico a las experiencias y las interacciones sociales y, por lo tanto, a regular los sistemas internos del cuerpo, es decir, a la *alostasis*. Para los humanos, la *alostasis* se sostiene en las dependencias psicológicas que surgen durante los primeros años de contacto social. De esta forma las condiciones externas o contextos ofrecen *affordances* o “posibilidades para la acción” que establecen y dan sustento al modelo interno del cerebro el cual es inherentemente dependiente de la cultura (Gendron et ál, 2020). De esta forma, la transmisión de la cultura y, por ende, de las normas sociales y morales que la sostienen, intervienen en la conceptualización de las experiencias subjetivas durante las interacciones con el ambiente. A partir de lo cual creemos que es posible aceptar que el contexto, en tanto estructura de realidad social sostenida por la cultura, interviene en los procesos *alostáticos*.

Por otra parte, el lenguaje juega un papel constitutivo en la emocionalidad durante los procesos de conceptualización por dos razones. Por un lado, permite a las personas construir representaciones de las experiencias vividas y después caracterizar experiencias futuras como emocionales. Es decir, el lenguaje es a la vez mecanismo e instrumento para codificar información del entorno. Sin el lenguaje, nuestras experiencias interoceptivas y exteroceptivas sólo serían ruido. Al respecto, Lindquist et al., afirman que “la TAC propone que las experiencias

perceptuales previas asociadas con una categoría emocional ayudan a constituir el conocimiento conceptual de una emoción” (2015, p.1).

En este sentido, las sesiones de diálogo e interacción con los adolescentes son espacios propicios para la conceptualización a través del lenguaje. Es un lugar seguro en donde el adolescente puede llevar a cabo, a través del lenguaje, la representación de su experiencia vivida. Tal fue el caso de P, un joven que cometió homicidio durante un asalto y tras preguntarle, durante una sesión, qué siente tras haber matado a su víctima se toma tiempo para pensar y responde: “Obvio me siento mal. Tengo remordimiento. No me arrepiento porque no puedo revivirlo pero sí remordimiento porque le hice daño a él y a su familia pero no me arrepiento porque necesitaba urgentemente el varo. Pero prefiero no pensar mucho en ello porque no puedo dormir”.

El análisis sobre cómo interviene el lenguaje en los procesos de conceptualización emocional nos lleva a los terrenos de la psicología del desarrollo en donde tienen un lugar central las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición del lenguaje en niños prelingüísticos. Para los propósitos de esta investigación, sin embargo, solo nos detendremos en señalar que según Lindquist (2015) existen algunas evidencias que sugieren que los padres ayudan a los niños conceptos emocionales a partir de las inferencias que los padres hacen de las experiencias interoceptivas y exteroceptivas de sus hijos, en el contexto de una situación específica. Los padres caracterizan la experiencia de sus hijos, en un contexto dado, haciendo uso del lenguaje y de conceptos emocionales. De igual forma este autor afirma que: “una vez que los niños adquieren conocimiento de conceptos emocionales y pueden caracterizar por ellos mismos sus

estados, pueden recibir retroalimentación de los adultos sobre la precisión de sus conceptualizaciones situadas” (Lindquist, 2015, p. 9).

Por su parte, Prinz adopta la teoría desarrollo moral de Kohlberg (1984) para explicar cómo es que los niños reciben la estructura normativa moral, durante los primeros años de desarrollo, con base en tres modelos de interacción: a) miedo al castigo (moralidad preconventional), b) ganancias hedonistas (moralidad convencional) y c) deseo de agradarle a los demás (moralidad postconvencional). El resultado, según Prinz, es que nuestra educación moral está marcada y anclada a esta estructura normativa y que corresponde a cada persona alcanzar un punto de madurez moral a partir de un entrenamiento de los procesos emocionales. Es decir, según Prinz, nuestra educación moral está comprometida con nuestro entrenamiento emocional a lo largo de nuestra vida (Prinz, 2007).

Ambas perspectivas advierten que las personas siguen aprendiendo a lo largo de su vida a construir conceptos, ya sean emocionales o morales, para dar sentido a sus sensaciones o experiencias. Al respecto, afirma Lindquist, “las personas adultas pueden adquirir y asimilar nuevas experiencias perceptuales e incorporarlas a conocimiento de categorías sobre expresiones faciales emocionales” (2015, p. 9). En este punto, es importante recordar que el enfoque de Prinz no explica el papel del lenguaje en la construcción de conceptos morales pues estos suceden en un nivel normativo psicológico, mientras que “la TAC predice que el lenguaje hace mucho más que solo ayudarnos a adquirir conocimiento conceptual. Lo que es más, predice que el lenguaje permite el acceso y uso del conocimiento conceptual existente a la vez que los humanos dan sentido a las sensaciones en el cuerpo o el mundo durante la construcción de las emociones” (Lindquist, 2015, p. 10). Sin embargo, consideramos que el enfoque de Prinz

es compatible con la TAC en tanto que reconoce que los conceptos morales son constitutivos de la experiencia emocional lo que nos permite reconocer que cuando una persona caracteriza una emoción moral como la culpa, la vergüenza, etc., está construyendo un concepto emocional con contenido moral.

En lo que se refiere a la fase de la adolescencia, cabe hacer mención que en el marco de la Psicología del desarrollo se ofrecen importantes pautas neuropsicológicas que contribuyen al enfoque situado de la experiencia en las tres dimensiones 1) subjetiva, 2) interpersonal y 3) sociocomunitaria del cuerpo afectivo en la etapa adolescente. Dichas pautas nos ayudan a identificar algunas implicaciones sociales y jurídicas importantes que conllevan las investigaciones sobre las estructuras neurofisiológicas y los sistemas cognitivos en la etapa adolescente como, por ejemplo, que la adolescencia es un periodo sensible de procesamiento sociocultural dado el estatus neurofisiológico que guarda el cerebro humano en esa etapa del desarrollo (Blakemore y Mills, 2014). No obstante, creemos importante señalar que dichas pautas deben verse como prototipos fisiológicos y psicológicos de la etapa adolescente que pueden, en mayor o menor medida, influir en las conductas de tipo delictivo. Una forma de evitar cualquier tipo de determinismo y mediar entre las explicaciones neurofisiológicas, las psicológicas y las socioculturales es creando mecanismos de intervención que nos permitan evaluar el caso de cada adolescente y *crear consecuencias o soluciones contextualizadas* que abonen al entendimiento del fenómeno de la delincuencia juvenil pero también al desarrollo de políticas públicas centradas en las necesidades e intereses de la población adolescente y juvenil.

10. La experiencia emocional en el desarrollo humano

Por su parte, el estudio biopsicosocial de las emociones, en el marco de la psicología del desarrollo, que proponen neurobiólogos como Hoffman y Dohan reconoce la influencia directa de factores sociales en la regulación neurofisiológica vinculada a la experiencia emocional humana. Aseguran que la capacidad de concebirse uno mismo como distinto de los otros contribuye al conocimiento de las respuestas emocionales adecuadas frente a distintas situaciones, así como la capacidad de toma de perspectiva avanzada y el conocimiento acerca de los estándares de comportamiento adecuado dentro del grupo (Hoffman, 2018).

Han sido este tipo de estudios sobre el desarrollo los que han puesto mayor atención a identificar en qué etapas del desarrollo humano se registran las primeras conductas o experiencias asociadas a las emociones. Este enfoque propone que las emociones morales requieren un nivel de cognición mental, social y afectiva más complejo que las no morales. Así mismo, reconoce la pertinencia de explorar la experiencia emocional como un fenómeno de ontología biocultural. En este sentido, creemos que esta investigación es una aportación importante para la psicología del desarrollo humano al ofrecer un acercamiento a la relación que guardan la emocionalidad moral, el fenómeno delictivo a la luz del cuerpo afectivo y el horizonte restaurativo.

Algunos enfoques del desarrollo, como el de Hoffman y Dohan, trabajan sobre la premisa de que las emociones están incrustadas en el contexto sociocultural y, desde ahí, influyen en los procesos biológicos, de modo que para un enfoque como éste no hay emociones sin sociedad (Hofmann y Dohan). Para ello, parten de la idea de que existe un afecto nuclear que se subsume a un yo social que da sentido a su entorno mediante distintas funciones que pueden

ser de tipo cognitivo o emocional. Un enfoque que busca explicar cómo es que las capacidades cognitivas, las experiencias emocionales y las conductas que *desarrollamos* dentro de una estructura social constituida por sistemas sociales normativos moldeados por las prácticas culturales y las interacciones sociales se vinculan con los procesos biológicos: “Las emociones están estrechamente vinculadas con los procesos biológicos, incluidos los circuitos neuronales. Sin embargo, estos circuitos neuronales también están influidos por experiencias sociales” (Hofmann y Dohan, 2018, p. 58).

Este es un enfoque que pone a las emociones en el centro de los procesos psicobiológicos del desarrollo humano, con reportes de resultados positivos en procesos terapéuticos complejos centrados en la experiencia emocional de los sujetos, no obstante, no da cuenta de cómo es que el contenido y los valores normativos de las prácticas culturales se adhieren o constituyen una experiencia emocional determinada. En cambio, establecen categorías normativas generales a partir de una división arbitraria del mundo entre oriente, como cultura de valores colectivos, y occidente, de valores individualistas. De tal modo, puede el trabajo de estos autores es aproximación psicologista sobre las prácticas culturales vinculadas a experiencias cognitivas particulares que pueden o no tener algún tipo o nivel de contenido emocional según se interprete el contexto cultural en el que se desarrolla el yo social. Consideramos, sin embargo, que en lo que se refiere al estudio del fenómeno delictivo necesitamos una caracterización de las experiencias sociales que incorpore el impacto que tienen las violencias en la constitución de la cultura.

11. Al encuentro con la experiencia emocional en el espacio carcelario

En lo que se refiere a la experiencia de los jóvenes en prisión podemos decir que estos presentan distintos grados de influencia en los procesos de *construcción emocional moral*. Dado el *ethos punitivo* del poder legal de castigar, control y restricción que enmarca la vida cotidiana en los Centros de reclusión, la experiencia emocional se vive de manera silenciosa y adquiere forma de “representación teatral” (Goffman, 1980) en la que el adolescente es un actor que se presenta bajo la máscara de un personaje, ante los personajes proyectados por otros actores (demás internos o autoridades). Las interacciones dentro de la prisión se rigen por dinámicas de control en donde unas personas ejercen poder sobre otras, ya sea internos sobre internos, guardias sobre internos, autoridades sobre el personal y los internos. De tal modo que “muchos hechos decisivos se encuentran más allá del tiempo y el lugar de la interacción o yacen ocultos en ella. Por ejemplo, las actitudes, creencias y emociones ‘verdaderas’ o ‘reales’ del individuo pueden ser descubiertas solo de manera indirecta, a través de sus o confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria (Goffman, 1980, p. 14).

En algunos casos en donde algún grupo de internos mantiene el control dentro de los centros, estos controlan al resto de los internos, a los guardias o, en el caso de los centros de adultos, a las autoridades. En los espacios de reclusión para jóvenes, lo que prevalece es un estado de desconfianza sobre todo lo que represente al sistema de justicia, sean autoridades o personal administrativo, educativo o de seguridad. De modo que para tener un acercamiento a los jóvenes y a sus episodios emocionales es necesario establecer formas de convivencia en las que ellos se sientan cómodos y seguros para hablar de su experiencia de forma espontánea e íntima. En donde pierden el control del personaje y permiten que se expresen las actitudes,

creencias y emociones “verdaderas” o “reales”. Un aspecto que ha contribuido positivamente a construir estas formas de convivencia es nuestra condición de actores externos y ajenos al proceso penal. Esta situación abona a tener un nivel de interacción en el que los jóvenes encuentran y alimentan un espacio para hablar sobre sí mismos, de su experiencia e historia de vida previa al Centro, y de sus expectativas a corto y mediano plazo cuando sean puestos en libertad.

Tras los siete años que hemos trabajado con jóvenes podemos decir que las relaciones con estos jóvenes se construyen bajo normas de convivencia no escritas que ellos mismos imponen, las cuales responden al clima de desconfianza que les genera el sistema de justicia. Una vez que se establece un acuerdo de trabajo conjunto nunca se les debe preguntar la razón por la que están en prisión o los detalles de su delito, ellos deciden cuándo acercarse a conversar, cuándo hablar de ello, con qué tipo de actividades comprometerse, cuándo volver a conversar o participar en alguna actividad, los vínculos que se establecen con ellos están siempre bajo mucha tensión afectiva.

Las interacciones están condicionadas por los estados afectivos que acompañan y atraviesan su cotidianidad, la cual está permeada por acontecimientos que tienen lugar dentro y fuera de los Centros. Por ejemplo, el estado de salud de la familia o el propio, venganzas dirigidas a sus familias, saberse figuras paternas ausentes (un buen número de jóvenes que se encuentra recluido ya son padres), y, en menor medida, el abandono de la familia o la situación económica precaria en que queda la familia tras su detención y encierro. Es así que el trabajo sobre los estados afectivos y los episodios emocionales en jóvenes en reclusión adquiere inevitablemente un papel importante y debe ser considerado en la ejecución de programas de

atención, tratamientos y mecanismos de justicia bajo la forma de estados afectivos con contenido biopsicosocial *situado y situacional*.

Otro aspecto presente en el estudio de las dinámicas delictivas de los jóvenes que han cometido homicidio es el que tiene que ver con su sistema normativo moral y, muy particularmente, se presenta la pregunta sobre qué base normativa tienen lugar sus juicios morales. La experiencia de trabajo con los adolescentes en prisión nos registra que ellos reconocen que asesinar a una persona es una *acción moralmente incorrecta*. Sin embargo, lo que encontramos relevante es que esta premisa viene siempre acompañada de argumentos *lógicamente* articulados dentro de un contexto para justificar la comisión de su delito con base en su situación y experiencia familiar. Son estas justificaciones en las que nos interesa indagar con el fin de identificar los factores psicosociales que dan estructura normativa moral y cultural a sus estados afectivos. Esta estructura normativa es intrínseca a su experiencia emocional, y en ella conviven simultáneamente su experiencia homicida y su experiencia de la vida personal, familiar y social. Al respecto creemos que el enfoque sentimentalista moral de Prinz nos aporta claves sustanciales para identificar posibles rutas a la construcción de episodios emocionalidad moral que nos revelen de qué forma la vida cotidiana de estos jóvenes permea su juicio moral en la construcción de sus trayectorias delictivas.

Como ya se mencionó anteriormente, el sentimentalismo moral de Prinz sugiere que juzgar que algo está mal significa tener un sentimiento de desaprobación hacia ello. Es decir, las emociones tienen lugar al mismo tiempo que los juicios morales. Esto se debe a que los hechos morales (*moral facts*) son *dependientes de respuesta*, una acción es incorrecta si lo es para una comunidad de moralizadores. Si esto es así, entonces, destaca la pregunta sobre por qué un

joven que acepta que es afectiva y moralmente incorrecto cometer homicidio decide asesinar conscientemente. Consideramos que la respuesta no se encontrará en un análisis psicológico o filosófico descriptivo de los esquemas normativos de los jóvenes, nuestra propuesta es que los sistemas normativos de los jóvenes que cometen homicidio responden a un contexto en donde las formas de convivencia se rigen por una normativa de dimensiones predominantemente moralmente incorrectas por lo que se vuelve necesario reconocer qué elementos constituyen dichas estructuras normativas mediante lo que aquí denominamos *proceso de entendimiento*.

Partimos del hecho que ellos reconocen que asesinar a una persona es una acción moralmente incorrecta. De los más de cien casos de adolescentes que han cometido homicidio con que hemos trabajado ninguno de ellos ha definido, hasta ahora, el asesinato como una acción *correcta* o *buena*. De ahí que sea necesario que los procesos de construcción de la experiencia emocional moral se desarrollen bajo un *proceso de entendimiento* que tiene como punto de partida lo que ellos describen como *sentimiento de malestar* que, aunque en inicio no saben cómo conceptualizar, está latente en los procesos de reflexión sobre el hecho delictivo y sus consecuencias. Cabe destacar que la experiencia emocional moral de cada uno de ellos adquiere dimensiones distintas con base en varios factores. Por ejemplo, algunos de ellos manifiestan sentir remordimiento, pero no arrepentimiento. Otros declaran sentir vergüenza y arrepentimiento. La mayoría expresa tener problemas para dormir.

Desde una perspectiva psicológica de las conductas asociadas a una experiencia emocional moral como la culpa, el insomnio podría considerarse como un primer signo de que hay experiencia de culpa pero si nos apegamos al enfoque del acto conceptual, para considerarlo un episodio de culpa el joven debe conceptualizar su experiencia como tal, de lo

contrario solo se trata de una experiencia afectiva indefinida. Es decir, darle sentido y significado a la experiencia. El insomnio es un padecimiento común entre las personas que se encuentran en prisión. Con frecuencia los jóvenes refieren que sus problemas de sueño tienen que ver con dos razones en particular: soñar recurrentemente con su víctima, razón por la que evita dormir y el temor a las represalias que puedan tener cuando salgan de prisión por parte de la familia de su víctima. Este es el testimonio de H, un joven que cometió homicidio durante una riña entre bandas antagónicas:

Desde que estoy aquí lo sueño a él todas las noches, al chavo que maté, sueño que camino por un bosque de noche y de repente sale detrás de un árbol y me pregunta: “¿Por qué me mataste? Yo quería vivir”. De eso no sé si algún día me pueda librar. Quizá por eso tengo tantas ganas de irme a otro lugar para ver si así puedo dejar eso en el pasado y dejar de soñar con él.¹⁴

Un aspecto a destacar en el planteamiento de estos testimonios afectivos, con base en la teoría sentimentalista de Prinz, es que ambos fueron registrados tiempo después de haber cometido el homicidio y bajo condiciones de encierro carcelario y sanción. Un elemento circunstancial que debe ser considerado en su descripción de la experiencia emocional en relación con el homicidio pues la prisión les impone de facto una condición de culpabilidad.

En este escenario es fundamental que distingamos entre dos formas de conceptualizar la experiencia de culpa: una que corresponde a saberse culpable de un delito por una instancia jurídica como es el sistema penal que establece la cárcel como sanción para una acción

¹⁴ Este testimonio tuvo lugar durante el desarrollo de una sesión en la que trabajamos sobre un poema de W. H. Auden “Blues del refugiado” que trata de un sobreviviente del holocausto. El poema construye una atmósfera de huida tanto política como existencial de la muerte inminente por parte de un Estado poderoso y deshumanizado. Un fragmento al final del poema describe la escena de un bosque que, en el contexto del poema, representa la esperanza de una nueva vida o una nueva realidad. *Crucé un bosque, vi a las aves en los árboles;/ no tenían políticos y cantaban a placer:/ no eran la raza humana, querida, no eran esa raza.* Esta última imagen detonó el deseo del joven a hablar sobre su experiencia afectiva en relación con el homicidio que lo llevó a prisión.

específica y otra que vinculada a la generación de un daño en un nivel interpersonal, intrapersonal y comunitario. El primero suele estar acompañado de un sentimiento de haberle fallado a la familia, y el segundo es resultado de un ejercicio de reflexión, introspección y análisis por parte de los jóvenes sobre el impacto que tienen sus acciones en ellos mismos y en las personas a quienes dañaron. Es en este contexto de trabajo y de interacción que tienen lugar los procesos de entendimiento, durante los cuales ellos hacen conceptualizaciones sobre sus experiencias delictivas.

Un *proceso de entendimiento* es, entonces, un mecanismo de aproximación a la subjetividad emocional que consiste en la aplicación de una estrategia de intervención basada en el diálogo y el intercambio de experiencias personales durante el desarrollo de distintas actividades de tipo reflexivo, creativo, artístico, literario y comunicativo. Durante este proceso se trabaja de formas distintas con los jóvenes, de manera individual o con grupos de no más de dos personas con el fin de conocer los factores que dan sentido a la experiencia desde un enfoque situado y situacional de cada caso. Es decir, si bien hay elementos comunes o compartidos en la historia de vida de estos jóvenes cada uno de ellos conceptualiza su experiencia a través de sus recursos cognitivos y emocionales.

Se trata, entonces, de un modelo de aproximación a la afectividad que contribuye a desarrollar y consolidar otras formas de entender los procesos de justicia en los que la emocionalidad juega un papel determinante para conocer y entender el fenómeno homicida a través de quien comete la acción y vive la experiencia. Durante este tiempo tienen lugar distintos episodios emocionales, no obstante, nos hemos concentrado en los que corresponden a las categorías emocionales morales por su estrecha relación con los procesos restaurativos. Y

es que en el centro de este proceso de entendimiento se trabaja con un objetivo fundamental:
la restauración de la subjetividad de los jóvenes en una dimensión nuclear afectiva.

Capítulo III. Realidad social, construcción emocional y procesos de entendimiento

A pesar de lo que algunos adultos piensan, los adolescents son humanos completos.

Ursula K. Le Guin

En este capítulo nos centramos en la importancia que tiene conocer las experiencias afectivas de los adolescentes asociadas con los eventos y las situaciones de su trayectoria de vida previo a llegar al Centro. Ponemos especial énfasis en identificar de qué forma la condición de *juventud precarizada* (Reguillo, 2017) en que vive un gran número de adolescentes y jóvenes en el país influye en la construcción de sus trayectorias delictivas desde muy temprana edad. Por último, exponemos la pertinencia de incorporar un programa de justicia restaurativa intracarcelario a los Centros que opere como *proceso de entendimiento* de las violencias directa, estructural y cultural (Galtung, 1990) a que han estado expuestos los adolescentes y jóvenes precarizados a lo largo de su vida.

1. El cuerpo afectivo como posibilidad restaurativa

Durante más de un siglo, el sistema penitenciario ha tenido a su cargo el ejercicio de la justicia mediante distintas formas de administración de las penas basadas en el castigo y el control sobre el cuerpo. La razón de Estado sostiene un sistema carcelario que se posiciona ante la sociedad civil en el marco de lo que podríamos denominar *pedagogía del castigo* como mecanismo de seguridad pública y de justicia que interviene en la corrección de la conducta antisocial, la rehabilitación de la moralidad y como incentivo para no repetir las conductas delictivas, es decir, como estrategia disuasoria.

Según Foucault, esta forma de representar el sentido del castigo tuvo su origen en los tribunales europeos entre los siglos XVII y XIX. Ya fuera que se tratara de un régimen parlamentario, como el inglés, o monárquico absolutista, como el francés, la aplicación de las penas estaba regida por una práctica arbitraria que ponía en manos de uno o unos cuantos *hombres* el tipo de sanción que debía recibir un infractor o delincuente. El castigo vinculado al sistema de justicia, dice Foucault, no tiene como objetivo el pago de la pena, sino la articulación de un mecanismo pedagógico o de corrección de conductas que sirve a los grupos que ejercen el poder para control social. Esta relación entre castigo y justicia se fundamenta en

La idea de una penalidad que no tiene por función el responder a una infracción sino corregir el comportamiento de los individuos, sus actitudes, sus disposiciones, el peligro que significa su conducta virtual. Esta forma de penalidad aplicada a las virtualidades de los individuos, penalidad que procura corregirlos por medio de la reclusión y la internación, no pertenece en realidad al universo del Derecho, no nace de la teoría jurídica del crimen ni se deriva de los grandes reformadores como Beccaria. La idea de una penalidad que intenta corregir metiendo en prisión a la gente es una idea policial, nacida paralelamente a la justicia, fuera de ella, en una

práctica de los controles sociales o en un sistema de intercambio entre la demanda del grupo y el ejercicio del poder (Foucault, 1996, p. 103).

En lo que se refiere al sistema de justicia juvenil en México, observamos que esta función correctiva de la penalidad ha sido asumida por el Derecho penal, institucionalizada a través de instrumentos jurídicos como la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, LNSIIPA, (2016). Un instrumento que establece las bases normativas sobre las que el Estado está obligado a dar atención a los procesos de justicia relacionados con personas menores de 18 años bajo un marco garantista de restitución de derechos mediado por un principio de reinserción social, predominantemente capacitista. Es decir, la ley se ejerce bajo el supuesto de que es la falta de una educación social, centrada en el respeto a las leyes y a las normas sociales de convivencia, así como la falta de capacitación laboral, lo que lleva a los adolescentes a delinquir. El problema con este enfoque reduccionista del desarrollo humano sobre las personas es que omite elementos inherentes a la subjetividad humana como lo son la afectividad y la emocionalidad, el potencial creativo y exploratorio, el desarrollo de la personalidad e identidad, la autodeterminación de consciencia y las motivaciones morales, por mencionar algunos. Atributos que contribuyen a fortalecer la agencia de las personas, la cual juega un papel fundamental en la toma de decisiones y el juicio moral sobre la conducta y las acciones propias y las de las otras personas.

Bajo una óptica de *cuerpos afectivos*, reconocemos que los adolescentes en prisión hacen interpretaciones y dan sentido al mundo, a partir de sus capacidades cognitivas y emocionales, durante sus interacciones con los *objetos*. Como ya se señaló anteriormente, entendemos por objetos aquellos eventos, situaciones, cosas o personas, que constituyen el entorno y la realidad

social con la que interactuamos cotidianamente y que tienen un impacto o *afectación* en la conformación de la subjetividad. En el contexto de estas interacciones, los adolescentes en conflicto con la ley son *cuerpos afectivos* que se *construyen* y *transforman* durante sus interacciones con el ambiente a la vez que dan sentido a sus experiencias, interacciones y acciones, incluidas las delictivas.

El contexto de las interacciones está representado por una realidad social que a su vez es configurada por prejuicios, sesgos, creencias, valores, intereses económicos y políticos, marcos normativos morales y sociales que no son percibidos y experimentados de la misma forma por todas las personas. En esta realidad social construimos tanto sistemas de interacción social como sistemas de justicia que incluyen o segregan a grupos específicos, establecemos leyes que benefician a un grupo y afectan a otro a partir de clasificaciones que también hemos construido pero que al formar parte de eso que llamamos realidad social las consideramos objetivas y racionales.

Este fenómeno de construcción de realidad social tiene su base en el desarrollo de cinco procesos que tienen lugar en nuestro cerebro: *creatividad, comunicación, reproducción (copia), cooperación y comprensión* (Barrett, 2020, p. 112) Por ejemplo, nuestros cerebros *crean* fronteras donde no las hay, *comunican* ideas con otros cerebros sobre la idea de frontera o país, *reproducen* o *copian* conductas sobre las que establecemos leyes y normas para vivir en armonía, *cooperan* en una escala geográfica amplia, es decir, podemos cocinar lo que deseamos en casa gracias a la intervención de un extenso grupo de personas. Por último, nuestro cerebro lleva a cabo un proceso neuronal de *comprensión* que conecta la información que se genera en distintas partes del cerebro y la sintetiza para llevar a cabo *procesos predictivos*, entre otros.

Estos procesos predictivos, afirma Barrett, subyacen a la experiencia emocional que cobra sentido afectivo a través de nuestras capacidades cognitivas, incluida la conceptualización o categorización (Barrett, 2020).

Bajo esta perspectiva constructivista de la experiencia afectiva es que se vuelve relevante identificar qué elementos configuran la realidad social en donde crecen, socializan y se forman afectivamente los jóvenes que llegan a prisión; qué lugar ocupan en los acuerdos sociales establecidos; cuál es su relación con las dinámicas sociales; cuál es la naturaleza de estas dinámicas y cómo se perciben ellos mismos. En este sentido, la caracterización emocional sobre las experiencias subjetivas se convierte en una vía de acceso a la realidad social de los adolescentes.

Vivimos en un mundo de realidad social que solamente existe dentro de nuestros cerebros humanos. Nada en la física o la química determina que vivas en Estados Unidos, cerca de Canadá, o que una extensión de agua tenga ciertos derechos de pesca, o que un arco específico de la órbita terrestre alrededor del sol se llame enero. Sin embargo, estas cosas son reales para nosotros. Socialmente reales (Barrett, 2020, p. 111).

De esta forma, lo que deja ver el enfoque de Barrett es que la emocionalidad en tanto generadora de sentido de la realidad social, nos permite no sólo entender o comunicar nuestras experiencias sino también transformar una realidad social neuropsicológicamente arbitraria.

Es a partir de esta posibilidad de transformación de realidad social que proponemos un modelo de *justicia restaurativa intracarcelaria* que nos permita no sólo entender las formas en que los adolescentes dan sentido al ambiente sino crear las condiciones para que la realidad social sea cada vez más favorable para ellos. En un sentido general, la justicia restaurativa

trabaja sobre tres pilares: daño y necesidad, obligación y compromiso o participación (Zehr, 2010). El primero, *el daño* y necesidad, se refiere a identificar lo que significa el daño para las personas, como *afectación* concreta e identificable. El segundo, *la obligación*, entendido como el reconocimiento de responsabilidad sobre la acción o delito cometido, lo cual nos lleva al tercer pilar, *el compromiso o participación*, del cual se desprenden acciones como respuestas activas, no pasivas, por parte del responsable para actuar de una forma reparatoria, prosocial y con el compromiso de no repetición o de desistimiento de la vida delictiva.

Cabe destacar que en los modelos de justicia restaurativa tradicional, de tipo reactivo, en donde se realiza trabajo de conciliación entre *ofensores* y *víctimas* tras la comisión de un delito, la responsabilidad del Estado queda fácilmente desdibujada debido a que sólo funge como arena institucional para atender los conflictos entre las partes y no necesariamente como corresponsable de contribuir en la generación de dichos conflictos. Toda la responsabilidad recae sobre quien comete la falta, a quien el sistema de justicia caracteriza como *ofensor* o *agresor*. Por su parte, los procesos restaurativos intracarcelarios se enfocan en la experiencia del ofensor, bajo el mismo presupuesto de ser un cuerpo afectivo con una subjetividad emocional con la que da sentido al mundo. Un aspecto relevante en estos procesos intracarcelarios es que pueden fácilmente revelar las distintas formas en que el Estado es corresponsable de tener a tantos adolescentes y jóvenes en una situación precarizada y vulnerables a comprometerse con una vida delictiva.

2. El microcosmos carcelario: una forma de control sobre los cuerpos afectivos

La prisión es un espacio de control sobre los *cuerpos afectivos*. Es un microcosmos de socialización en donde tienen lugar interacciones sociales, intersubjetivas e intercorporales mediante las que el joven es antes que nada cuerpo y subjetividad afectiva en conflicto consigo mismo y con el entorno. Una institución cuya cotidianidad está marcada por un *ethos* punitivo que puede sumergir en un estado de muerte social a quien la habita.

La prisión es un destino asumido por los adolescentes que comparten este tipo de dinámicas y prácticas culturales como parte de una misma realidad social. Jóvenes para los que la cotidianidad tiene lugar en medio de acuerdos territoriales, familias con una larga trayectoria delictiva, negociaciones de distribución de drogas y armas entre distintos grupos criminales y, en muchos casos, actores del gobierno local. Un gran número de jóvenes que se encuentran en prisión nacieron y crecieron sus primeros años de vida en grupos familiares que han hecho de la actividad delictiva una estrategia permanente de sustento económico, lo que muchas veces significa que, desde su infancia, están familiarizados con la experiencia delictiva y carcelaria. Es común encontrarse con que uno o más miembros de la familia estén o hayan estado en prisión y estén habituados a las dinámicas y códigos de conducta carcelaria, una realidad que se conoce como *prisionización*.

Este término fue introducido por primera vez por Clemmer (1940) para referirse a la asimilación, por parte de los internos, de hábitos, usos, costumbres de la prisión, así como a una disminución general del repertorio de su conducta, secundaria a una estancia prolongada en la prisión, una forma de subcultura carcelaria que queda *incorporada* e impacta en la subjetividad de las personas y permanece en ellas aun después de salir. La prisionización es, en este sentido,

un mecanismo de control sobre los cuerpos afectivos, dentro y fuera de la prisión. Para quien está habituado a la dinámica carcelaria ya sea como parte de su cotidianidad familiar o como riesgo asumido de sus prácticas delincuenciales, la prisión deja de percibirse como un espacio alterno o ajeno, se trata de una experiencia que norma su forma de estar en el mundo y de interactuar con los objetos. Es un espacio adherido a su realidad y cotidianidad, la vida en reclusión es una extensión de la vida en libertad y viceversa. Incluso, en algunos casos, la prisión puede significar tener acceso a mejores condiciones de vida que en libertad. La cultura carcelaria de la prisionización es sólo una de las varias formas en que el sistema penitenciario controla a los cuerpos afectivos y a la vez favorece un sistema económico ilegal que capitaliza el consenso social sobre el uso de la penalidad, las formas de castigo asociadas a ésta, la opacidad y secrecía [no justificada] sobre el actuar cotidinado de los operadores del sistema, así como el principio jurídico de reinserción social que sirve de fachada para este sistema económico.

De esta forma, la cárcel, en México, se ha venido convirtiendo a lo largo de un siglo en parte de la vida cotidiana de muchas familias. Se *reproducen* dinámicas de interacción que desarrollan códigos simbólicos y leyes no escritas que pueden heredarse entre miembros de la familia o entre personas que tienen tiempo en la prisión y las que recién ingresan. Se alimentan dinámicas de cooperación entre distintas personas relacionadas con el sistema. Finalmente, las personas que viven en prisión, en tanto cuerpos afectivos, interactúan con una realidad social que ellas y sus familias fomentan y sostienen, la mayoría de las veces sin estar conscientes de ello. No obstante, saben que nada de lo que sucede en la cotidianidad carcelaria les es ajeno y puede marcarlos afectivamente para el resto de sus vidas. Como ejemplo de ello, recuperamos

el testimonio de M¹⁵ quien ingresó a los 20 años de edad a un reclusorio ubicado en la Ciudad de México por comercializar mercancía robada, recibió una sentencia de 7 años:

yo entiendo que está mal lo que hice, pero en la *cana*¹⁶ tuve que ver cómo violaban a otros chavos y no puedes hacer nada, o que mataran a dos carnales que conocí ahí y no me pude meter porque el difunto iba a ser yo. Yo sólo vendía tenis robados, sí robados, pero nunca he matado ni violado a nadie. Yo siempre digo que *la sentencia es para uno, pero la condena es para la familia* porque pues te tienen que aguantar cuando sales ya todo roto, yo sigo soñando con todo eso que viví adentro y me siento ansioso todo el tiempo

¹⁵ M es hijo de una persona que, tras conocer mi trayectoria de trabajo con los Centros, se acercó a mí para solicitar asesoría sobre organizaciones que pudieran apoyar a su hijo a conseguir empleo al salir de prisión después de haber cumplido su sentencia. El joven egresó de prisión, nos conocimos y, junto con la familia, le dimos acompañamiento para que pudiera replantear su vida en libertad. Durante este tiempo, me permitió conversar con él y grabar cómo fue su experiencia en un reclusorio de la Ciudad de México. Este fragmento es parte de una de esas conversaciones.

¹⁶ Nos hemos encontrado esta forma coloquial de referirse a las prisiones para personas adultas en la Ciudad de México y en el Estado de México, muy probablemente se utilice también en otras regiones del país.

3. La cárcel como arena estatal para la caracterización del conflicto

La prisión es un espacio en el que transcurre la vida de personas que, sin importar los *factores* o las *motivaciones* que las llevaron a involucrarse con una transgresión moral o legal, son sometidas a mecanismos de control, castigo y confinamiento administrados por un sistema carcelario que en los últimos cien años ha tenido como objetivo *regenerar, readaptar socialmente, corregir (para el caso de los menores), reintegrar* y, actualmente, *reinsertar socialmente* a quien comete un delito. Este recorrido léxico y desplazamiento conceptual, del que ha sido objeto el Artículo 18 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, da cuenta de la forma en que se ha pretendido resignificar, a través del lenguaje, la mirada punitiva y escudriñadora sobre la conducta delictiva que estigmatiza a las personas que llegan a prisión.

El esfuerzo por encontrar otras formas de nombrar la realidad social tiene como antecedente el reconocimiento de la importancia y las consecuencias del uso, o ausencia, de las palabras y los conceptos, lo que es recogido con ímpetu por la corriente de la criminología constitutiva que argumenta que el crimen, como una producción social que ocurre a partir de la estructura social y la cultura, es alimentado no sólo por la actividad de personas concretas —los agresores— sino también por las categorías sociales de delincuente, víctima, justicia penal, trabajadores forenses, académicos, reporteros y productores de contenidos mediáticos (Sánchez y Santiago, 2014, p. 173)

En la actualidad, el Art. 18 constitucional establece la *Reinserción social* como eje rector de los programas de atención a las personas privadas de libertad: “el sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para

el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley”. Sin embargo, al igual que con otros conceptos que antecedieron a la *reinserción social*, hay otros factores que son necesarios para su realización. Por ejemplo, para dar un cabal cumplimiento a lo que establece la ley se requiere de políticas públicas enfocadas en fortalecer la estructura social y mejorar las condiciones de vida de la población en general, así como planes y programas de atención al interior de las prisiones alineados con programas sectoriales en materia de educación salud, cultura, etc. que incluyan a la población privada de libertad como beneficiarios o población objetivo. Esto implicaría que los centros contaran con un presupuesto asignado para ello, con personal capacitado y dedicado a dar seguimiento y evaluar permanentemente los programas y objetivos.

Por otro lado, si bien hay criterios y un marco legal que norma la administración y operación de los centros penitenciarios¹⁷, cada uno de ellos trabaja bajo condiciones y reglas distintas según la entidad, el perfil del Centro y quién esté a cargo de él. Esto significa que los centros operan con poca transparencia, lo que facilita actos de corrupción, abusos y violación de un número importante de derechos, lo que contribuye a que un número importante de delitos que se cometen contra las personas privadas de libertad no sean debidamente atendidos y resueltos.

Las prisiones en nuestro país [...] reflejan un gran desinterés por la dignidad humana, a pesar de las reformas estructurales de las que ha sido objeto en los últimos años. En ellas existen grandes deficiencias en cuanto a su

¹⁷ Al cierre de 2020, la infraestructura penitenciaria nacional estaba conformada por 19 centros penitenciarios federales, 251 centros penitenciarios estatales y 53 centros especializados de tratamiento o internamiento para adolescentes. Durante los últimos 5 años, los centros especializados han mantenido una población promedio de 1,500 adolescentes. Fuente: Censo Nacional de Sistema Penitenciario y Estatales 2021, INEGI.

estructura, a las condiciones de salud, alimentación y de la vida en general del interno, pues en la mayoría de los casos se encuentran saturadas y sin recursos para brindar un espacio decoroso a la condición humana (Cisneros, 2016, p. XVIII)

Además de todo lo anterior, hay que tener presente que la experiencia de vida carcelaria constituida por el encierro, el aislamiento, la exclusión, el control corporal y, en muchos casos, el abandono familiar, es uno de los principales factores de conflicto afectivo para las personas, no sólo durante su estancia en los Centros sino también al salir. Ante esta realidad reiteramos la urgencia de pensar formas distintas de entender y ejercer la justicia, de construir un sistema que promueva el trato digno a las personas privadas de libertad y reconozca su capacidad de sentir, pensar y darle sentido al mundo. Y que, sobre todo, coloque a la prisión en el último lugar en la lista de soluciones a los conflictos sociales.

En lo que se refiere a los Centros para adolescentes, las condiciones son mucho más favorables. Algunos factores que contribuyen a este hecho son: se trata de una población mucho menos numerosa —una situación que reduce el riesgo de hacinamiento—, las sentencias no exceden los 5 años y, en el caso de la Ciudad de México, la apertura y voluntad de las autoridades de la Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes (DGAEA) para dar acceso a varias organizaciones y grupos para ofrecer distintas actividades formativas a los adolescentes. Sin embargo, estas medidas resultan insuficientes para cumplir con el principio de reinserción social debido a que, como ya se mencionó, tampoco existe un plan de desarrollo y evaluación de las actividades que ofrecen actores externos al Centro, ya sea por falta de interés, recursos económicos o falta de personal. Por último, un aspecto importante a

considerar es que una vez que los adolescentes salen de los Centros, el sistema no cuenta con programas sociales que les den acompañamiento y seguimiento durante los primeros meses del proceso de reincorporación a la vida en libertad. Una situación que en sí misma representa un factor de riesgo para la reincidencia, debido a las implicaciones afectivas y emocionales que tiene en ellos el cambio de vida y cotidianidad.

4. El conflicto como precursor de la violencia

Los adolescentes que integran la población penitenciaria juvenil pertenecen al grupo de la población que Reguillo (2017) define como *juventud precarizada*, la cual está “desconectada no sólo de lo que se denomina la sociedad red o sociedad de la información, sino desconectada o desafiada de las instituciones y sistemas de seguridad (educación, salud, trabajo, seguridad), sobreviviendo apenas con los mínimos” (Reguillo, 2017, pp. 395-396). Esta precariedad, nos dice Reguillo, opera en un nivel estructural y tiene como núcleo la desigualdad. Como ya se señaló previamente, para la mayoría de estos jóvenes la precariedad y la desigualdad son detonantes permanentes de conflictos los cuales son constitutivos de su subjetividad afectiva. La vida para ellos está marcada por un número importante de conflictos personales, familiares y comunitarios que deben aprender a enfrentar con los recursos cognitivos, analíticos, materiales y emocionales propios de un niño o adolescente. Conflictos que son generados por las dinámicas familiares y sociales de los espacios de la vida cotidiana, como la casa, la escuela, las calles de la colonia, etc., en donde están expuestos a distintos tipos de violencia.

Muestra de esta precariedad es el caso de Gonzalo. Un joven que a los 7 años empezó a vivir de manera intermitente entre la casa familiar, en donde vivía con su madre y 2 hermanos mayores, y la calle. Todos sus espacios de interacción están marcados por distintos tipos de violencias.

Vivía con mi mamá y mis hermanos mayores, mi mamá tenía dos trabajos, en uno hacía la limpieza en una tienda y en el otro en un restaurante. Yo estaba todo el tiempo en mi casa solo así que podía salirme sin tenerle que pedir permiso a nadie. Generalmente comía una vez al día lo que encontraba en la casa, o en la calle, pero a veces mi mamá llegaba con algo que le regalaban en el restaurante, ese día comía

bien. Mis hermanos andaban todo el tiempo en la calle. Los veía poco, pero a veces llegaban con dinero y me compraban cosas. Mi papá nos abandonó, mi mamá estaba siempre enojada, me pegaba por cualquier cosa. A veces iba mi tío a mi casa, tomaba mucho con mis hermanos y no me gustaba estar con ellos porque se ponían bien locos... Mi tío me enseñó lo del robo. A robar autos y sus partes, luego él las vendía... ya después cuando crecí yo aprendí a hacer todo el bisne. A mí tío lo han encerrado varias veces por homicidio y por robo [...]. Pero yo prefiero no pensar en todo eso.

Según Galtung (1990), la violencia se expresa en tres dimensiones 1) violencia directa, 2) violencia cultural y 3) violencia estructural. De las cuales, la primera es visible y las otras dos invisibles.

- **Violencia directa:** Es la violencia manifiesta, la más evidente, y por lo general se manifiesta de manera física, verbal o psicológica.
- **Violencia cultural:** Se refiere a aquellos aspectos simbólicos de nuestra experiencia que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.
- **Violencia estructural:** Es intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo.

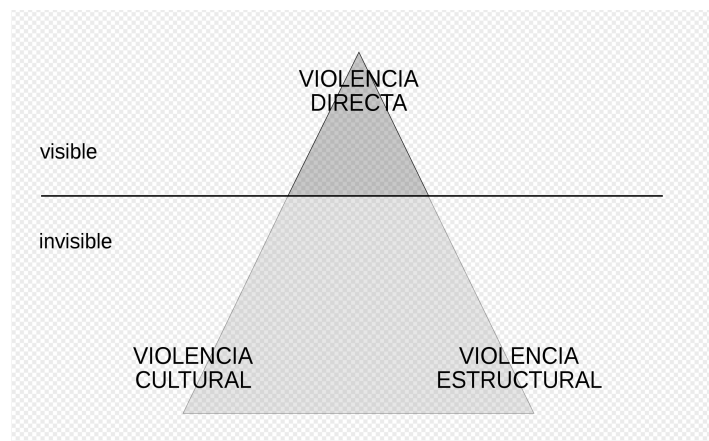


Figura 1. (Galtung, 1990).

Esta perspectiva de la violencia nos ayuda a pensar la violencia como un proceso, no sólo como hechos o acciones concretos y dirigidos hacia un sujeto o sujetos particulares. La violencia directa y visible (agresiones físicas, verbales o psicológicas) descansa y en ocasiones tiene su origen en la violencia cultural y la violencia estructural, las cuales son mucho más difíciles de reconocer por su invisibilidad, pero que no por ello son inofensivas o menos violentas. En este escenario, la legitimación de la violencia se alcanza mediante la institucionalización e internalización de dichas prácticas culturales y dinámicas sociales. Es decir, se hace uso de la violencia a la vez que se legitima. A mayor institucionalización de la cultura, mayor internalización legitimadora.

Este enfoque sobre la violencia incorpora el conflicto como unidad mínima de análisis social para pensar y entender la violencia como *proceso*, no como acciones o hechos aislados o específicos. La correlación entre el conflicto y la violencia bajo este enfoque cobra sentido en un contexto en donde niños, niñas adolescentes y jóvenes precarizados se ven obligados a interactuar en una realidad social que los margina, excluye, discrimina, segrega, ignora y los obliga a enfrentar y resolver conflictos con recursos limitados propios de su edad. Estas son situaciones que pueden fácilmente exponerlos a manifestaciones de violencia visible e invisible. Asimismo, Galtung nos advierte que puede haber conflicto sin violencia, pero nunca violencia sin conflicto. El conflicto se presenta bajo dos vertientes: a) el conflicto interno (*dilema*) y b) el conflicto interpersonal (*disputa*) (Galtung, 1990).

En el sistema de interacciones sociales de la juventud precarizada la violencia se impone al conflicto, se apropia de él, lo coopta. El adolescente o joven es consciente de su vulnerabilidad y de las amenazas del entorno sobre su cuerpo. No obstante, en este escenario, encontramos

que el conflicto también puede ser una oportunidad de aprendizaje para la persona a quien *pertenece el conflicto* (Christie, 1992) Es decir, no sólo es importante conocer las causas del conflicto también su pertenencia, es decir, el joven debe tener claro cuáles conflictos le pertenecen y cuáles no.

La vieja criminología ha perdido los conflictos, la nueva transforma los conflictos interpersonales en conflictos de clase. Y lo son. Son, también, conflictos de clase. Pero al destacar esto los conflictos son arrebatados nuevamente a las partes directamente involucradas. Podemos hacer, entonces, una afirmación preliminar: los conflictos del delito se han transformado en una pertenencia de otras personas —principalmente de los abogados— o han sido redefinidos en interés de otras personas (Christie, 1992, p. 165).

Esta forma de articular la relación entre violencia y conflicto es la *base de entendimiento* de los procesos restaurativos intracarcelarios. Se trata, primero, de identificar de qué están hechos los conflictos que deben enfrentar los adolescentes desde sus primeros años de vida; segundo, de identificar la pertenencia del conflicto y, finalmente, conocer cómo es que estos conflictos derivaron en actos o manifestaciones de violencia. Así mismo, cualquiera de estas violencias puede ser el origen o contribuir a la consumación de otra manifestación de violencia o de conflicto. Un ejemplo de ello es la mirada criminalizadora que tienen los cuerpos policiacos sobre ciertos “perfiles” de jóvenes.

La violencia cobra sentido de realidad a lo largo de las trayectorias de vida de los adolescentes desde que fueron niños hasta adquirir una *condición juvenil* (Reguillo, 2017) de jóvenes precarizados. De tal modo que los adolescentes en tanto cuerpos afectivos, construyen su subjetividad durante sus interacciones con los conflictos y las experiencias directas e

indirectas de violencia. Con base en este postulado es que proponemos un mecanismo de intervención de tipo restaurativo al interior de los Centros con el fin de conocer y entender cómo han experimentado afectiva y emocionalmente los conflictos, la violencia directa y no directa. Y, a partir de ello, desarrollar estrategias de resolución de conflictos, basadas en los pilares restaurativos de reconocimiento del daño, obligación y compromiso, que contribuyan, en el mejor de los casos, a restablecer la subjetividad de los adolescentes fuera de las prácticas y las dinámicas de control ejercidas por el sistema de justicia penal.

Estas tres formas de violencias norman la cotidianidad de los adolescentes, de la que es imposible escapar individualmente y por mero deseo o voluntad. Son experiencias de vida que tienen su origen, indistintamente, como se mencionó anteriormente, ya sea en un conflicto o en una manifestación de la violencia, que afecta a los adolescentes de forma negativa y que, a su vez, definen su relación con el entorno. De ahí que conocer con mayor detalle las trayectorias de vida de estos adolescentes, nos permita tener un conocimiento mucho más profundo de los factores y las condiciones que contribuyen a perpetuar estos procesos. Con el fin de contar con un mejor panorama de los conflictos y violencias que han definido la experiencia de vida de los adolescentes en conflicto con la ley, enlistamos algunas experiencias que, a lo largo de nuestras sesiones, fueron compartiendo.

Reporte de experiencias caracterizadas con base en las tipologías de la violencia de Galtung

Tipo de violencia	Experiencias reportadas por los jóvenes
<p>Violencia directa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barridos policiales basados en apariencia para cumplir con cuotas de detención. ▪ Cooptación por parte de grupos delincuenciales voluntaria o forzadamente. ▪ Asesinatos por conflictos entre miembros de su banda o de su comunidad. ▪ Desaparición forzada de algún familiar. ▪ Relaciones violentas entre miembros de la familia que involucran golpes o castigos severos. ▪ Abuso sexual desde muy temprana edad por miembros de la familia o personas cercanas a ella. ▪ Criminalización por consumo de drogas. ▪ Golpes e insultos por parte de sus familias, maestros o maestras. ▪ Riñas callejeras en donde puede o no haber armas.
<p>Violencia cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racismo que no les permite tener acceso a ciertos espacios y experiencias de desarrollo personal. ▪ Clasismo que refuerza la desigualdad de oportunidades. ▪ Criminalización por apariencia física y origen socio económico y territorial. ▪ Estereotipos sobre grupos: los jóvenes son violentos, agresivos y no se comprometen con nada. ▪ Estereotipos sociales: los pobres no tienen capacidad de decisión o no saben decidir lo mejor para ellos. ▪ Estereotipos cognitivos: los jóvenes pobres no pueden aprender cosas complejas. ▪ Criminalización por consumo de sustancias psicoactivas.
<p>Violencia estructural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desplazamiento territorial de zonas de riesgo por desastre natural, de zonas altamente violentas o como consecuencia de algún conflicto de algún miembro de la familia con alguna banda delictiva. El desplazamiento territorial es un factor que lleva a las personas a una situación económica más precaria que la que tenían porque hay que volver a empezar en un entorno totalmente desconocido, sin redes de apoyo cercanas. ▪ Educación pública de mala calidad. ▪ Rezago educativo que les limita la posibilidad de competir por espacios para seguir estudiando o empleos mejor pagados. ▪ Educación sin impacto en movilidad social.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segregación territorial sin acceso a condiciones de bienestar social (salud, agua potable, transporte público seguro y de calidad, parques o espacios de recreación deportiva, artística o cultural, etcétera). ▪ Falta de preparación o capacitación para atender procesos que contribuyen a una mejor calidad de vida. ▪ Mayor impunidad por falta de recursos económicos para acceder a la justicia. ▪ Ser procesados por no contar con recursos para defenderse tras la imputación de un delito del que pueden o no ser responsables.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Entender la violencia como un proceso en el que intervienen distintos factores, dinámicas sociales y prácticas culturales, nos brinda, por un lado, la oportunidad de desarrollar políticas públicas que impacten positivamente en las personas adolescentes en general y, por el otro, *crear consecuencias restaurativas* para los adolescentes que delinquen y que no impliquen forzosamente el encierro penitenciario.

En este sentido, la justicia restaurativa intracarcelaria adquiere forma de proceso restaurativo centrado en la persona y su trayectoria de vida antes de llegar a prisión, es decir, un *proceso de entendimiento* con fines restaurativos. El primer paso para llevar a cabo este proceso es ver a los jóvenes fuera de su condición de agresores o victimarios y poner en el centro de atención la relación entre su corporalidad afectiva, su subjetividad emocional y la acción delictiva bajo un presupuesto de personas en conflicto no con el sistema penal sino con su propia realidad social. No se trata de ignorar el delito o el daño generado, sino de reconocer que los adolescentes que cometen un delito son subjetividades afectivas en conflicto consigo mismos y con la sociedad y que para entender los factores que influyeron en su delito, y darles atención, hay que entender quiénes son ellos, qué piensan y qué factores intervienen en su

sistema de interacciones sociales y familiares. Se trata de identificar los conflictos y convertirlos en recurso de aprendizaje y restauración de la persona y de sus vínculos sociales.

5. Contra el adultocentrismo

Si bien el modelo de justicia juvenil en México es de tipo garantista, en su aplicación presenta algunas limitaciones que impiden dar otro tipo de tratamiento a los asuntos relacionados con la población menor de 18 años. Una de estas limitaciones es que se centra en ofrecer soluciones técnicas y omite la diversidad de factores que intervienen en las acciones delictivas de los adolescentes dadas las relaciones de interdependencia y codependencia afectiva y de supervivencia que tienen, por su edad, con adultos sean estos miembros de la familia o de su círculo social inmediato. Tal como refiere Cobo Téllez, “el problema del garantismo no es elaborar técnicas en el plano teórico, sino hacerlas vinculantes en el plano normativo y asegurar su efectividad en el plano práctico” (2019, p. 7). En un nivel práctico habría que entender cómo funcionan esas relaciones, cómo influyen en sus decisiones y acciones, cómo los impactan en la vida cotidiana.

Este tipo de relaciones lleva fácilmente a que niñas, niños y adolescentes enfrenten o se vean obligados a atender, desde muy temprana edad, problemáticas de la vida adulta, así como a aprender formas de gestionar el conflicto permeadas por acciones ilegales o violentas. Dinámicas de interacción social normados por una visión adulta del conflicto en la que las relaciones de poder operan de formas y con objetivos distintos. Un adolescente en este contexto de realidad social no llega a asesinar o se abstiene de hacerlo porque racional o analíticamente haya llegado a la conclusión de que matar está bien o mal, sino porque la vida cotidiana le ha enseñado que en un contexto de supervivencia criminal debe reaccionar como reacciona.

En una *sociedad adultocéntrica* el adolescente es un sujeto en proceso de formación, no autónomo, que, con base en sus condiciones de vida personal y familiar, debe “jugar los roles vinculados a la participación en las labores productivas, reproductivas y de defensa” (Duarte, 2012, p. 104). A la par, el sistema de interacciones sociales de este tipo de sociedades se sustenta en valores *adultocráticos* que contribuyen al establecimiento de relaciones de “dominación simbólica o material por [las] que los adultos se sitúan en relación de superioridad con respecto a otros grupos sociales y etarios, en particular infancia, juventud y vejez” (Aparicio et ál., 2008, p.2).

En este tipo de sociedades, el adolescente es un problema porque no pide permiso, porque desafía a la autoridad adulta. El adolescente deslegitima el discurso adulto de la responsabilidad desde lo que le dicta su experiencia directa con el mundo que lo rodea, responde afectivamente y le da sentido emocionalmente, sin que esto signifique que no esté consciente que posee una identidad subjetiva y una motivación personal sobre sus acciones. La motivación para la interacción social en el adolescente es predominantemente exploratoria, desea explorar la vida pública desde su incipiente autonomía. De ahí la importancia de preguntarnos de qué está hecha esa vida pública, qué normas la rigen, cómo amenaza a los adolescentes y hasta qué punto les ofrece oportunidades de desarrollo personal durante esos procesos exploratorios.

Por su parte, el sistema de justicia penal juvenil también se rige por enfoque adultocéntrico al individualizar la responsabilidad del delito sobre el adolescente bajo un

principio de generalidad del Derecho¹⁸ e ignorar los conflictos que antecedieron a la acción delictiva en donde las relaciones de codependencia e interdependencia afectiva tienen un papel central. Lo que sucede con este enfoque del Derecho, es que deja fuera aspectos importantes que nos ayudan a identificar las distintas partes del proceso que llevó al delito, en donde, muy probablemente, algún tipo de intervención pudiera haberlo evitado. Para ello, lo que proponemos es trabajar con un enfoque desde lo que denominamos *arqueología del conflicto* que nos aporte información sobre los conflictos y las violencias que vivieron o enfrentaron los adolescentes previamente a llegar al Centro, pero también durante su estancia en él.

Por lo general, la intervención del Estado en la vida de los adolescentes que han delinquido tiene lugar mediante una serie de instrumentos técnicos que los operadores del sistema deben usar durante los procesos y la ejecución de las penas. En muchas ocasiones, el sistema de justicia o la sociedad civil en general, señalan y recriminan a la familia de no ser promotora de una buena crianza y formadora de buenos ciudadanos. El sistema señala a la familia como responsable del desarrollo y la conducta social –incluidas las delictivas– de niños, niñas y adolescentes como si se tratara de un asunto privado de familia y no de un asunto de interés y competencia estatal, social o comunitario. El adolescente y su familia deben lidiar con los reclamos de la sociedad adultocéntrica y adultocrática, mientras que la responsabilidad del Estado y de la misma sociedad se desdibujan al eximir al Estado de su obligación con niños, niñas y adolescentes.

¹⁸ Este principio de generalidad establece que los supuestos de la ley (hechos, actos, situaciones) valen para todos los individuos sin especificaciones ni distinciones particulares. El supuesto establece una condición común que tiene la misma fuerza obligatoria para todos: “la ley es la misma para todos”.

6. Políticas públicas y violencia contra los jóvenes

Ante el incremento del índice delictivo, en México, el gobierno ha articulado “estrategias de prevención y seguridad” reactivas con las que pretende reducir el índice, pero no necesariamente mitigar o combatir las violencias. Políticas de seguridad como la Guardia Nacional, desplegada en todas las entidades del país; legislativas como el incremento del catálogo de delitos vinculados a prisión preventiva oficiosa o el banco de ADN de agresores sexuales, por mencionar algunas. Pero ninguna política de tipo preventivo.

Esta forma de entender e intervenir la realidad nacional en materia delictiva es congruente con una visión y cultura punitivista que ve al castigo, y particularmente al castigo penitenciario, como forma efectiva y necesaria de control sobre los *cuerpos afectivos*. Una visión que se ha fortalecido históricamente desde disciplinas como la Criminología, la Psicología forense y el Derecho penal. Si bien la cárcel es sólo uno de los varios mecanismos de control y castigo que existen, ella es la que cuenta con mayor legitimidad y reconocimiento social de ser un mecanismo válido para el ejercicio de la justicia. De ahí que muchas veces, cuando se habla de antipunitivismo en un contexto no formal, las personas asuman que es sinónimo de abolicionismo carcelario o impunidad. Una visión que obstaculiza la reflexión sobre otras formas de conceptualizar el delito y construir otro tipo de soluciones para los conflictos penales. Abrirse a nuevas formas de pensar el ejercicio de la justicia, involucrarse de manera directa en los problemas sociales y comunitarios, aceptar que la cárcel debería ser el último recurso de sanción, por parte del Estado, para las conductas delictivas de los adolescentes, son algunos de los retos que deberá enfrentar la sociedad mexicana en su deseo de reestablecer un estado

social de paz. Una postura que a los ojos de una sociedad con una visión tan punitiva de la justicia y con un alto índice de delitos parece inviable y hasta contradictoria.

Para identificar qué medidas y acciones concretas podrían contribuir a romper con el proceso de violencia a que son expuestos y, en ocasiones sometidos, los adolescentes en su cotidianidad, se requiere que conozcamos de forma directa, a través del diálogo, no solo sus experiencias o relatos de vida sino, más importante aún, la forma en que esas experiencias los afectaron y cómo enfrentaron la situación o el evento. Para ello es fundamental recurrir al diálogo no sólo como herramienta para el intercambio de ideas o experiencias, sino como arena restaurativa afectiva. Pues es en el diálogo en donde se define la naturaleza del conflicto y sus alcances, se abren los canales para la reflexión, el reconocimiento del daño, se genera aprendizaje sobre nuestras diferencias culturales, se ejerce el derecho a ser escuchado y la oportunidad de expresar ideas y sentimientos.

Solo el diálogo abierto y el intercambio de vida a vida permiten derribar los muros erigidos por cada individuo, expresado en actitudes intolerantes y discriminatorias de muy hondo arraigo en la vida de las personas. “La existencia humana se proyecta hacia las otras personas” [2], y la sociedad, que se constituye con ellas, es el medio necesario para su realización, porque las sustenta como ayuda, como protección, como colaboración y las facilita gracias a ese inmenso bagaje de creencias, de usos, de costumbres, etc., formado en el transcurso del tiempo. Pero la proyección hacia las otras personas se hace por medio de la palabra y el intercambio de ideas. Palabra y diálogo dan la posibilidad de acordar qué sociedad estamos formando. Se van destruyendo por la violencia y se vuelven a armar en el diálogo (Lamberto y Bauche, 2021, p. 8).

La incorporación de los procesos restaurativos o *procesos de entendimiento* en los Centros, contraviene el estatus alternativo que posee la justicia restaurativa en el marco de la ley penal actualmente. Es decir, el derecho penal opta por la justicia restaurativa cuando considera que, por la naturaleza del delito o por voluntad de las partes involucradas, éste puede ser atendido a través de mecanismos alternativos a la prisión. Sin embargo, lo que nuestro modelo de trabajo propone es que sin importar el delito cometido por los adolescentes, por el solo hecho de haber llegado a prisión, estos puedan participar, con o sin presencia de la o las víctimas, en actividades y prácticas con enfoque restaurativo al interior de los Centros. Con el objetivo de establecer un diálogo, abrir la reflexión, trabajar con estrategias de resolución del conflicto, es decir, que reciban los beneficios derivados de este proceso. Si bien para el sistema el adolescente en prisión responde a la categoría de agresor o delincuente, consideramos que es necesario tener presente su condición de *joven precarizado* y, en cambio, trabajar la justicia restaurativa como *proceso de entendimiento* para la transformación interna y externa de los factores, personales y socioestructurales, que han contribuido a la construcción de su trayectoria delictiva.

Como ya se señaló anteriormente, el *joven precarizado* está desconectado no sólo de una red o sociedad de la información, sino que tampoco cuenta con respaldo de las instituciones y sistemas de seguridad (educación, salud, trabajo, seguridad). Además de que siempre tiene que sobrevivir con lo mínimo (Reguillo, 2017), es decir, su condición precarizada atenta contra sus necesidades básicas: supervivencia (riesgo de muerte, mortalidad), bienestar (riesgo de miseria, morbilidad), identidad (riesgo de alienación) y libertad (riesgo de represión). Es el equilibrio entre estas necesidades básicas lo que le da un “balance ecológico” al adolescente

para mantenerse exento de una degradación ecológica que lo prive de vivir en un contexto y estado de paz (Galtung, 1990).

Esta forma de vida precarizada lleva al adolescente a vivir en un estado de degradación ecológica para el que debe aprender y desarrollar mecanismos de adaptación y supervivencia acordes a su situación y entorno. Estos mecanismos se sintetizan en un sistema de interacciones sociales normado por los conflictos y las violencias que de estos se derivan o se alimentan. A la luz de la tipología de las violencias de Galtung, estos jóvenes se convierten fácilmente tanto en agentes activos como pasivos de violencias visibles e invisibles, pero también en blancos permanentes de dichas violencias.

Reconocemos la violencia como un rasgo que está presente en todas las experiencias delictivas y en un gran número de interacciones cotidianas carcelarias, que puede manifestarse bajo distintas formas y en distintas intensidades. Con base en la teoría de la violencia de Galtung, el delito juvenil podría verse, entonces, “en el contexto de un conflicto no resuelto (puede haber conflicto sin violencia, mas no violencia sin conflicto) [...] un conflicto que tiene su propia historia” (Giménez, 2017, p. 19). Y de este modo es que el modelo de Galtung se desarrolla desde una teoría sobre la violencia que mantiene una relación simbiótica con una teoría de la paz. “Para Galtung la paz es una tarea, un estado de cosas que debe construirse de manera activa” (Giménez, 2017, p. 21). Es por ello que este modelo de *justicia restaurativa intracarcelaria* trabaja en un primer momento con estrategias de resolución de conflictos con el fin de que los jóvenes aprendan a identificar qué es un conflicto, cuáles les pertenecen y cuáles son sus alcances.

7. La justicia restaurativa intracarcelaria como *proceso de entendimiento*

La justicia restaurativa intracarcelaria es un proceso en el que intervienen todas las partes involucradas en algún daño u ofensa con el fin de resolver colectivamente sus consecuencias e implicaciones en el futuro. Según la Oficina de las Naciones Unidas contra La Droga y el Delito, UNODC (por sus siglas en inglés), la justicia restaurativa

es un proceso para resolver el problema de la delincuencia enfocándose en la compensación del daño a las víctimas, haciendo a los delincuentes responsables de sus acciones y también, a menudo, involucrando a la comunidad en la resolución del conflicto. La participación de las partes es esencial al proceso y enfatiza la construcción de relaciones y reconciliaciones, así como el desarrollo de acuerdos en torno a un resultado deseado por las víctimas y los delincuentes. Los procesos de justicia restaurativa pueden adaptarse a varios contextos culturales y a las necesidades de comunidades diferentes. A través de ellos, el proceso en sí mismo a menudo transforma las relaciones entre la comunidad y el sistema de justicia como un todo (2006, p. 6).

Este enfoque sobre la justicia restaurativa se le conoce, como ya señaló antes, como justicia restaurativa reactiva, es decir, funciona como respuesta a eventos que involucran un ofensor y una víctima o víctimas directas o indirectas. Se trata de un mecanismo que compite con las formas tradicionales de justicia penales como una alternativa que hace partícipe a las partes involucradas para que éstas acuerden bajo qué condiciones se ejecutan las medidas de sanción sobre el agresor y los posibles acuerdos reparatorios. Sin embargo, en México, este tipo de justicia restaurativa todavía conserva algo del sentido retributivo de la justicia penal, sobre todo, en lo que se refiere a las medidas de reparación del daño. Esto significa que se trata de acuerdos

aceptados por las víctimas como mecanismos de justicia, no podemos decir que busquen la no repetición de las conductas o que automáticamente contribuyan a la reducción de los índices delictivos o a mejorar las condiciones de vida de los jóvenes que se han comprometido con la vida delictiva o de la población juvenil en general.

Esto se debe a dos factores. El primero es que no hay un seguimiento sistemático por parte del Sistema sobre los adolescentes después de haber cumplido con un proceso ya sea restaurativo o penal por lo que es difícil conocer el impacto de estos procesos en la vida del adolescente. Y el segundo es que al concluir el proceso el adolescente suele quedar nuevamente expuesto a los factores de riesgo que motivaron el evento delictivo. A partir de lo anterior, entonces, lo que proponemos es que el principio restaurativo, se deje de pensar como estrategia alternativa a las medidas penal, dirigida a una acción concreta y sus consecuencias y que, en lugar de ello, se establezca como basamento de los mecanismos de atención para los adolescentes que cumplen una sentencia en algún Centro del país.

Por otro lado, es importante reflexionar, aunque de manera breve, sobre las implicaciones que tiene el uso de categorías tales como *ofensores* y *víctimas* en los procesos restaurativos. Si bien el uso de estas categorías corresponde esencialmente a los criterios que el aparato jurídico utiliza para administrar las sanciones o las medidas de reparación, este enfoque puede limitar los alcances de los procesos restaurativos en tanto que ejerce una mirada unidimensional sobre las personas. Lo que puede generar que la etiqueta de víctima u ofensor/agresor borre otros aspectos de la condición humana que podrían trabajarse exitosamente bajo la óptica de un proceso restaurativo. Más aún cuando se trata de jóvenes precarizados.

La justicia restaurativa intracarcelaria como *proceso de entendimiento*, entonces, pone especial atención en la reconstrucción de la ruta histórica o trayectoria de eventos, datos o situaciones hasta la comisión del delito. Busca identificar las partes del proceso, los conflictos y las violencias derivadas de su condición precarizada, conocer cómo les dieron los adolescentes sentido a esas experiencias desde su corporalidad afectiva y su subjetividad emocional. Se trata de mantener un diálogo permanente en el que intervienen estrategias de trabajo para reconocer los conflictos e identificar las violencias visibles y no visibles que han tenido un impacto directo en sus vidas. Un proceso de entendimiento que cobra sentido a partir una *arqueología del conflicto* que nos permite excavar en las historias de vida, recorrer terrenos sinuosos en la memoria de los adolescentes, hacer un manejo cuidadoso de los hallazgos y, finalmente, reconstruir una narrativa que nos permita más que explicar, entender los procesos de violencia que los han marcado e impactado a lo largo de su vida.

Este ejercicio arqueológico nos revela las formas de conflicto que experimentó el joven, tanto en un nivel persona (dilema) como en uno *intrapersonal* (disputa). Cualquiera de las dos formas de conflicto tiene impacto afectivo en sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. De modo que una vez que ha sido trazada la ruta del conflicto o los conflictos se trabaja reflexivamente sobre el daño intrapersonal, interpersonal y sociocomunitario que conlleva un acto de violencia directa, es decir, un delito. En esta fase tienen lugar manifestaciones de episodios emocionales de distinto tipo y categoría como pueden ser las experiencias emocionales morales como son la culpa, el remordimiento, el arrepentimiento, la vergüenza, etc. La caracterización de estos episodios emocionales constituye una parte sustancial del *proceso de entendimiento*, es decir, no sólo se trata de conocer la trayectoria de

vida de los jóvenes sino también la forma en que los conflictos que han tenido que enfrentar y el evento delictivo que los llevó a prisión ha permeado y marcado su subjetividad.

En lo que respecta a los episodios de culpa, por ejemplo, con frecuencia nos encontramos que los jóvenes tienen la motivación de llevar a cabo alguna actividad de tipo prosocial después de dejar el Centro, es decir, hacer algo que contribuya positivamente a su comunidad y, muy particularmente, a los jóvenes de su edad. Sin embargo, por cuestiones operativas, esta parte del proceso es la más difícil de realizar debido a que, como ya se señaló, el sistema no cuenta con un programa de seguimiento de la trayectoria de los jóvenes tras salir de los Centros.

Una vez que se cierra este *proceso de entendimiento* con los jóvenes, ya sea porque ellos así lo deciden, porque deben atender otras actividades de su programa o porque dejan el Centro, surgen algunas interrogantes sobre el estado de consciencia que guarda el joven sobre sí mismo y sobre sus acciones. Esta es una pregunta que no creemos que podamos o nos corresponda responder a nosotros, sin embargo, sabemos de cierto, a partir de la experiencia de trabajo registrada todos estos años, que estos *procesos de entendimiento* le proporcionan al joven el espacio, las herramientas analíticas y reflexivas, la apertura al diálogo para conocerse mejor y, sobre todo, para pensar y entender el proceso que lo llevó a prisión. Así mismo, le permiten identificar qué conflictos o situaciones han estado y están fuera de su control y sobre cuáles puede tomar decisiones que lo beneficien o lo perjudiquen a él. De manera que este *proceso de entendimiento* puede verse como un primer paso a la construcción de trayectorias de desistimiento que podrían consolidarse una vez que el joven deje la prisión. El “desistimiento” o “trayectoria de desistimiento” son conceptos utilizados por la criminología

crítica vinculada con la justicia restaurativa que se enfoca en estudiar y entender los factores y las motivaciones que llevan a los individuos etiquetados como “ofensores”, y que han tenido una vida comprometiva con el delito, a dejar la vida delictiva (Maruna, 2016).

Finalmente, es importante destacar que esta propuesta se encuentra en una fase inicial por lo que apenas empieza a tomar forma de protocolo de intervención. Reconocemos que se requiere seguir evaluando su pertinencia, alcances y metodologías; afinar sus estrategias y formalizar sus objetivos en concordancia con la normativa institucional del sistema juvenil. No obstante, consideramos que se trata de una propuesta de gran calado dado que integra tres factores a considerar de relevancia para estudiar el fenómeno de la delincuencia juvenil: la experiencia afectiva del adolescente, la trayectoria de vida a partir del conflicto y las violencias y la responsabilidad del Estado sobre su población juvenil. Por último, es importante mencionar que, si bien esta forma de entender y trabajar los procesos restaurativos surge de una experiencia de trabajo profesional y de investigación en contextos penitenciarios, los *procesos de entendimiento* podrían contribuir en el desarrollo de una cultura restaurativa y de paz en un nivel de política primaria, es decir, preventiva. De igual forma, dado que su objetivo es el entendimiento de las violencias como proceso en el que juega un papel central la experiencia afectiva de los jóvenes asociada con sus conflictos y su entorno, más allá del estatus criminal de una conducta dada, podría instrumentarse en otros espacios en donde estén presentes el conflicto y las violencias en sus diferentes manifestaciones como, por ejemplo, espacios escolares, centros de rehabilitación para jóvenes, centros de prevención, albergues, etcétera. Espacios que congregan grupos de jóvenes sobre los que el Estado tiene obligación y responsabilidad jurídica, social y política.

Conclusiones. - Modelo de intervención de Justicia Restaurativa Intracarcelaria

Esta investigación se centró en estudiar la relación entre la experiencia afectiva y emocional y la experiencia de vida de los adolescentes que han cometido un delito grave como el homicidio y cumplen su proceso penal en reclusión, con el fin de articular una metodología de trabajo que incorpore los procesos restaurativos en los programas de atención dentro de los Centros. Se trata de una relación que cobra sentido una vez que entendemos los entrecruces y conexiones de tres elementos que están presentes en la experiencia delictiva: 1) *la subjetividad afectiva*, 2) *el binomio conflicto y violencia* y 3) *el sistema penal juvenil*. La primera se refiere a una categoría que reconoce la experiencia subjetiva en las personas a partir de un proceso de *significación* y otro de *sentido* que caracterizan al sujeto, la personalidad y las diferentes instancias sociales en las cuales el sujeto actúa. La segunda, el binomio conflicto y violencia, se centra en la relación que guarda la violencia con el conflicto en el marco de la experiencia delictiva y hace énfasis en cómo esta relación puede contribuir a la construcción de paz. La tercera, el sistema penal juvenil, se refiere a una institución cuyo propósito es aplicar métodos de penalización sobre las personas con base en el dictamen y causalidad de un acto delictivo.

Esta investigación es resultado de un periodo de 7 años de trabajo con distintas poblaciones juveniles en conflicto con la ley penal que podemos dividir en tres etapas:

- 1) Acompañamiento educativo durante el desarrollo de su *medida*, ya sea en libertad o privados de libertad.
- 2) Elaboración de programas integrales cuya finalidad es que los jóvenes puedan reconocer intereses y habilidades personales que contribuyan positivamente a su desarrollo personal.

3) Elaboración e instrumentación de un modelo de intervención de bases restaurativas que opera como *proceso de entendimiento* para comprender las interrelaciones entre su experiencia subjetiva afectiva, el contexto personal y social y la experiencia delictiva.

Reconocemos que todos los delitos son multifactoriales y, en el caso de los adolescentes y jóvenes, están altamente marcados por el contexto de crianza y las formas de interacción y socialización aprendidas durante sus primeros años de vida. Así mismo por los conflictos y las violencias que han tenido que enfrentar. Si bien, en México, las políticas públicas, en general, no contribuyen a que el total de la población pueda satisfacer sus *necesidades más básicas* —lo que se traduce en una realidad social permeada por distintas violencias (directa, cultural y estructural)—, niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encuentran en un lugar de mayor desventaja para hacer frente a dicha realidad social dadas las limitaciones jurídicas, físicas, cognitivas y afectivas propias de su edad.

Para identificar y entender este fenómeno complejo, ha sido necesario aprender a transitar en una *realidad social* que nos pone frente a frente con personas que a los 10 u 11 años, o menos, ya han ejercido algún tipo de violencia directa (agresiones físicas graves u homicidio) sobre otra persona. Lo importante en este contexto es reconocer que, si bien la mayoría de estos adolescentes reconocen la inmoralidad de sus acciones, hay que considerar la manera en que las violencias de tipo *cultural* y *estructural* los colocan en una situación de profunda vulnerabilidad para ser *víctimas* dentro de una realidad social que los hace presas fáciles de la vida delictiva.

Por su parte, podemos decir que la subjetividad afectiva de estos adolescentes está constituida por condiciones sociales de una vida precarizada marcada por *conflictos personales e interpersonales* que los sobrepasan por su condición de edad. Una vez que el adolescente precarizado tiene que rendirle cuentas al Estado a través del sistema penal, los programas de atención institucionales ponen especial énfasis en la importancia de desarrollar estrategias socioeducativas que doten al adolescente de herramientas para llevar una vida fuera de la ilegalidad y la transgresión de las normas jurídicas y sociales. Sin embargo, se trata de una estrategia de atención que coloca al joven en una posición de receptor pasivo. El principio jurídico de reinserción social y de restitución de derechos que establece la ley para todas las personas que deben cumplir con un proceso penal en reclusión opera bajo un marco normativo de 5 ejes 1) el trabajo, 2) la capacitación para el mismo, 3) la educación, 4) la salud y 5) el deporte. Es decir, tiene un enfoque predominantemente capacitista, dado que parte de la idea de que son la pobreza y el desempleo los factores que influyen mayormente en el índice de delincuencia juvenil. Sin embargo, consideramos que esta forma de entender la multifactorialidad del delito es muy limitada dado que omite la condición afectiva y emocional inherente al juicio, la evaluación y la percepción que tienen las personas sobre su entorno y las formas en que le dan sentido.

El modelo de *justicia restaurativa intracarcelaria* que esta investigación ofrece propone la incorporación de procesos de entendimiento que nos permitan conocer la realidad social desde la perspectiva de los adolescentes. Principalmente, que nos permitan identificar los conflictos que el adolescente ha tenido que enfrentar a lo largo de su vida y una vez identificados que ellos puedan reconocer cuáles les pertenecen a ellos y cuáles no.

Como ya se dijo anteriormente “los conflictos representan un potencial para la actividad, para la participación. El sistema de control punitivo actual representa una de las tantas oportunidades perdidas de involucrar a ciudadanos en tareas que tienen importancia inmediata para ellos. La nuestra es una sociedad de monopolizadores de tareas” (Christie, 1992, p. 170). En este sentido, es importante que los adolescentes aprovechen el potencial que puede llegar a representar un conflicto dado.

A la luz de este enfoque, la justicia restaurativa intracarcelaria, como *proceso de entendimiento*, pone especial atención en la reconstrucción de la ruta histórica que tuvo el conflicto hasta la comisión del delito. Es por ello que el proceso adquiere forma de una *arqueología del conflicto* mediante la que se identifican los factores que llevaron a un adolescente a una acción, condición o situación específicos. Así mismo contribuye establecer la pertenencia de los conflictos. Los que le corresponden al adolescente, los que corresponden a la familia o la sociedad y los que corresponden al Estado.

No se trata de un ejercicio terapéutico ni de reconstrucción del delito. En cambio, se busca que los jóvenes reconozcan en sus historias de vida factores y elementos circunstanciales que contribuyeron a la conformación de un daño o delito. Por último, se busca que ellos *conceptualicen* las implicaciones afectivas que cada conflicto tiene en la constitución de una acción. Durante este *proceso de entendimiento* se separan las situaciones o los conflictos que era material y humanamente imposible que el joven resolviera por su condición de edad y su contexto de las que podría haber resuelto sin recurrir a actos agresivos o violentos.

Una vez que ha sido trazada la ruta del conflicto o los conflictos, tanto internos como externos, se trabaja reflexivamente sobre el daño *intrapersonal*, *interpersonal* y *comunitario*

que conllevan un conflicto particular que puede derivar en una acción delictiva. En esta fase tienen lugar manifestaciones de episodios emocionales de distinto tipo y categoría como pueden ser las experiencias emocionales de tipo moral como son *la culpa, el remordimiento, el arrepentimiento y la vergüenza*, pero también otras como el enojo, la tristeza o la frustración. La caracterización de estos episodios emocionales constituye una parte sustancial del *proceso de entendimiento*, es decir, no sólo se trata de conocer la trayectoria de vida de los jóvenes sino también la forma en que los conflictos que han tenido que enfrentar y el evento delictivo que los llevó a prisión los ha *afectado*. De modo que durante esta etapa se trabaja en formas en que ellos puedan utilizar sus recursos cognitivos no solo para conceptualizar sus episodios emocionales sino también para trabajar sobre la consciencia de sí mismos como personas que toman decisiones.

Las emociones morales como la culpa y la vergüenza han sido muy estudiadas en los procesos restaurativos, debido al papel que éstas juegan en las interacciones intersubjetivas, especialmente en aquellas donde se ha generado un daño. Pues en ellas, afirman, se reconoce el estado mental de un ofensor en relación con su delito y su víctima. Algunos estudios se han centrado en reconocer las actitudes proposicionales contenidas en estas emociones. Por ejemplo, según Harris et al., (2004), los sentimientos de culpa se componen de tres elementos 1) hice algo, 2) sé que ese algo estuvo mal o fue arriesgado y 3) podría haber actuado de otra forma. De ser el caso, podemos decir que el *proceso de entendimiento* da lugar al reconocimiento de estos tres estados y abren la puerta a la apropiación de la responsabilidad sobre la acción. En el marco del modelo restaurativo intracarcelario que aquí proponemos, dichas actitudes contribuyen a que el adolescente se apropie de su conflicto y trabaje sobre sus

posibles soluciones. Es decir, reconozca la pertenencia del conflicto y se comprometa con su resolución (Christie, 1992).

Junto con la caracterización de los episodios emocionales morales se abre un camino a la toma de consciencia sobre sus decisiones y acciones. Cada joven vive este proceso a su ritmo y tiempo, y sobre todo haciendo uso de sus recursos cognitivos. Por ello es importante trabajar con ellos de manera individual. Reconocer que ellos son la persona más importante durante el proceso, sin dejar de tener presente la razón por la que están ahí. De igual modo, estos procesos nos permiten identificar otros episodios emocionales morales y no morales, que conllevan la toma de consciencia sobre la acción delictiva.

Otro aspecto importante de estos procesos ha sido que, con frecuencia, después de un tiempo de trabajo y reflexión sobre el daño generado, los jóvenes externan por iniciativa personal el deseo de llevar a cabo alguna actividad prosocializadora una vez que dejen la prisión, es decir, hacer algo que contribuya positivamente a su comunidad o a los jóvenes de su edad. Una motivación que se desprende de lo que ellos definen como “una necesidad de darle algo positivo a la sociedad a la que han dañado” y “hacer algo para que menos jóvenes de sus comunidades caigan en la cárcel”. Por razones operativas, esta parte del proceso es la más difícil de realizar debido a que el sistema no cuenta con un área o protocolo de seguimiento sobre los jóvenes que salen de los Centros. Es por ello que una vez que dejan los Centros es difícil dar seguimiento a las acciones emprendidas durante su proceso.

Durante este proceso, el joven desarrolla consciencia sobre los límites y las potencialidades de su agencia, así como sobre el daño que su acción ha generado sobre sí mismo y sobre otras personas. En un gran número de casos es en estos ejercicios en donde, por

primera vez, el joven identifica que hay situaciones sobre las que puede tomar decisiones y trazar un proyecto de vida personal. Toma consciencia de que hay problemas que están fuera de su control y capacidad, y de igual forma aprende sobre cuáles puede tomar decisiones que lo beneficien o lo perjudiquen. Este *proceso de entendimiento* podría verse como un primer paso a consolidar la construcción de *trayectorias de desistimiento* dentro de los Centros.

Finalmente, es importante destacar que esta forma de trabajo con los jóvenes se encuentra en una fase inicial, sin embargo, consideramos que su continuación podría contribuir positiva y sistemáticamente a la consolidación de una *cultura restaurativa* que esté presente y opere en cualquier espacio donde tenga lugar el *conflicto y la violencia*. Una cultura que se integre de igual forma a los programas de prevención del delito y la violencia, que abone a la construcción de paz y nos permita prescindir de las formas punitivas para ejercer la justicia u otros sistemas de sanción. En primer lugar, ofrecemos una breve descripción de las premisas de partida, para, posteriormente, explicar en qué consiste cada una de las fases de este proceso de entendimiento.

Modelo de intervención de Justicia Restaurativa Intracarcelaria

El desarrollo de un modelo de intervención para el entendimiento integral del fenómeno de la delincuencia juvenil así como la instrumentación de procesos restaurativos centrados en los adolescentes que han cometido un delito, es una propuesta de corte pedagógico que surge a partir de un amplio número de trabajos, talleres, cursos, experiencias, intercambios y acercamientos dialógicos con los adolescentes dentro de los Centros de internamiento de distintas entidades del país, principalmente.

Su principal objetivo es la articulación de espacios para la reflexión y el entendimiento de las experiencias subjetivas, incluidas las delictivas, de los adolescentes que habitan los centros y a partir de ello *construir consecuencias y soluciones contextualizadas* al fenómeno de la delincuencia juvenil. Uno de los aspectos que nos interesa destacar con este enfoque es que la delincuencia juvenil no es solamente un problema de carácter privado (del adolescente o de su familia) sino también de carácter público sobre el que el Estado y la sociedad civil tienen responsabilidad objetiva. No obstante, es en el centro de las aproximaciones fenomenológicas a las experiencias de vida de los adolescentes desde donde consideramos que es posible caracterizar dichas responsabilidades y contribuir al entendimiento del fenómeno con base en tres dimensiones: una subjetiva, una interpersonal y una sociocomunitaria.

En la dimensión subjetiva el adolescente cultiva, a partir de su experiencia de vida una narrativa agencial, es decir, se reconoce como protagonista de su historia o relato y desde ahí se establece el diálogo con él en su condición de cuerpo afectivo. La interpersonal se centra en el sistema de interacciones sociales mediante el que el adolescente se ha vinculado con otras personas a lo largo de su vida, sea familia, amistades, vecinos, maestros, compañeros de escuela, pareja, etc. La sociocomunitaria nos permite, por un lado, entender que la experiencia delictiva es siempre una experiencia subjetiva situada y situacional a la luz de un cuerpo afectivo y, por el otro, reconocer la complejidad del fenómeno de la delincuencia juvenil y las implicaciones que tiene no sólo el delito sino la narrativa jurídica y política a la que es sometido el adolescente durante su proceso. Una narrativa que deposita toda la responsabilidad sobre el adolescente y su familia y excluye al Estado y a la sociedad civil como responsables de promover y fortalecer una realidad social delimitada por prácticas culturales y políticas públicas

adultocéntricas y adultocráticas que son impuestas sobre el ideal de lo que debe ser el futuro de la población adolescente.

Presupuestos iniciales para la intervención con objetivos restaurativos

(Proceso de entendimiento)

1. La experiencia de vida es escenario potencial de conocimiento y aprendizaje.	Reconocemos que la experiencia de vida es un escenario potencial para el conocimiento de uno mismo y de las formas en que la realidad social influye en nuestra identidad e interacciones con el entorno. Así mismo, nuestras habilidades cognitivas y emocionales nos permiten reconocer y generar una serie de aprendizajes que cobran sentido en las decisiones que tomamos cotidianamente y a lo largo de nuestra vida.
2. La reflexión y la experiencia consciente son atributos humanos de razonamiento y discernimiento sobre la acción individual.	Reconocemos que todas las personas son capaces de desarrollar en mayor o menor medida procesos de reflexión conscientes sobre sus acciones individuales.
3. La conceptualización emocional es un mecanismo <i>viable de integración para el entendimiento</i> sobre la relación que guarda la subjetividad afectiva y moral de las personas que cometen homicidio con su acción delictiva y su realidad social.	Reconocemos que la experiencia emocional es un mecanismo en el que intervienen distintos factores de tipo cognitivo y moral que <i>definen</i> que las personas actúen de una forma u otra ante un <i>objeto</i> dado. De tal modo que una experiencia emocional es un mecanismo de aproximación viable a una experiencia afectiva como el homicidio.

Etapas del proceso de entendimiento

Etapa	Acciones para la restauración	Episodios emocionales conceptualizados
1. Identificación del conflicto (tipología del conflicto: personal o interperonal).	I. Identifican los conflictos en los que ellos se reconocen como protagonistas y a partir de ello establecen las <i>condiciones de contradicción</i> que dan sentido al conflicto. Es decir, qué elementos se encuentran en el núcleo del conflicto. Estos	<i>Sopresa</i> : descubre que su delito tiene una trayectoria de conflictos que los llevaron a la comisión de su delito. <i>Tristeza</i> : Identifica la condición vulnerable y marginal en que los colocó su realidad familiar (social)

	<p>pueden ser conflictos personales (dilemas) o interpersonales (disputas).</p> <p>II. Una vez que identifican los conflictos que antecedieron a la acción delictiva, trazan una ruta cronológica de los conflictos que los llevaron al delito. Esta etapa del proceso llega a durar varias sesiones debido a que durante ella los jóvenes van realizando un ejercicio de recuperación y reconstrucción memorística (memoria episódica) de la experiencia personal en donde aparecen inevitablemente distintos episodios emocionales de contenido moral.</p>	<p>durante su infancia y adolescencia.</p> <p><i>Enojo:</i> reconoce que muchos de los conflictos respondieron a factores ajenos a ellos (en algunas ocasiones algunos jóvenes deciden no continuar con el proceso sin dar explicaciones).</p> <p><i>Venganza:</i> externar un deseo de venganza hacia las personas ajenas a la familia que los orillaron a situaciones de riesgo.</p>
<p>2. Reflexión y conscientización sobre el daño intrapersonal, interpersonal y comunitario que generó una acción.</p>	<p>I. Con toda esa información como contexto de la acción delictiva, se trabaja con ellos para que identifiquen las consecuencias de la acción en tres dimensiones: una intrapersonal (cuál es la consecuencia para ellos), otra interpersonal (cuál es la consecuencia para quienes recibieron el daño de su acción) y otra comunitario (cómo influye su acción delictiva en su relación con su comunidad).</p>	<p><i>Sorpresa:</i> reconocen la complejidad que involucra su delito en distintas dimensiones.</p> <p><i>Remordimiento:</i> por haber actuado bajo lo que ellos definen acciones impulsivas.</p> <p><i>Arrepentimiento:</i> por haber generado un daño irreparable (en los casos donde el delito es homicidio).</p> <p><i>Culpa:</i> en esta etapa aparecen los primeros episodios de culpa tras identificar que podrían haber actuado de distinta forma si sus condiciones personales, familiares y</p>

		sociales hubieran sido distintas.
3. Reconocimiento de mecanismos de prosocialización o estrategias reparatorias indirectas o directas.	<p>I. Una vez que han conceptualizado sus episodios emocionales se trabaja en estrategias de tipo reparatorio o prosocializadoras. Es decir, ellos proponen y desarrollan acciones que consideran que podrían contribuir a reparar el daño realizado o bien a establecer parámetros de acciones positivas que contribuyan a recibir el perdón por parte de las víctimas o las familias de las víctimas (si esto es posible) o retribuir de alguna forma con acciones a su grupo social (familia y comunidad).</p> <p>II. Así mismo, en esta etapa se hace hincapié en que la persona más afectada por su delito son ellos mismos por las implicaciones que la acción delictiva tiene en su propia vida y su futuro.</p>	<p>En esta etapa tienen lugar episodios emocionales complejos en los que intervienen, por un lado, el deseo de recibir el <i>perdón</i> por parte de las víctimas directas o indirectas y, por el otro, la <i>frustración</i> de saber que hay hechos o acciones que no se pueden revertir.</p> <p>En este contexto la búsqueda de estrategias <i>prosocializadoras</i> o reparatorias aparecen como una alternativa para mitigar la <i>frustración</i> pero también dan lugar a que ellos sean conscientes de su capacidad para encontrar soluciones o de aportar algo positivo a la sociedad (agencia).</p> <p>Al final de esta etapa los jóvenes pueden seguir experimentando episodios de culpa que se traducen en experiencias personales negativas como el insomnio, la depresión o el enojo consigo mismos.</p>
4. Trayectorias de desistimiento	I. Si bien un gran número de jóvenes manifiestan, en esta fase del proceso, el deseo de tener una trayectoria de vida fuera de la vida delictiva, el fenómeno del desistimiento solo es posible estudiarlo y documentarlo una vez que han salido del Centro lo que significa un reto urgente no sólo para este	Dadas las limitaciones que enfrentamos en el desarrollo de esta etapa al no poder dar un seguimiento sistemático una vez que han salido del Centro no es posible identificar qué episodios emocionales construyen los adolescentes durante el periodo de regreso a la vida pública y en libertad. Sin embargo, creemos que

	modelo de intervención sino para cualquier programa de atención administrado por el sistema de justicia juvenil.	la caracterización emocional de los jóvenes desde una <i>experiencia fenomenológica de la liberación y el regreso a la vida en libertad</i> contribuiría a desarrollar estrategias de intervención enfocadas al desistimiento.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

COLOFÓN.- Contra la fuerza antipoética que es la prisión

De todos los espacios administrados por el Estado, la prisión es, quizá, el más comprometido con el poder que la sociedad civil le confiere a sus gobernantes a través de procesos de elección de base democrática. Es a través de ella que se han consolidado un número importante de pactos legales y legítimos, así como ilegales e ilegítimos, entre el gobierno y la ciudadanía, entre gobernantes y gobernados. Una expresión de estos pactos la encontramos en la forma en que la sociedad mexicana ha internalizado el castigo y el uso de la prisión como sinónimo de justicia. No obstante, existen varios estudios que sugieren que ni el castigo, ni la cárcel, han tenido impacto significativo en la reducción del alto índice delictivo de sociedades estructuralmente desiguales.

Si bien el objetivo del sistema penitenciario es castigar a quienes cometen acciones que transgreden la ley, es importante hacer un alto, detenerse por un momento frente a los muros de las prisiones y cuestionar, desde distintos ángulos, su existencia y propósito, sin que ello signifique sostener una mirada ingenua sobre el impacto que tiene el delito, el daño, la crueldad o la maldad sobre las sociedades del siglo XXI.

Hace 50 años, el poeta venezolano Rafael Cadenas nos advertía sobre los riesgos de perder aquello que nos hace esencialmente humanos: la poesía. La poesía no como género literario sino como la capacidad humana de experimentar el mundo de forma sensible, es decir, a través de nuestra capacidad poética. Para Cadenas, es la capacidad poética, a través de los sentidos y la palabra, la que permite hacer de la experiencia vivida un *estado intangible universal*. Es gracias a ella que *podemos distinguir lo fundamental de lo urgente*. El problema de las sociedades individualistas es, sin embargo, que cada vez es más difícil hacer la distinción.

Esto se debe a que el espacio de los seres humanos, aquellos donde estos crecen, han sido tomados “significativamente por poderes hostiles a la poesía. Dice mucho que las fuerzas de la destrucción del individuo sean siempre tan incurablemente antipoéticas. Exudan vulgaridad, cualquiera sea su máscara” (Cadenas, 1969).

En el contexto mexicano actual, podemos decir que lo urgente es que la justicia se fortalezca, que la gente deje de ser asesinada, que niños, niñas y adolescentes vivan libre y sanamente en su país, que la realidad carcelaria desaparezca. Lo fundamental, por otro lado, es algo mucho más sutil en tanto que se nutre de experiencias subjetivas, pero no por ello menos relevantes. Lo fundamental es recuperar el valor de la vida humana, el aprendizaje y la posibilidad de explorar el mundo que nos rodea en cada etapa de nuestro desarrollo como derecho propio, lo fundamental es que las personas en México vivamos en un permanente y auténtico estado de paz. Y no, no deberíamos de renunciar a ello.

La violencia cotidiana a que está sometido este país y que amenaza, permanentemente, a niñas, niños y adolescentes es una fuerza poderosamente antipoética. Y es por ello que hay que volver la mirada y las acciones a lo fundamental y desde ahí entender y atender lo urgente. De lo contrario corremos el riesgo de buscar en las armas la solución [técnica] a un problema que es esencialmente humano: garantizar las condiciones de bienestar social para toda la población.

Y, entonces, ¿qué tiene que ver la poesía o la capacidad poética con los adolescentes que delinquen, que roban, secuestran y asesinan? Desde mi perspectiva y experiencia de 7 años en contacto con ellos tiene que ver mucho si partimos del hecho que “el problema del [ser humano] es él mismo, a solas, en su más grande relación” (Cadenas, 1969). Es en el encierro, y

en la pérdida de libertad que este conlleva, en donde el problema de la relación con uno mismo se eleva a su nivel más complejo pero también al más violento y amenazante. El encierro carcelario, dice Ai Weiwei, asesina el alma.

Hace 7 años me acerqué, por primera vez, a los espacios carcelarios del sistema juvenil. Si bien antes ya había tenido experiencia con Centros de adultos a través de un proyecto académico, el acercamiento a los centros juveniles representó un parteaguas en mi trayectoria profesional y personal. Como ya se mencionó en el primer capítulo, mi trayectoria de trabajo está dividida en tres etapas. La primera como parte de un proyecto institucional cultural, la segunda como instructora educativa y la tercera como desarrolladora de intervenciones pedagógicas situadas y como investigadora. Esta última siendo también estudiante del programa doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades. De forma paralela al trabajo en los Centros de reclusión, he colaborado instrumentando programas de prevención del delito y la violencia para adolescentes en otras entidades del país.

Los primeros años de trabajo en los Centros estuvieron cargados de autocuestionamientos sobre mi elección de trabajar con adolescentes en reclusión en particular, de dudas sobre si debía continuar. En alguna etapa se manifestaron las pesadillas nocturnas sobre la experiencia del encierro y las historias delictivas de los adolescentes. Como la experiencia novedosa que era, me llamaba la atención todo: la agresión pasiva de las pesadas puertas metálicas, las rejas, los filtros de acceso, la cantidad de libretas de registro, la normativa para visitantes, el cruce de miradas entre los custodios y su inexpresividad emocional que son formas de comunicación en sí mismas, así como la poderosa experiencia que es mirarel cielo

desde cualquier patio penitenciario. A pesar de ello, considero que mi cuestionamiento sobre el fenómeno penitenciario era, en ese momento, todavía muy superficial.

Si bien todo lo que sucedía en las interacciones con los adolescentes era por demás complejo siempre aparecía una misma pregunta. ¿Qué hace a una persona tan joven comprometerse, por encima de sí mismo, con el daño y con actos de crueldad? En los primeros años de trabajo con los adolescentes, siempre que empezaba a trabajar con uno de ellos invariablemente aparecía la pregunta sobre si yo había asesinado a alguien. Las primeras veces que alguno de ellos lo preguntó me pareció una pregunta ridícula. Siempre respondía: “¡Por supuesto que no!”. En el fondo, era claro que yo me reconocía como alguien distinta a ellos, no por que ellos fueran adolescentes u hombres, sino porque *ellos eran homicidas y yo no*.

Cuando me percaté que aparecía una y otra vez la misma pregunta me tomé el tiempo de reflexionar su sentido. En ese momento mis conclusiones fueron muy básicas pero contribuyeron a que reflexionara sobre mis formas de interactuar con ellos. Pensé que para muchos de ellos matar a otra persona era, por un lado, una acción inherentemente humana y, por el otro, que desde su perspectiva cualquier persona con la que tratas podría haber cometido un homicidio y no haber nunca estado preso. No había reparado más en ello hasta ahora que me doy cuenta de que en los últimos 3 años de trabajo ningún adolescente me lo ha vuelto a preguntar.

Con el paso del tiempo fueron surgiendo más preguntas, mientras tanto me iba familiarizando más y más con el espacio. Podía darme cuenta con tan solo cruzar la primera puerta que algo importante había sucedido en el Centro, por la forma en que me recibían los

custodios de la aduana¹⁹, por el número de custodios que había o por la rigidez con que aplicaban los protocolos. Conforme iba conociendo más de cerca a los adolescentes, mientras más dialogaba con ellos y escuchaba sus historias, más consciente me hacía de mis reflexiones sobre el lugar. De igual forma mi postura ideológica y política sobre el sistema de justicia juvenil se fue robusteciendo y mi mirada sobre la forma en que el Estado se relaciona con los adolescentes se volvió más incisiva.

El estado reflexivo durante mis interacciones con los adolescentes empezó a tomar un rumbo distinto. La reflexión dejó de centrarse en las preguntas sobre las conductas delictivas de los adolescentes, o sobre la gravedad o crueldad de éstas, y se extendió a la experiencia fenomenológica de la experiencia delictiva y del encierro. Sucedió que la relación más cercana con los adolescentes surgía de los intercambios sobre cómo era la experiencia corporal y emocional en relación con sus acciones delictivas y su paso por el sistema. Poco a poco me fui contagiando de las preguntas sobre la experiencia fenomenológica y sensorial con el espacio, con sus normas, sus colores y olores. En muchas ocasiones, mientras esperaba a que bajaran al espacio en donde trabajaba con ellos, me detenía a observar el patio y los dormitorios a través de la ventana resistente a golpes y fuego. Pensaba en cómo sería pasar la noche en ese lugar, pensaba en el silencio y los sonidos de la madrugada, en cuánto tiempo toma en la cárcel acostumbrarse a los ruidos nuevos. Ese tipo de reflexiones siempre derivaba en algún intercambio con ellos sobre sus experiencias afectivas. Ellos solían hablar de lo complicado que es dormir en el encierro, por distintas razones. Mientras más hablaban de sus experiencias, me fui volviendo más sensible a distinguir el cambio de su tono de voz, sus formas de comunicar

¹⁹ Zona de revisión en los Centros penitenciarios previa al acceso. Aunque hay varios filtros para acceder, la aduana es la más importante pues ahí uno es sometido a una revisión exhaustiva y suelen ser los custodios con autoridad total para permitir o no el acceso.

lo que realmente les importaba, aprendí a leer sus gestos y posturas corporales y a hacer uso de ese aprendizaje para nunca llevar la conversación a un lugar donde ellos se sintieran amenazados o incómodos. La emoción se volvió un factor de reflexividad que me dio acceso a la subjetividad afectiva de los adolescentes. La emoción es central a la forma en que las personas se relacionan entre sí. También define la forma en que nos comprometemos y nos interrelacionamos con nosotros mismos y con los demás, por ello es imposible separarla de la reflexividad (Burkitt, 2012).

Me fui haciendo consciente de que no sólo los escuchaba con los oídos, sino con el cuerpo. Mi propia condición de *cuerpo afectivo* me fue revelando y marcando la pauta para desarrollar formas mucho más estructuradas durante nuestras sesiones de trabajo que mejoraran y fortalecieran mis interacciones con ellos. Fue a partir de escucharlos hablar de sus experiencias de vida que dejé de pensar que la violencia era solamente un fenómeno de la calle, que la violencia no es un ente que vive fuera de mí o de nosotros. La violencia está encarnada en nuestros cuerpos, se ha adherido a nuestras células, a nuestras mentes, a nuestros pensamientos, a nuestras emociones más inmediatas, a nuestra forma de pensar o no pensar el futuro. Llevamos la violencia en el cuerpo, así también llevamos el miedo y el dolor por todo lo que hemos perdido como sociedad. Una convicción corporal afectiva que me llevó a construir puntos y espacios comunes con ellos.

En ese tiempo ya me cuestionaba si era posible pensar y construir otras formas de ejercer la justicia. Cada uno de ellos, *cargaba* con una larga trayectoria de dolores, penas y conflictos, de precariedades afectivas y materiales, estaban aquellos a quienes nadie visitaba y aquellos a quienes la familia los visitaba siempre, los que habían dejado uno o dos hijos

pequeños en casa y aquellos que habían tenido que enfrentar un proceso de desintoxicación bajo la supervisión del Estado. Recuerdo de manera entrañable a un joven al que apenas conocí. Nunca quiso trabajar conmigo, nunca fue agresivo ni grosero, tenía una forma de responder hostil, el cuerpo tatuado y marcado con cicatrices profundas que habían sido generados por distintos tipos de armas. A veces se acercaba de manera silenciosa a ver cómo trabajaba con los demás adolescentes pero nunca aceptó participar. Unos meses después de que dejó el Centro, tras haber cumplido su sentencia, uno de los adolescentes que lo conocía, porque eran originarios de la misma colonia, me respondió cuando pregunté por él: “ay, a ese perro ya se lo chingaron luego luego que salió, a ese no lo quería nadie, no tenía familia, ni siquiera quién le pagara el funeral y lo acabaron tirando a un baldío”. Con el paso del tiempo, este tipo de interacciones, de intercambios intersubjetivos fueron cobrando mayor relevancia para definir los límites de mi investigación. Era en estos breves relatos en donde me parecía que se manifestaban el sentir profundo de los adolescentes. Era en esos intercambios cargados y marcados por la experiencia emocional donde me parecía que tomaba forma la experiencia vivida de los adolescentes. Reconocí que era en los relatos espontáneos, en los momentos de diálogo cercano, en donde ellos se sentían libres de hablar de sí mismos y de la vida en sí, dentro y fuera del Centro. Sin embargo, dado que no solo había una intención de trabajar con los adolescentes en el desarrollo de actividades educativas o artísticas sino también de nutrir una investigación en marcha, me vi obligada a definir los límites de mis intervenciones durante el diálogo con ellos.

Aunado a lo anterior, debía desarrollar, instrumentar y evaluar programas que respondieran a los requerimientos del sistema de justicia para quienes trabajamos con los

adolescentes de manera externa, como lo han sido los programas de prevención del delito y la violencia. Para ello fue necesario profundizar en los estatutos jurídicos que regulan el sistema juvenil según la entidad para no violar las disposiciones de ejecución de las medidas. Eso contribuyó a que las acciones y programas de intervención cumplieran con los términos y criterios de operación que establece la ley pero también a identificar las posibilidades (oportunidades) para pensar otras formas de entender la aplicación de medidas y de justicia sobre los adolescentes en el contexto del modelo garantista vigente. Es por ello que podemos asegurar que el modelo de justicia restaurativa intracarcelario propuesto en este trabajo no contraviene ninguna de las disposiciones procesales que establece la ley.

Por último, considero importante relatar, brevemente, la manera en que la experiencia de todos estos años con adolescentes y jóvenes en distintos espacios vinculados con el Estado, a través del sistema de justicia, me llevó a posicionarme en favor de construir una ética del trabajo carcelario. Algunos aspectos de esta inquietud ya fueron discutidos en el apartado metodológico, pues de ello se deriva la forma en que decidí hacer uso de la información y los testimonios de vida de los adolescentes en esta investigación.

Dado que mi trabajo con ellos nunca se redujo al de una investigación en los términos tradicionales que establecen las Ciencias Sociales actualmente, pues antes de convertirme en investigadora ya tenía varios años trabajando con programas de atención a los adolescentes vinculados con el sistema de justicia, gran parte del material que sustenta esta investigación no cuenta con un consentimiento informado para ser utilizado de manera explícita en esta investigación ni en ninguna otra. No obstante, toda la experiencia y las reflexiones previas a la investigación doctoral son parte de esta investigación, así como el trabajo de varios años con

adolescentes y jóvenes precarizados, dentro y fuera del sistema de justicia, en distintas entidades del país. La *incorporación* de esta experiencia de años en esta investigación doctoral cobra sentido a la luz de lo que dice Valéry (1957) sobre que no existe teoría que no sea un fragmento de alguna autobiografía.

En el caso de los adolescentes que sí dieron su consentimiento para hacer referencia a algunos datos de su vida, me he limitado a usarlos en un mínimo necesario posible por las razones que ya he manifestado en el apartado metodológico. Sin embargo, entiendo y reconozco la importancia de fortalecer el análisis y la discusión teórica que ofrece este trabajo con la información y los testimonios que permitieron desarrollar este tren de pensamiento, reflexión, análisis y la propia propuesta de intervención en materia de justicia restaurativa que se presenta en el apartado final.

En lo que respecta al objetivo de investigación que dio lugar a este trabajo, es importante decir que se fue construyendo conforme transcurrían los encuentros con los adolescentes en distintos espacios del sistema, en distintas entidades del país. El desarrollo de la investigación no fue motivado por una pregunta a priori que guiara el desarrollo de instrumentos de investigación para recabar o generar información específica, sino que el trabajo y la observación permanente desde la cotidianidad carcelaria fue dirigiendo mis inquietudes e intereses hasta convertidos en preguntas y problemas, aquellos que el poeta Paul Valéry (1957) reconoce como “los problemas del espíritu [...] que expresan una necesidad que realmente siente mi pensamiento” y que los distingue de los que son los problemas de los otros.

Este trabajo es, entonces, un ejercicio transdisciplinario sobre el fenómeno de la delincuencia juvenil. Es un punto donde se dan encuentro los estudios sobre la afectividad, la

emocionalidad, la condición adolescente, la violencia en sus diferentes manifestaciones y formas sobre la población adolescente, la función del Estado como responsable del bienestar social y mi convicción, con base en la experiencia de trabajo directo con un gran número de adolescentes en el país, de que es posible construir otras formas de entender y conceptualizar la justicia juvenil. Es, en un sentido amplio, un trabajo que busca contribuir a la reivindicación de la subjetividad emocional como fenomenología por derecho propio de todas las personas para liberarse de la fuerza antipoética que es toda experiencia carcelaria.

Bibliografía

Aparicio, J., Barranquero, A., González, A., Gómez, M.C. (2008). La dominación 'adultocrática' en el discurso de los medios. *Congreso internacional fundacional AE-IC I+C Investigar al Comunicación*. Mesa 4.7. Estudios sobre el discurso 7: Agendas temáticas en el periodismo actual. 30 de enero al 1º de febrero.

Azaola, E. (2008). *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*. S. XXI, México, 2008.

Barrett, L.F. (2020). *7 and ½ Lessons about the Brain*. HMH Publishing Company, New York.

(2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.

(2014). The Conceptual Act Theory: A Précis. *Emotion Review*, 6(4), 292–297. <https://doi.org/10.1177/1754073914534479>

(2006), Are Emotions Natural Kinds? *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 1, No. 1, pp. 28-58.

Barrett, L.F., Russell, J.A., (1999). "The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus". *American Psychological Society*, 8(1), pp. 10-14.

Bayón, M.C. y Saraví, G.A. (2022) Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas en *Ultima década*, 30(59), 43-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000200043>

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. S. XXI.

Blakemore, S.J., Mills K.L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing?. *The Annual Review of Psychology* 65:9.1- 9.21.

Burkitt, I. Emotional Reflexivity: Feeling, Emotion and Imagination in Reflexive Dialogues. *Sociology*, 46(3), 458-472. doi: 10.1177/0038038511422587

Callejas Fonseca, Leopoldo; Piña Mendoza, Cupatitzio "La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil". *El Cotidiano*, núm. 134, noviembre-diciembre, 2005, pp. 64-70 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.

Charland, L.C. (2002). The Natural Kind Status of Emotion. *British Journal of Philosophy of Science*, 53, 511-537.

Christie, N. (1992). Los Conflictos como Pertenencia. En Varios autores, *De los Delitos y de las Víctimas*, Buenos Aires: Editorial Ad-Hoc, pp. 159-182.

Cisneros, J.L. (2016). *Refundar la prisión. Un análisis de los laberintos cotidianos del tratamiento*. Porrúa.

Clemmer, P. (1940). *The prison community*. Boston: Christopher Publishing Co.

Cobo Téllez, Sofía M. (2019). *Ejecución de medidas aplicadas a adolescentes. Un acercamiento al garantismo*. 2ª edición, INACIPE, México.

Comisión Nacional de Búsqueda de Personas. Registro nacional de personas desaparecidas localizadas y no localizadas. Consultado el 6 de abril de 2023. <https://comisionacionaldebusqueda.gob.mx/>

Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harvest Book Harcourt, Inc.

Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas, sobre sus orígenes y reproducción*. ÚLTIMA DÉCADA, Nº36, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO, PP. 99-125

Eagleton, T. (2010). *Sobre el mal*. Ariel, Barcelona.

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. RBA, Barcelona.

(1999). "Basic emotions". In T. Dalgeish and M.J. Power (Eds.). *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). Chichester: John Wiley and Sons.

(1998). "Afterword. Universality of Emotional Expression? A Personal History of the Dispute" in Charles Darwin *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Oxford University Press.

(1992a) "An argument for basic emotions", *Cognition and Emotion*, 6:3-4, 169-200.

(1992b) "Are There Basic Emotions?". *Psychological Review* Vol. 99, No. 3, 550-553.

(1972). *Universals and Cultural Differences in Facial Expression of Emotions* in J. Cole (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 1971, Vol. 19. Lincoln University of Nebraska Press, 207-283.

Ekman, P. y Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, Vol. 3, No. 4 (October 2011) 364-370.

Ekman, P., y Friesen, W.V. (1978). *The Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Emotion and Consciousness (2005). Edited by Lisa F. Barrett, Paula M. Niedenthal, Piotr Winkelman. The Guildford Press, NY.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

Gendron, M., Mesquita, B, Barrett, L.F. (2020). The Brain as a Cultural Artifact. *Culture, Mind, and Brain. Emerging Concepts, Models, and Applications*. Cambridge University Press.

Giddens, A., y Sutton, P.W. (2014). *Conceptos esenciales de Sociología*. Alianza editorial.

Giménez, G. (2017). Introducción en *La violencia en México a la luz de las Ciencias Sociales*. Coord. Gilberto Giménez y René Jiménez. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Goffman, Erving, (1959). *La presentación de persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

González Luna, A. (2003). La identificación con el agresor en los menores infractores y adolescentes de la calle en *Violencia social y menores de edad*. Jornadas académicas. Seminario permanente de estudios de niños y adolescentes. ENEP-Iztacala, UNAM.

Graever, D. (2014). *Debt. The First 5,000 Years*. Melville House Publishing, NY.

Griffiths, Paul (2002). Is emotion a natural kind? In Robert C. Solomon (ed.), *Thinking About Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Oxford University Press.

Guillory, S.A. and Bujarski, K. A. (2014). "Exploring emotions using invasive methods: review of 60 years of human intracranial electrophysiology" *Social Cognitive and Affective Neuroscience* Advance Access.

Harris, N., Walgrave, L., Braithwaite, J., (2004). Emotional dynamics in restorative conferences. *Theoretical Criminology*, Vol. 8(2): 191-210; 1362 –4806.

Hofmann, S. G., & Doan, S. N. (2018). *The social foundations of emotion: Developmental, cultural, and clinical dimensions*. American Psychological Association.

Hutchinson, J. B., & Barrett, L. F. (2019). The Power of Predictions: An Emerging Paradigm for Psychological Research. *Current Directions in Psychological Science*, 28(3), 280–291. <https://doi.org/10.1177/0963721419831992>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI, (2021). Informe de defunciones por homicidio en personas menores de 24 años de edad.

https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=mortgral_dh

James, W. (1989). *Los principios de la psicología*. FCE, México.

Keltner, D., Tracy, J.L., Sauter, D. *et al.* (2019). “What Basic Emotion Theory Really Says for the Twenty-First Century Study of Emotion”. *Journal of Nonverbal Behaviour*, **43**, 195–201 <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00298-y>

Lamberto, R., Bauche, E. G. (2021). Prólogo a *Justicia Restaurativa. Aportes y reflexiones sobre el campo restaurativo y la cultura de paz*. Fundación Latinoamericana Objetivo 16; Defensoría General de Lomas de Zamora; Santa Fe: Defensoría del Pueblo de la Provincia de Santa Fe.

Lerner, J. (2007). *EL impacto de la modernidad. Fotografía criminalística en la ciudad de México*. Turner ediciones.

Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, (2016). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNSIIPA_011220.pdf

Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., Shablack, H., (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*.

Martínez, M. (2003). La evolución del altruismo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Vol. 4, Nos. 8 y 9, pp.27-42.

Maruna, S. (2016) *Desistance and restorative justice: it's now or never*, *Restorative Justice*, 4:3, 289-301

Moors, Agnes. (2017). Appraisal Theory of Emotion. ResearchGate doi:10.1007/978-3-319-28099-8_493-1.

Observatorio Nacional Ciudadano (2021). *Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos*. https://onc.org.mx/public/rednacionaldeobservatorios/public/onc_site/uploads/doc-reclutamiento.pdf

O'Connor, Cailin (2016). “The Evolution of Guilt: A Model-Based Approach”. *Philosophy of Science*, 83(5), 897-908.

Oficina de las Naciones Unidas contra La Droga y el Delito, UNODC, (2006). *Manual sobre programas de Justicia Restaurativa*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf

Panksepp, J. (2007) "Neurologizing the Psychology of Affects. How Appraisal-Based Constructivism and Basic Emotion Theory Can Coexist". Association for Psychological Science. Volume 2—Number 3, pp. 281-296.

Panksepp, J. y Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. Norton & Company, New York.

Pettit, B., & Western, B. (2004). "Mass imprisonment and the life course: Race and class inequality in US incarceration". *American Sociological Review*, 69(2), 151–169.

Prinz, J. (2007). *The Emotional Construction of Morals*, Oxford University Press.

Reguillo, R. (2017). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En *Los Jóvenes en México*. FCE; CIDE.

Sánchez López, N. P. y Santiago Gómez, T., (2014). Los eufemismos del castigo: regenerar, readaptar, reinsertar. En José Luis Cisneros, Emilio Daniel Cunjama y Pedro José Peñaloza (eds.), *¿Crisis de la prisión Violencia y conflicto en las cárceles de México*. México, D.F. Porrúa.

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (s/f). *Incidencia delictiva*. Consultado el 2 de abril de 2023. <https://www.gob.mx/sesnsp>

Tangney, J.P. y Dearing R.L. (2002). *Shame and Guilt*. The Guildford Press, New York, 272.

The Emerald Handbook of Narrative Criminology (2004). Fleetwood, J., Presser, L., Sandberg, S., Ugelvik, T (Eds.) Emerald Publishing.

Tomkins, S. (2008). *Affect imagery and consciousness*. The complete edition. New York: Springer.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.

Valéry, P. (1957). *Teoría poética y estética*. Titivillus.

Wundt, W. (1896). *Outlines of Psychology*. [Trad. C.H. Judd]. Leipzig: Wilhelm Engelmann.

Zehr, H. (2015). *Changing Lenses: Restorative Justice for Our Times*. Twenty-Fifth Anniversary Edition, Herlad Press, USA, 2015.

(2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books.