



Consultoría para la facilitación del proceso hacia una estrategia nacional de educación para adolescentes en conflicto con la ley penal / Proyecto URU/14/01/URU Programa Justicia e Inclusión

EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LAS SANCIONES PENALES JUVENILES

- Informe final -



CONSULTOR
Mag. Diego Silva Balerio

EQUIPO DE CAMPO
Educadores Sociales: Mariana Alí, Martín Rosich y Sergio Vulcano.

Tabla de contenidos

Presentación	4
Marco conceptual	5
Metodología de la facilitación	16
Sistematización de los contenidos relevados	21
I. Equipo de recepción	23
II. Evaluación de punto de partida	28
III. Objetivos de la acción socioeducativa	31
IV. Técnicas y estrategias de acción	36
V. Contenidos y mediadores de la relación con los adolescentes	43
VI. Continuidad de los proyectos personales en el egreso	48
VII. Evaluación y autoevaluación del proceso	49
Bibliografía	51

PRESENTACIÓN

El presente informe recoge y organiza un conjunto diverso de aportes e insumos conceptuales y metodológicos realizados por actores de *lo educativo* del SIRPA para componer un proyecto socioeducativo institucional. La relevancia de contar con un proyecto socioeducativo común a todas las medidas socioeducativas reside en los efectos de *socialización* y *subjetivación* (Dubet, 2006) que produce sobre los sujetos para inculcar un conjunto de normas y reglas sociales.

Entendemos que en las condiciones actuales de la institucionalidad de ejecución penal juvenil, resulta indispensable explicitar las formas de organización y división del trabajo socioeducativo con los adolescentes. De lo contrario las inercias punitivas ancladas en la cultura de la institucionalidad resistirán los embates del cambio de racionalidad.

La propuesta de facilitación del diálogo entre actores de equipos de dirección del SIRPA respecto a la revisión y planificación de la acción socioeducativa realizada en 20 de noviembre de 2015 en el IPES, tiene como marco la regulación legal de las medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad establecidas por los Arts. 77 a 98 de Código de la Niñez y la Adolescencia.

Los TDR de la consultoría establecieron que los objetivos específicos de la consultoría son:

- 1) *Facilitar el proceso de diálogo interno del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA) para la producción de insumos conceptuales y metodológicos hacia el intercambio interinstitucional en el marco de la discusión de una estrategia nacional de educación en contextos de encierro.*
- 2) *Promover el enfoque específico para la población adolescente en conflicto con la ley penal, en el marco de la discusión general.*
- 3) *Producir documentos que sistematicen el contenido de los diálogos internos y grupos de trabajo organizados en el marco de la discusión de una estrategia nacional de educación en contextos de encierro.* (TDR, Proyecto URU/14/01/URU - Programa Justicia e Inclusión)

La metodología seleccionada para impulsar el diálogo fue de carácter participativo. Ello implicó que más de 40 directores y subdirectores de centros, directores de programa y educadores del SIRPA pudieran intercambiar, proponer y discutir distintas propuestas socioeducativas que son la base de la sistematización que realizamos en este informe.

MARCO CONCEPTUAL

A continuación presentamos algunas claves conceptuales que organizan el plan de facilitación para configurar de forma participativa una propuesta socioeducativa para la implementación de sanciones penales juveniles.

En tal sentido, nos posicionamos desde una perspectiva antiesencialista, donde “delincuente” no es un atributo del ser, ni una característica ontológica de una persona, sino **una situación**, una experiencia. Ello implica despojar al sujeto del adjetivo delincuente, y situarnos en las complejas y contradictorias relaciones entre **el sujeto, la sociedad y la transgresión** (ocasional o frecuente) de una norma penal mediante un acto que lesiona derechos de otro sujeto.

...la sociedad ofrece estereotipos: los prejuicios (racistas, clasistas, xenófobos, sexistas) van configurando una fisonomía del delincuente en el imaginario colectivo, que es alimentado por las agencias de comunicación: construyen una *cara de delincuente*. Quienes son portadores de rasgos de esos estereotipos corren serio peligro de selección criminalizante, aunque no hagan nada ilícito. Llevan una suerte de uniforme de cliente del sistema penal, como pueden llevarlo los médicos, los enfermeros, los albañiles, los sacerdotes o los mecánicos. (Zaffaroni, 2005: 12)

Por tanto, declinamos de nombrar a ese otro adolescente que trasgredió las normas penales como delincuente. No es “un delincuente”, sino un sujeto que mediante su acción u omisión produjo un daño, lesionó derechos, actuó una conducta que está tipificada por la ley penal como un delito en un espacio-tiempo histórico determinado. Se entiende que es adecuado separar dos aspectos distintos: la acción, la conducta, de una condición ontológica que define a una persona.

Civilizar conflictos: *La más importante puede ser la reciente tendencia a civilizar muchos conflictos. Cuando alguien se porta mal, puede considerarse un delito, un acto que exige un castigo. Pero también es posible verlo como un conflicto, un acontecimiento que hay que describir, comprender y por el que finalmente hay que resarcir. Varios países han incluido en sus leyes consejos para gestionar así sus conflictos. Más de 12,000 conflictos se abordaron de este modo en Noruega el año pasado. La pregunta central no es: “¿Por qué lo has hecho?” sino “¿Qué ha pasado?” Y con ello todo se vuelve mucho más claro: muchos implicados en casos como estos están más interesados en saber, en comprender, que en infligir dolor a la otra parte. Infligir dolor debería ser la última alternativa posible a la hora de crear sociedades en las que valga la pena vivir. Chistie, 2013.*

Las particularidades de la población captada por el sistema penal requieren de un proceso comprensivo de los fenómenos y procesos que activan la conducta

infraccional, de forma de tramitar procesos de abordaje del conflicto emergente. Desde esta perspectiva epistémica, proponemos centrarnos en las **diversas estrategias de promoción social y educativa que procuren ampliar los vínculos sociales y culturales** de las personas captadas por el sistema penal.

Optamos por proponer el concepto de **acción social y educativa con personas sancionada penalmente**, lo que denota un cambio de eje hacia la dimensión relacional entre un sujeto y la trasgresión a la norma penal.

Esta incomodidad tiene otra expresión respecto de lo paradójal que significa instalar una propuesta social y educativa en un contexto punitivo. Aunque pensarlo en termino de relaciones paradójales remite a una búsqueda por desarrollar acciones promocionales, a pesar de escenarios institucionales y políticas represivas.

Sostenemos la necesidad de un análisis crítico de la situación actual, aunque sin renunciar a “la lógica de la esperanza y la posibilidad” (Giroux, 1998) como actitud para la producción de los cambios.

La promoción social, además de un objetivo, se torna un imperativo ético y político, ya que implica acercar a todos los ciudadanos al ejercicio de sus Derechos Humanos. Desde esta perspectiva el acceso a la educación es un derecho humano básico, por ello las medidas judiciales aplicadas no pueden menoscabarlo.

“...debemos precavernos de aquellos que intentan hacer el bien a través de la aplicación de una medida penal. Las medidas penales son medidas impuestas, son castigos y por lo tanto lo mejor que puede pasar es que no tengan que aplicarse porque hay mecanismos alternativos de tratar los comportamientos delictivos, y si se tienen que aplicar, que duren el menor tiempo posible y sean lo menos intensas posible. Entre procurar hacer el bien y evitar hacer el mal, hay que optar por lo segundo cuando se entra en el sistema penal”. LARRAURI, Elena (1997) Evitar hacer el mal. En Revista El Viejo Topo.

Si bien la aplicación de sanciones penales comporta la restricción de algunos derechos, como la libertad ambulatoria o el sufragio, no significa una modificación del estatus de persona, ni altera su calidad de portador de derechos inalienables. Emerge una interrogante clave: ¿Cómo construir espacios de ejercicio de derechos en el sistema penal, un espacio socialmente diseñado para administrar el castigo?

¿De qué forma construir espacios de promoción de derechos sociales y educativos que, al menos, mitiguen la inercia punitiva?

Invitamos a pensar la acción social y educativa como espacio de gestión de paradojas del desequilibrio, reductora de lo punitivo y amplificadora de la acción educativa social denota una intencionalidad política de actuar contra corriente punitiva. Sin duda la gestión política puede potenciar el desarrollo pleno de la dignidad de las personas sancionadas penalmente, lo que implica goce y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales y también de los civiles y políticos.

... la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella. (Duschatzky, 2001)

Desde el punto de vista de la planificación educativa la posición de educador está sustentada en una **gestión como ética** (Duschatzky, 2001) que lo ubica ante una realidad que no elige, que es positiva, negativa, ambigua y contradictoria, pero donde debe tomar la decisión de que posición asumir. El ejercicio de la decisión es una condición indispensable en la actualidad.

Entendemos por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevadas a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social. Implica la adecuación y contextualización de esos contenidos a las particulares situaciones de los sujetos de la educación. Comporta una extensión de terreno educativo, incluyendo instituciones y propuestas que contribuyen con los procesos de aprendizaje, de filiación simbólica y con la integración y continuidad educativa de las personas.

Este ensanchamiento del territorio pedagógico apunta a fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria.

Acudimos al concepto de socioeducativo, noción que describe un campo de intersección, un **territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas**

educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social, donde se garantizan derechos, incluso de asistencia, de acceso a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Lo definimos como una configuración heterogénea donde se promueve un proceso de transmisión y mediación con la cultura, mientras se ofrecen soportes para mejorar las condiciones de ejercicio de derechos.

Desde esta perspectiva nos parece pertinente retomar ideas del pedagogo Lorenzo Luzuriaga quien en la década de 1950 expresaba que *“la labor de la educación de nuestro tiempo debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos”* (Luzuriaga, 1957: 36) Sobre estos caminos transita la discusión actual del campo socioeducativo, sostener propuestas duales que hagan convivir el desarrollo personal de los ciudadanos que implica la inclusión social, laboral, económica y cultural, consiguientemente con la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de relación social que potencien su participación social en condiciones de igualdad.

En el mismo sentido, y siguiendo a Luzuriaga, proponemos pensar disciplinalmente desde una pedagogía social que tiene por objeto *“...el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana.”* (Luzuriaga, 1954: 9) Esta perspectiva la articulamos con el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu quien postula que la pedagogía es praxis, en tanto *“...ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto”* (Meirieu, 2003: 140)

La relación educativa: educador – mediaciones – sujeto de la educación y sujeto de la experiencia

Como lo expresa la pedagoga Violeta Núñez, la educación social es: **“... un conjunto de prácticas diversas, (que) encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política**

social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época". (Núñez, 1999:37)

Dada su flexibilidad para el trabajo educativo en múltiples espacios se constituye en la disciplina y conjunto de acciones idóneas para la práctica pedagógica. Y así cómo la educación social ha ido más allá de la escuela, asume una actitud activa propiciando el encuentro llegando al propio sistema de control social ya que "... se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo". (Núñez, 1999:37) Aquí vemos una de las expresiones del movimiento, el desplazamiento de las prácticas educativa, del educador, a los lugares donde estén los sujetos.

La relación educativa es el entramado vincular más significativo de las prácticas educativo-sociales, involucrando aspectos técnicos y humanos basados en la estrecha relación "cara a cara" entre agente y sujeto. El lazo que une a las dos personas, conforma un espacio de conocimiento mutuo, implica un vínculo que delimita roles distintivos y responsabilidades diferentes. La relación educativa tiene un carácter asimétrico, los roles de agente y sujeto de la educación son distintos, lo que se conjuga paradójicamente con una igualdad entre educador y educando en su dimensión humana.

La misma condición humana, distintos lugares y responsabilidades.
--

La relación educativa es artificial, no surge espontáneamente en la medida que el educador se marca objetivos y desarrolla su actividad en el contexto de políticas sociales e institucionales, no sale al encuentro de sujetos de la educación que aleatoriamente encuentra en su recorrida. La acción educativa resulta de una opción consciente, explícita y deliberada de educar.

En la situación que nos ocupa, partimos de un sujeto obligado por la justicia a cumplir con una medida que debe ser educativa, nos encontramos frente a la potencialidad de una relación educativa que hay que construir, lo que implica dificultades adicionales dado el contexto punitivo que rodea a las actuaciones penales.

El educador en este campo de actuación transita por terrenos ambiguos donde debe abordar la infracción que motiva la derivación del joven, ya que este hecho contravencional es el detonante de la intervención educativa. Mientras tanto

emprender la tarea de enlazar una relación de confianza con el sujeto, que posibilite la construcción de una relación educativa que cause la reflexión y el análisis acerca de los hechos de la infracción y facilite la adquisición de aprendizajes valiosos para los sujetos.

Responsabilización por el delito – sujeto responsable e inclusión social

En este apartado nos referimos a la responsabilidad entendida como la capacidad de todo sujeto de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Aquí un punto de partida. La acción educativa y social con personas responsables de infracciones a la ley penal requiere abordar pedagógicamente el sentido de la responsabilidad por lesionar a un tercero, asumiendo una perspectiva comprensiva de los particulares contextos de producción de la trasgresión penal.

Tener una mirada antiesencialista sobre el fenómeno de la “delincuencia”, y analizar críticamente la operativa selectiva y discriminatoria de los sistemas penales, no significa avalar la impunidad. Ni considerar al trasgresor una víctima.

Considerar al otro como sujeto de derecho implica suponer su responsabilidad. Aunque ello en ocasiones pueda resultar una falacia, ya que hemos vivenciado, desde el sur de América, la experiencia de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad, que fueron castigados duramente por la justicia penal. Pero que su experiencia personal, de absoluta privación de derechos económicos, sociales y culturales, no les permitía empatizar con “su víctima”, ni reconocer su acto como lesivo. Preocupación por la supervivencia, por la existencia simbólica de formar parte de la sociedad, mediante su mecanismo más glorificado: el consumo. No se trata solamente de necesidades básicas para la subsistencia, porque la existencia en la sociedad de consumo requiere “tener” para “ser parte”.

El análisis de la responsabilidad lleva implícita una teoría de la acción, ya que ella se conforma en la medida que los humanos hacemos u omitimos hacer, y siempre que acción tenga consecuencias para otros, o para uno mismo. Para analizar y dotar de sentido a la acción es necesario tomar en cuenta categorías como la

intención, el fin, la razón de actuar, el motivo, el deseo, la preferencia, la elección y la responsabilidad (Escamez-Gil, 2001:27)

Luckmann realiza importantes aportes acerca de la acción social, diciendo que "... si no actuaran, los hombres no podrían existir ni como seres individuales ni tampoco sobrevivir como especie. La acción no siempre hace historia, pero *hace* la sociedad. Acción es producción, reproducción y comunicación; la acción crea poder y se opone al poder. Sin duda alguna, la acción es *la forma fundamental de la existencia social* del hombre". (Luckmann. 1996:12) Cada acción por separado no produce cambios, pero sí, cada acción tiene incidencia sobre el futuro, la acción de hombres y mujeres en la sociedad deja huellas, va generando efectos, construyendo la historia.

Como lo expresa Hannah Arendt "...la fuerza del proceso de la acción nunca se agota en un acto individual, sino que, por el contrario, crece al tiempo que se multiplican sus consecuencias; lo que perdura en la esfera de los asuntos humanos son estos procesos, y su permanencia es tan ilimitada e independiente de la caducidad del material y de la mortalidad de los hombres como la permanencia de la propia humanidad". (Arendt, 1998:253)

Esta visión que estamos planteando centra las esperanzas en una acción que no puede ser individual, sino que subraya una racionalidad colectiva ya que esa acción aislada tiene un escaso poder, y su valor como productora de cambio está condicionada a su carácter colectivo e histórico.

Cada acción arrastra tras de sí acciones previamente realizadas.

Es en este marco en donde debe insertarse el análisis de la responsabilidad, ya que vernos obligados a elegir entre distintas líneas de acción, es una condición básica de los seres humanos. **La responsabilidad es entonces "... aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir cuentas por qué los hacen y también de los efectos de esas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza"**. (Escamez-Gil, 2001:28)

Escamez y Gil efectúan un análisis fenomenológico acerca de las diferentes situaciones donde las personas nos enfrentamos o asumimos responsabilidad, allí se detectan cuatro situaciones diferentes:

a) Alguien es responsable de algo

Para que una persona sea responsable el agente tiene que ser "... consciente de lo que hace, es decir saber lo que hace, tener la capacidad de interpretar o comprender la situación o escenario en el que se produce o deja de producir su acción; también posee la capacidad de tomar la decisión de ejecutar o no la acción y por último, la capacidad de controlar el inicio de la acción o el cese de la misma...". (Escamez-Gil, 2001:30) Cuando se cumplen con estos requisitos se puede afirmar que una persona es responsable de algo, la graduación de una mayor o menor responsabilidad dependerá de la fortaleza o debilidad en relación a de los requisitos planteados.

En síntesis, la responsabilidad implica conciencia de la acción, libertad para realizarla, control de la misma, y la evaluación de los beneficios o perjuicios que la acción produce.

b) Alguien es hecho responsable

Se trata de la responsabilidad que surge por la existencia de una acción u omisión cometidos por una persona y que implican consecuencias disvaliosas para otra persona, como por ejemplo en el caso de un delito.

La responsabilidad es definida con dos acepciones "1. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otro, a consecuencia de delito, de una culpa o de otra causa legal. 2. Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en cosa o asunto determinado" Estas dos acepciones dan cuenta de esa responsabilidad referida a una acción u omisión.

Los autores refieren que la afirmación que titula la situación no puede significarse sin relacionarla con el valor de justicia, que se corresponde a una comunidad determinada, y en un tiempo histórico dado.

c) Alguien asume la responsabilidad de algo

En esta situación hay dos formas de asumir la responsabilidad:

c.1) La persona carga con su deber, y sí perjudica a otro le reconoce el derecho de reparación de los perjuicios ocasionados, "...la persona responsable de una acción tiene que asumir la responsabilidad de ésta. Si lo hace y cumple con las exigencias que tal responsabilidad comporta, el agente descarga su culpa". (Escamez-Gil, 2001:33)

c.2) Quien asume la responsabilidad defendiendo un valor implica aquello que está dispuesto a realizar porque ello es lo necesario para la realización del valor. Implica la asunción de la ética de la responsabilidad como el deber para actuar, hasta donde alcanza nuestro poder de hacerlo. (Escamez-Gil, 2001:34)

d) Alguien obra responsablemente

La persona se entrega a la acción sin preguntarse si es o no su responsabilidad, actúa para modificar acontecimientos cotidianos, relaciones sociales en busca de un objetivo político de "hacer un mundo más habitable". Dicho compromiso político requiere del respeto de los derechos humanos y de la acción para su defensa y vigencia.

La responsabilidad de los adolescentes por sus actos aparece planteada en los literales b y c del análisis fenomenológico, en la medida en que el adolescente puede ser *hecho responsable* de una infracción o asumir la responsabilidad de su accionar.

La actitud asumida será el punto de partida del trabajo educativo, que tenderá a promover el obrar responsable donde las personas criminalizadas puedan tomar el control de su vida y proyectarlo a lo social. Esta propuesta se verá enfrentada a las situaciones de exclusión y la consiguiente y progresiva caducidad de sus derechos humanos. La aporía se expresa entre una propuesta de educación de la responsabilidad y un contexto social y político plagado de antagonismos con esta postura, tanto por el irrespeto de los derechos humanos, la corrupción e ineficiencia política, como con la irresponsabilidad adulta de proveer espacios dignos para el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.

En términos concretos identificamos tres variables que tomamos en cuenta para valorar y evaluar los procesos de responsabilización de los adolescentes por su infracción:

1) **Reconocimiento y ejercicio de sus derechos.** Entendemos que es imposible que un sujeto pueda comprender que lesionó derechos de otras personas si no tiene conciencia que es un sujeto portador de derechos, y que ello es una condición inalienable de todos los seres humanos. Este concepto es fundamental, ya que su desconocimiento implica un impedimento insalvable para abordar la responsabilidad por la infracción reconocida.

2) **Capacidad de reflexión y análisis del joven respecto a la víctima y a la infracción reconocida.** Que el joven se reconozca a sí mismo como un sujeto con derechos es el prerrequisito para iniciar el análisis acerca de la infracción reconocida y que pueda reconocerse como responsable de lesionar derechos de otro sujeto. (...) el reconocimiento de la víctima como una personas con derechos como él; la percepción del otro como persona, dejando de lado la imagen anónima; que pueda explicarse las razones o causas de sus actos, reconocer que las cosas no pasan porque sí; reflexionar acerca de la situación.

3) **Percepción de los efectos negativos de su acción en relación con su persona, su núcleo de convivencia y su barrio,** implica analizar las consecuencias de los actos y que no solamente inciden en la esfera individual, sino que impactan en la familia y en la comunidad.

Por último, resulta pertinentes colocar preguntas acerca del lugar de los adolescentes en clave de posibilidad: ¿Cuáles son las potencias de las adolescencias? ¿Qué pueden los adolescentes? Estas interrogantes prefiguran una concepción de sujeto de la educación afincado en la oportunidad de los adolescentes de cuidarse a sí mismos de ponerse en acción, para amplificar las posibilidades de producirse.

Así se orientan la acción pedagógica colocando en el centro a los adolescentes, en tanto “...la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro.” (Brignoni, 2012: 49). Partimos de reconocer la influencia del mundo adulto en la configuración de la adolescencia, ya que “**...los adolescentes son muy sensibles al lugar que el otro de referencia les da (...) De alguna manera podemos decir que los adolescentes son obedientes al lugar que el otro les da aunque los convoque al peor lugar**”. (Brignoni, 2012: 50) Resulta clave resolver formas de organización institucional en la gestión de las medidas socioeducativas que convoquen a los adolescentes a lugares de aprendizaje centrados en el desarrollo personal y social

La condición humana adolescente requiere de la comprensión por parte de educadores e instituciones, ya que es necesario *ofertar lugares* (Brignoni, 2012) hospitalarios y habilitadores para promover el máximo desarrollo de las capacidades. La competencia entre razón, afectividad e impulso se expresan con mayor énfasis en la adolescencia, y ello registra exteriorizaciones diversas en los dispositivos tutelares, accionando con reflejo normativo, utilizando la sanción como operación de gestión disciplinaria. Por el contrario, aportar a la construcción de sentido, al conocimiento de sí del adolescente requiere activar una estrategia y práctica hermenéutica donde prime el entendimiento como forma de abordaje del conflicto.

METODOLOGÍA DE LA FACILITACIÓN

Partimos del supuesto que la acción socioeducativa es un ensamblaje que articula un conjunto de elementos heterogéneos como son: las concepciones de sujeto, los formatos de organización de tiempos y espacios en los ámbitos institucionales, los contenidos y mediadores sociales y culturales para generar un escenario de aprendizaje por medio de la experiencia.

En tal sentido, los aportes de Dewey fundamentalmente en su libro *Experiencia y educación*, proponen la inmersión y el involucramiento del sujeto de la educación en un mundo en constante cambio. Por lo tanto, el aprendizaje a través de la experiencia se produce situado en el mundo, en una comunidad concreta, mediante un conglomerado de vínculos, y en centros educativos que proveen de estímulos para el aprendizaje.

Allí intervienen dos principios del aprendizaje mediante **la experiencia**:

- Principio de continuidad de la experiencia en la medida que debemos considerar cómo se van produciendo adquisiciones de aprendizaje por parte del sujeto y en las experiencias subsiguientes.
- Principio de interacción que refiere a la trama de relaciones que se establece entre las condiciones objetivas del ambiente y los procesos de subjetivación (intereses, deseos, capacidades) que la propia experiencia va generando.

El educador va a intervenir en las condiciones objetivas, disponiendo distintos recursos, instrumentos, medios, objetos y espacios de interacción que generan condiciones para el aprendizaje, para el desarrollo de nuevas experiencias.

En tal sentido, acudimos al concepto de experiencia desarrollado por el pedagogo catalán Jorge Larrosa, a fin de delimitar conceptualmente ciertas condiciones para el trabajo educativo que contemple las circunstancias a las que están expuestos los

adolescentes. En un tiempo donde la única propuesta parece ser clasificar y penalizar, creemos que resulta desafiante para los educadores pensar desde las situaciones de los sujetos de la educación, no la situación ideal, sino la vivida. Ello es una potencia, ya que el vínculo pedagógico se puede posicionar desde la experiencia vivida para avanzar hacia una situación imaginada que rescate algo de esperanza en un mundo de incertidumbre. Nos interesa entonces retomar algunas ideas del inicio asociadas a un doble concepto de ritmo: natural/cósmico (constante) y cultural (variable) en relación al concepto de experiencia.

En ese sentido, una primera aproximación a la idea de experiencia se trataría de “eso que me pasa”, no lo que pasa, sino aquello exterior a mí pero que afecta el yo. Se trata de una reunión o relación paradójica que configuran la idea la experiencia dado que implica la existencia de un acontecimiento externo a mí, y la consiguiente afectación de mi subjetividad.

Larrosa nos propone tres principios para entender la noción de experiencia:

- a) **Alteridad** que indica la dimensión externa del acontecimiento ya que se trata de “...algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.”
- b) **Subjetividad**, en la medida que el acontecimiento no pasa frente de mí, sino en mí “...el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.” Para que la experiencia me pase es necesario que estén dadas las condiciones de disponibilidad, es necesario estar “... abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto”.
- c) **Pasión**, tiene que ver con la experiencia como territorio de paso, “...como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me

pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece”.

El siguiente esquema da cuenta del conjunto heterogéneo de factores que se ponen en juego en la acción educativa:

Metodología socioeducativa		
Tiempo: rupturas de la cotidianidad con acontecimientos significativos		Espacialidad: crear un escenario educativo
Concepción de sujeto + mediadores + objetivos educativos + estrategia de acción + función educativa		
Experiencia + Deseo + Composición + Incertidumbre		
¿Qué aprende? ¿Cómo lo aprende?		
Ingreso	Proceso singular, expresión material de los conceptos	Egreso
Hospitalidad Encuadre / reglas de juego Rituales Voluntario/ Obligatorio	Mediadores: otros sujetos, cultura, objetos, normas, contenidos educativos (conocimientos, habilidades, formas de trato social) Objetivos: Promoción social y cultural; Circulación social amplia Vínculo educativo Intensidades (velocidad, lentitud)	Proyección, continuidades Rituales de despedida
Mandatos normativos, institucionales Evaluación, punto de partida	Técnicas: Análisis de documentos secundarios, Entrevista, PEI, Talleres, Grupos de trabajo, Asambleas, Informes, Registros	Evaluación de cierre y Evaluación narrativa

Para el proceso de facilitación propusimos centrarnos en el aprendizaje a través de la experiencia del adolescente. En esta perspectiva cobran relevancia dos interrogantes: ¿qué aprende?, y ¿cómo lo aprende?

Ello desde el punto de vista metodológico se produce en tres momentos: Ingreso, Proceso y Egreso:

Metodología socioeducativa		
Ingreso	Proceso singular, expresión material de los conceptos	Egreso
Encuadre / rituales / reglas de juego	Mediadores:	Proyección, continuidades
Mandatos normativos, institucionales	Objetivos:	Rituales de despedida
Evaluación, punto de partida	Técnicas:	Evaluación de cierre y Evaluación narrativa
¿ Qué aprende ? ¿ Cómo lo aprende ?		

La propuesta de trabajo en la jornada del 20 de noviembre se organizó en relación a los siguientes tres momentos y siete categorías:

Principios generales de la intervención/acción socioeducativa:

- a) Centralidad en la experiencia del adolescente, como expresa la psicoanalista Susana Brignoni, los adolescentes son obedientes al lugar que se les da, aunque se los convoque al peor lugar.
- b) Responsabilidad compartida del mundo adulto, las instituciones, los educadores, profesionales, encargados de seguridad de generar condiciones para impulsar un proceso de aprendizaje y de responsabilización por la infracción;
- c) Estructuración de la vida cotidiana de los adolescentes organizados desde lo socioeducativo, un Proyecto Educativo Individual planificado con el adolescente que articule educación formal, deporte, recreación, promoción de salud física y mental, desarrollo de habilidades sociales, aproximación al mundo del trabajo, becas laborales,

Momento 1: El Ingreso

- 1) Encuadre con el adolescente que ingresa a una medida socioeducativa.

La intervención socioeducativa de las medidas comienza con el primer contacto que la institución tiene con el adolescente, los mandatos institucionales y normativos que regulan la intervención socioeducativa; las reglas de juego.

- 2) Evaluación de partida. Resulta clave establecer una línea de base de la situación de cada adolescente en relación a diversos derechos: identidad, salud, educación, socioeconómica, vincular, familiar, etc.;

Momento 2: El proceso singular de cada adolescente, su proyecto educativo individual

- 3) Mediadores del vínculo socioeducativo con el adolescente. Dado que no es una relación personal, se deben explicitar los contenidos, objetos, conocimientos, habilidades, formas de relación social, etc., que se ponen “en medio” entre el adolescente y el educador;
- 4) Objetivos de la acción socioeducativa;
- 5) Técnicas que se utilizarán;

Momento 3: El egreso y las líneas de continuidad del proyecto educativo individual luego de finalizada la medida

- 6) Organización de la oferta socioeducativa luego de finalizada la medida; Rituales de despedida; Enlaces institucionales para la continuidad y sostenibilidad del PEI
- 7) Evaluación y autoevaluación del proceso de cada adolescente.

Dinámica de trabajo

La consigna general estuvo orientada por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aprendizajes que debería realizar un adolescente que participa de las medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad?

La metodología utilizada consistió en entregar a cada participante de la jornada un conjunto de tarjetas para trabajar de forma colaborativa en la construcción de conceptos y contenidos para cada una de las siete dimensiones.

SISTEMATIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS RELEVADOS

El desarrollo de un proyecto socioeducativo en el marco de las medidas judiciales se orienta en la línea de dar cumplimiento al Código de la Niñez y la Adolescencia para configurar un espacio de acción que organice acciones educativas y sociales de promoción social, responsabilización y restitución de derechos. Resulta justo resaltar la excelente disposición de los actores del Sirpa que participaron de la jornada del 20 de noviembre, quienes aportaron ideas, conceptualizaciones y propuestas relevantes.

Previo a ingresar a las propuestas concretas resulta indispensable situar un punto del debate respecto del ejercicio de las funciones socioeducativas y de seguridad propias de la configuración híbrida que condensan los centros responsables de ejecutar la sanción dispuesta por la justicia. La tensión entre las finalidades socioeducativas y de resguardo de la seguridad y contención física emergen con claridad como un punto central del proceso de transformación de las prácticas institucionales.

La conjunción de la contención física y la transmisión/mediación de contenidos culturales en un mismo funcionario aparecen como una contradicción significativa a la hora de planificar y organizar un proyecto institucional en clave socioeducativa. Surge con fuerza en la jornada, aunque no de forma unánime, la oportunidad del contexto social e institucional actual para avanzar en la separación inequívoca de las funciones socioeducativas a cargo de educadores, y de las funciones de contención y seguridad ejercidas por otros funcionarios¹.

Otro aspecto significativo de debate se orientó a discutir acerca de sí una de las finalidades del sistema de medidas socioeducativas es avanzar en los procesos de responsabilización por la infracción cometida y la reparación del daño causado a la víctima. Si bien no existen unanimidades al respecto, una amplia mayoría de los participantes sostiene la necesidad de construir herramientas conceptuales y

¹ Se menciona en varios momentos el proceso de transición de la Dirección Nacional de Cárceles y el INR respecto de las funciones de los operadores penitenciarios (lo socioeducativo) y la policía (seguridad, contención física y represión)

metodológicas que sostengan una acción socioeducativa orientada a la promoción de la responsabilidad de los adolescentes por sus actos. En general se lo visualiza como un proceso integral que involucra diversos aspectos como la restitución de derechos al adolescente, los procesos reflexivos, el análisis de sus actos y de los efectos que producen, hasta la situación de reparación del daño o de mediación víctima-ofensor como estrategia de autocomposición de los conflictos.

También se debatió acerca del sentido del proyecto socioeducativo, si se este se organiza en relación al cumplimiento estricto de la medida judicial en términos de restricción de derechos, o por el contrario el énfasis está puesto en el proceso socioeducativo del adolescente cuando egrese de la sanción. Esta última opción es la que primó por unanimidad, ya que los actores de SIRPA que participaron de la actividad privilegiaron el desarrollo de un proyecto socioeducativo centrado en el adolescente y sus procesos de integración y participación social. Por tanto, la responsabilidad de los adultos y de las instituciones está en generar condiciones de aprendizaje y ejercicio de derechos para la vida en libertad del adolescente.

1er Momento: Recibimiento, rituales de hospitalidad y evaluación de la situación de cada adolescente.

I. EQUIPO DE RECEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES

Se trata de un conjunto de actores del sistema de ejecución de medidas socioeducativas que se encargan de brindar el recibimiento de los adolescentes que son sancionados penalmente. Comienzan a actuar en la Audiencia preliminar donde el Juez decreta una medida en carácter de cautelar. Ese equipo itinerante, preferentemente integrado por bina socioeducativa², realiza el primer contacto con el adolescente y con la familia.

PRODUCTO: Recepción hospitalaria que clarifique al adolescente y la familia el proceso de la medida que le impone la justicia. Requiere entregar el reglamento de funcionamiento de la medida privativa o no privativa de libertad, que incluye los derechos que puede ejercer y las obligaciones que impone el cumplimiento de la sanción. Además deberá incluir datos de localización del abogado defensor y de la autoridad institucional ante quien presentar una queja.

Aspectos centrales que el **equipo de recepción** deberá considerar para desarrollar su trabajo en el ingreso del adolescente a las medidas judiciales:

A. Gestos de hospitalidad

En general los adolescentes tomarán contacto con el equipo luego de muchas horas de espera en dependencias policiales y judiciales. Resulta importante ofrecer algo para tomar y comer en un espacio cómodo que permita al adolescente centrarse en la comunicación que realiza el equipo.

B. Encuadre e información básica

² Preferentemente integrado por dos profesionales de distintas disciplinas: Educación Social, Psicología y Ciencias Sociales.

Inmediatamente después de tomar contacto con el adolescente se le deberá brindar información sobre su situación judicial, entregándosele a él y su familia una copia del oficio judicial que decreta la imposición de medidas cautelares o socioeducativas.

Requiere la elaboración de folletos para entregar a los adolescentes donde se explique de forma breve y con un lenguaje claro:

¿Cómo funciona el proceso judicial?

¿Qué implica cumplir una medida socioeducativa por una infracción?

¿Cuáles son sus derechos y sus obligaciones?

¿Cuál es el régimen de cumplimiento de la medida socioeducativa privativa o no privativa de libertad?

¿Qué esperan de él los responsables de la ejecución de las medidas?

¿Qué aprendizajes se va a promover?

C. Contacto con la familia

El primer contacto con la familia deberá centrarse en brindar información básica sobre la situación judicial del adolescente. Asimismo se acordarán espacios y tiempos de participación, facilitando a la familia el acceso al centro de medidas privativas o no privativas de libertad donde el adolescente cumplirá la sanción

Requiere la elaboración de un folleto dirigido a la familia y referentes afectivos del adolescente donde se explique:

¿Cómo funciona el proceso judicial?

¿Qué implica cumplir una medida socioeducativa por una infracción?

¿Cuáles son sus derechos y sus obligaciones?

¿Cuál es el régimen de cumplimiento de la medida socioeducativa privativa o no privativa de libertad?

¿Qué espera de él adolescente y de los referentes afectivos durante la ejecución de las medidas?

D. Datos básicos del adolescente

Parte del proceso de conocimiento de los adolescente pasa por registrar información básica del adolescente en relación a la identificación; situación de salud, cobertura, tratamientos que realice; situación educativa, último año de educación formal aprobado, estado actual en relación a la educación formal, curso de capacitación que haya realizado; domicilio y teléfonos de contacto; situación familiar.

En caso de no contar con documentación o que la misma este vencida, resulta indispensable iniciar inmediatamente las acciones institucionales para tramitarla.

E. Espacios de escucha, conocimiento y entendimiento básico de su situación

Se destaca la necesidad de generar un espacio de escucha con los adolescentes donde se realice un primer acercamiento a su particular situación, entender como vivenció el pasaje por los dispositivos policiales y judiciales, aproximándose a las primeras narraciones que procuren dar sentido al evento infraccional en el contexto general de la historia personal, familiar y social del adolescente.

También se procurará realizar un primer acercamiento a la infracción, donde preguntar por lo sucedido y registrarlo como insumo para un posterior trabajo socioeducativo acerca del proceso de responsabilización.

Otro aspecto fundamental es identificar de forma primaria las inquietudes, intereses y preferencias del adolescente para conectar con una oferta socioeducativa que se activa durante la ejecución de la medida privativa o no privativa de libertad.

F. Presentación institucional

El equipo de recepción realizará el nexo entre el adolescente y sus referentes familiares y el Centro de medidas privativas o no privativas de libertad donde cumplirá la medida judicial. Se trata de acciones de presentación del marco institucional que lo recibirá a fin de que conozca a los actores relevantes del Centro/Programa y las dinámicas básicas de

funcionamiento. Ello incluye la presentación del educador referente institucional que acompañará el diseño e implementación del Proyecto socioeducativo individualizado; y el contacto directo con autoridades del Centro para establecer criterios de ingreso, marco general de funcionamiento de la medida, normas de convivencia del centro, exigencias, derechos, etc.

G. Establecer un Contrato socioeducativo primario

Los **contratos pedagógicos** apuntan a tomar especialmente en cuenta la individualidad de los procesos de aprendizaje, mediante la diferenciación de los contenidos y las estrategias. Ello no significa una contextualización que baja en nivel de la educación, sino pretende igualar desde una estrategia personalizada.

El contrato es un instrumento para la enseñanza y el aprendizaje que involucra a educador y sujeto de la educación bajo la idea de compromiso mutuo y de un intercambio traducido en acuerdos que implican actividades determinadas. (Przesmycki, 2000:17)

La elección del contrato como estrategia de promoción de aprendizajes se sustenta en la idea de motivar la apropiación de contenidos en los adolescentes que puede tener que ver con conocimientos, procedimientos y/o actitudes. Implica una apuesta a la voluntariedad, a realizar acuerdos, así como a estimular la autonomía. Dado que los contratos que se proponen son individuales, son un espacio propicio para la discusión, la argumentación, el razonamiento, la búsqueda de alternativas, la expresión de las ideas, asumir compromisos, ejercer la libertad y desarrollar capacidades de resolución de conflictos.

Los contratos educativos son una herramienta de desarrollo positivo que promueven la responsabilidad y un ejercicio de ser libre. El ejercicio de la libertad implica la *capacidad de expresar* ideas, sentimientos, deseos; la *capacidad de actuar*, elegir y decidir; y la *capacidad de utilizar sus facultades* para acceder a nuevos saberes de pensamiento, razonamiento, imaginación y creatividad. En el mismo sentido ayuda a alcanzar la autonomía en la medida que “la presencia de un marco en el que los límites

han sido clara y explícitamente definidos (...) la libertad, dentro de esta estructura, de seguir y de trabajar según sus propias estrategias de aprendizaje". (Przesmycki, 2000:20-21)

El contrato en la práctica socioeducativa explicita las reglas de juego, ya que permite dejar claro los derechos y las responsabilidades de ambas partes. Involucra al sujeto de la educación ya que lo hace partícipe de la propuesta, enseña un mecanismo democrático de convivencia social, y fundamentalmente establece límites a la arbitrariedad de los adultos y de las instituciones. Esta modalidad de intervención educativa requiere (y enseña) la capacidad de comprometerse y de cumplir con los acuerdos ya que los adolescentes participan en la elaboración de acuerdos, proponiendo objetivos, metas concretas y la graduación temporal de los resultados esperados que conformarán la columna vertebral del singular contrato pedagógico.

II. EVALUACIÓN DE PUNTO DE PARTIDA

La evaluación en el punto de ingreso de los adolescentes al sistema penal es una instancia crucial de todo el proceso de trabajo en las medidas socioeducativas. Es indispensable tener claramente establecido una línea de base acerca de la situación social y educativa de cada adolescente. Valorar de forma adecuada cuales son las condiciones de ingreso del adolescente al sistema penal juvenil es una precondition para evaluar los logros o fracasos en la implementación de las medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad.

Asimismo, resulta necesario generar mecanismos e instrumentos sencillos que estimulen la autoevaluación del propio adolescente, ello permitirá desarrollar autonomía e iniciativa, fortaleciendo la autoconsciencia del adolescente como actor de los cambios en su propia vida. En este sentido, el desafío es elaborar materiales que permitan a cada adolescente ver en qué momento de su proceso de aprendizaje se encuentra, para identificar las metas y las habilidades que aún le falta fortalecer o integrar. Estos materiales serán, al igual que el Acuerdo de Trabajo, insumos para el análisis del proceso socioeducativo al momento del egreso.

La evaluación de punto de partida comienza en el primer Centro al que es derivado el adolescente, allí un equipo multidisciplinario pondrá en juego diversas técnicas de anamnesis y de evaluación móvil que permita conocer de forma individualizada al, su trayectoria anterior, sus experiencias y vínculos significativos, así como la relación con referentes afectivos familiares y/o fraternos.

PRODUCTO: Un informe de evaluación del adolescente y sus relaciones que establezcan una lectura sobre la situación del adolescente al momento de ingresar al sistema de ejecución de sanciones penales juveniles. Este informe deberá establecer un conjunto de recomendaciones y orientaciones sobre las propuestas socioeducativas que debieran implementarse.

Para establecer la línea de base deberán tomarse en consideraciones el siguiente conjunto de dimensiones:

- A. Documentación básica: partida de nacimiento, CI, Credencial Cívica.
- B. Aspectos sanitarios: vacunas, controles de salud, carné del adolescente, cuidados en materia de medicación o alimentación.
- C. Trayectoria educativa, tomando en consideración el último año aprobado de educación formal, si sigue estudiando actualmente, en qué centro educativo, cuáles son sus calificaciones y la asistencia. Participación en otras propuestas de educación no formal, de capacitación, etc.
- D. Estado emocional, relevando las sensaciones, incertidumbres y miedos que generan en el adolescente la aplicación de una medida socioeducativa privativa o no privativa de libertad.
- E. Tránsito por instituciones donde ha participado escuela, liceo, escuela técnica, centro juvenil, hogares de amparo, programas calle, clubes deportivos y sociales, organizaciones juveniles, organizaciones religiosas, instituciones culturales, partidos políticos, etc.
- F. Experiencias laborales, tanto en el mercado formal, como informal. Tareas que realizo, aprendizajes y saberes relevantes. Tiempo de duración de cada experiencia laboral, formas de acceso al trabajo, razones de finalización del vínculo laboral.
- G. Actividad deportiva, prácticas o entrenamiento físico y deportivo.
- H. Experiencias de trabajo en grupos, relaciones interpersonales entre pares.

- I. Motivaciones, intereses y preferencias personales. Disponibilidad para actividades de socialización, deportivas, formativas, de trabajo en equipo.
- J. Situación judicial: relato del adolescente, infracción, trayectoria infraccional y las medidas dispuestas por la justicia.
- K. Relaciones familiares y afectivas, construcción de una mapa para identificar vínculos, relaciones afectivas y soportes del proceso socioeducativo que el adolescente realice en la medida judicial. Esta cartografía vincular permite visualizar las relaciones que potencian la inclusión social.

En síntesis lo que se recoge del trabajo de campo es la necesidad de planificar una estrategia socioeducativa ajustada a las condiciones particulares de la experiencia de cada uno de los adolescentes. Ello repercute en la organización de la propuesta y en los ritmos de trabajo. Por tanto, es relevante que el proceso de construcción de la estrategia se realice basado en información concreta sobre el proceso de cada uno de los adolescentes. Por ello es indispensable contar con información sobre su historia personal, su lugar de procedencia, su grupo de pertenencia familiar y comunitaria. Su situación educativa, sus necesidades y derechos (gozados y vulnerados). Se plantea la dificultad actual para este conocimiento, por lo cual sería necesario contar con un sistema de información accesible que permita conocer antecedentes y que posibilite acceso a los equipos de trabajo.

2do Momento, objetivos, estrategias y mediadores de la relación educativa

III. OBJETIVOS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Este punto es seguramente el más importante de cualquier proyecto socioeducativo. Los objetivos que se establezcan van a organizar el resto de las dimensiones del proyecto y su orientación. Resulta necesario no obviar que en los últimos años el debate que ha primado en la configuración del sistema penal juvenil ha estado dominado por un concepto de seguridad, traducido como la ausencia de fuga. En base a esta idea se ha organizado la institucionalidad, la contratación de personal, las asignaciones presupuestales y los resultados.

La centralidad del tema de seguridad ha desplazado el debate acerca del contenidos socioeducativo que la legislación asigna a las medidas judiciales aplicadas a adolescentes que han cometido actos antijurídicos. Evitar la fuga, y fundamentalmente las consecuencias políticas que genera, ha minimizado que nos ocupemos del contenido de las medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad.

Concentrar todas las energías en preservar a los adolescentes dentro de los centros provoca más discusión pública que el contenido programático y las estrategias metodológicas respecto de qué hacer con ellos mientras están en los centros de privación de libertad, y fundamentalmente qué hacer y cómo hacerlo en las medidas no privativas de libertad, y cuando egresen.

La eficacia de la seguridad, la ausencia de fuga, de motín funciona como un resultado en sí mismo, anestesió la voluntad de saber sobre el contenido de la acción, las formas de hacer, y fundamentalmente los resultados que provoca en la sociedad el encierro de los adolescentes.

En relación a los objetivos de un proyecto socioeducativo, en los grupos de trabajo la discusión se detuvo en analizar la categoría de Responsabilización.

Debatiéndose si es o no un objetivo de los centros que ejecutan medidas socioeducativas privativas o no privativas de libertad.

Se expresan dos posiciones claras y opuestas:

- La responsabilización por el delito es el principal objetivo de las medidas socioeducativa ya que el delito que cometió el adolescentes es la causa de la intervención;
- Dadas la situación de vulnerabilidad social de los adolescentes captados por el sistema penal, no es posible exigirles responsabilidad por sus actos, ya que la vulneración de derechos que ellos mismos sufren aminora o anula la responsabilidad por sus actos.

Si bien no se logra arribar a consenso en dicho punto, mayoritariamente los actores participantes adhieren que no es posible obviar en el trabajo socioeducativo el acto infraccional que es causa de la intervención institucional.

Otra dimensión fuertemente trabajada con tiene que ver con la **restitución de derechos**, destacándose la importancia de pensar las formas de sostener desde el ingreso hasta el egreso la finalidad de promoción social, educativa y cultural del adolescente para que amplíe los aprendizajes y saberes que mejores su trayectoria de inclusión y participación social. Para ello un objetivo de gestión es que cada adolescente cuente con un Proyecto socioeducativo individualizado que atienda las características singulares así como sus intereses y preferencias

Del relevamiento realizado con los actores del SIRPA emergen como objetivos plausibles para un proyecto socioeducativo los siguientes:

1. Promover la reflexión sobre la infracción, los resultados y consecuencias de sus actos.
2. Garantizar la inclusión, continuidad y progresión del adolescente por propuestas de calidad dentro del sistema educativo formal.

3. Promover la adquisición de saberes diversos del campo de la educación no formal.
4. Promover el desarrollo de experiencias laborales mediante la participación de los adolescentes en diversas propuestas laborales.
5. Impulsar iniciativas que faciliten el acceso a soluciones habitacionales transitorias y/o definitivas que den estabilidad residencial para el desarrollo de los proyectos individuales.
6. Fortalecer el vínculo familiar, barrial y social de los adolescentes.
7. Garantizar el acceso a servicios de salud física y mental de calidad.
8. Desarrollar espacios de convivencia institucional sustentados en relaciones y en hábitos de vida saludable.
9. Minimizar el daño que produce la privación de libertad.
10. Fortalecer los vínculos familiares, barriales y sociales de los adolescentes.

Tabla de objetivos y resultados mínimos esperados

Objetivos	Resultados esperados
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Promover la reflexión sobre la infracción, los resultados y consecuencias de sus actos.</p>	<p>El adolescente adquiere herramienta (internas y de contexto) que le permiten crecer y desarrollar su vida sin reincidir en la infracción.</p> <p>Reconocimiento y ejercicio de sus derechos</p> <p>Reconocimiento de los derechos de los otros y comprensión del daño cometido</p> <p>Capacidad de reflexión y análisis del joven respecto a la infracción reconocida</p> <p>Percibe los efectos negativos de su acción en relación con su persona, su núcleo de convivencia y su barrio</p>

<p>2</p> <p>Garantizar la inclusión, continuidad y progresión del adolescente por propuestas de calidad dentro del sistema educativo formal.</p>	<p>Adolescentes que finalizan la educación primaria. Adolescentes finalizan la educación primaria en escuelas de adultos de la comunidad. Adolescentes que avanzan y finalizan la EMB en propuestas del CES o de UTU. Adolescentes que avanzan y finalizan la EMB en propuestas del CES o de UTU en centros educativos de la comunidad. Adolescentes que avanzan y finalizan la EMS en programas del CES y la UTU. Adolescentes que avanzan y finalizan la EMS en programas del CES y la UTU de la comunidad Adolescentes que participan de propuestas de educación terciaria y/o universitaria en la comunidad.</p>
<p>3</p> <p>Promover la adquisición de saberes diversos del campo de la educación no formal.</p>	<p>Adolescentes que asisten a cursos de capacitación brindados por INEFOP, UTU, MEC, COCAP, etc. Adolescentes que aprueban cursos de capacitación brindados por INEFOP, UTU, MEC, COCAP, etc.</p>
<p>4</p> <p>Promover el desarrollo de experiencias laborales mediante la participación de los adolescentes en diversas propuestas laborales.</p>	<p>Adolescentes que participan en pasantía laborales en empresas, sindicatos e instituciones públicas.</p>
<p>5</p> <p>Impulsar iniciativas que faciliten el acceso a soluciones habitacionales transitorias y/o definitivas que den estabilidad residencial para el desarrollo de los proyectos individuales.</p>	<p>Adolescentes acceden a programas del MVOTMA para garantías de alquiler. Adolescentes acceden a programas del MVOTMA que brindan subsidios de alquiler para jóvenes. Adolescentes acceden a programas de subsidios de materiales para la mejora de las condiciones habitacionales.</p>
<p>6</p> <p>Fortalecer el vínculo familiar, barrial y social de los adolescentes.</p>	<p>Vínculos fortalecidos con la familia que sostiene al adolescente durante la ejecución de la medida y luego del egreso. Vínculos fortalecidos con instituciones barriales y sociales que sostiene al adolescente durante la ejecución de la medida y luego del egreso.</p>
	<p>Adolescentes con controles de salud al día. Adolescentes con controles odontológicos al día. Adolescentes sostienen los tratamientos médicos sugeridos.</p>

<p>7</p> <p>Garantizar el acceso a servicios de salud física y mental de calidad.</p>	<p>Adolescentes con controles de salud al día en centros de salud de la comunidad.</p> <p>Adolescentes con controles odontológicos al día en centros de salud de la comunidad.</p> <p>Adolescentes sostienen los tratamientos médicos sugeridos en centros de salud de la comunidad</p> <p>Adolescentes sostienen tratamientos psicológicos.</p> <p>Adolescentes sostienen tratamientos psicológicos en centros de salud de la comunidad.</p>
<p>8</p> <p>Desarrollar espacios de convivencia institucional sustentados en relaciones y en hábitos de vida saludable.</p>	<p>Reglamentos claros acerca del funcionamiento de los centros de medidas privativas y no privativas de libertad.</p> <p>Mecanismos participativos de resolución de conflicto instalados.</p> <p>Centros de privación de libertad con un régimen de convivencia heterogéneos, donde se incluyan actividades deportivas, recreación, cultura, etc.</p> <p>Centros de privación de libertad donde los adolescentes participen de la gestión cotidiana con su voz y su trabajo.</p>
<p>9</p> <p>Minimizar el daño que produce la privación de libertad.</p>	<p>Eliminar situaciones de violencia física de adultos a adolescentes.</p> <p>Eliminar las situaciones de violencia física entre pares.</p> <p>Mecanismos eficaces y con garantías para la presentación de quejas y denuncias por parte de los adolescentes y/o sus familiares.</p> <p>Espacios de escucha orientados por profesionales donde los adolescentes puedan volcar sus opiniones y evaluaciones del funcionamiento de los centros.</p> <p>Espacios de escucha orientados por profesionales donde los familiares y referentes afectivos de los adolescentes puedan volcar sus opiniones y evaluaciones del funcionamiento de los centros.</p> <p>Autoridades de los centros con la capacidad de autocrítica para tomar propuestas y opiniones de cambio que realicen los adolescentes y las familias.</p>
<p>10</p> <p>Fortalecer los vínculos familiares, barriales y sociales de los adolescentes.</p>	<p>Vínculos familiares detectados y activados.</p> <p>Vínculos barriales y sociales detectados y activados.</p> <p>Apoyo simbólico y material a la familia para fortalecer las capacidades de cuidado y contención.</p>

IV. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

La delimitación del espacio/tiempo de la acción educativa y social

Nos interesa colocar algunas nociones para pensar el tiempo, la previsibilidad y el ritmo como dinamizadores de la acción educativa y social.

La naturaleza parece organizarse a un ritmo previsible, en una cadencia que podemos anticipar. Esa misma seguridad que brinda un funcionamiento esperable, es utilizada por la educación como parte de las estrategias metodológicas en distintos escenarios y en diversas propuestas. Como lo manifiesta el psicoanalista francés Daniel Marcelli, los seres humanos *nos bañamos en el tiempo* lo que implica un doloroso peso de la rutina, una repetición cotidiana que es compensada, al menos en parte, por la tranquilidad de esa recurrencia..

El ritmo es un organizador, ofrece seguridades que posibilitan el desarrollo y habilitan aprendizajes. Tiene que ver con la organización del trabajo de los adultos dando confianza, estableciendo condiciones de hospitalidad que hacen habitable diversas propuestas. Como lo expresa Marcelli "... a la medida objetiva del tiempo, los primeros calendarios, los cuadrantes solares, los primeros relojes, se opone constantemente el sentimiento individual del tiempo vivido. Al tiempo del individuo, el único que le importa de cierta manera, responde el tiempo de la cultura, de la sociedad que da al primero su sentido y su valor: desde siempre, el ser humano ha sacrificado sin dudarlo el primero al segundo, prueba de que el tiempo no pertenece al hombre aislado, solitario, sino que es propiedad del cuerpo social." (Marcelli)

El ritmo entonces puede caracterizarse por una cadencia, secuencia esperable, organizadora y previsible, unido indisolublemente a disrupciones, saltos, arritmias que aporta la cultura.

"Es la esencia del tiempo humano, una temporalidad dolorosamente desprendida de lo biológico para inscribirse en el orden de la cultura. Si el ritmo es un fluir, un transcurrir, no se le puede reducir entonces ni a la repetición ni a la cadencia. Repetición y cadencia, período y medida forman parte del ritmo, pero el ritmo es más que esto. No es una simple sucesión, en lo que se diferencia de la cadencia. El ritmo es esencialmente algo que liga. Empalma lo que es del registro de la continuidad de un lado y lo que es del registro de la suspensión, ruptura, corte del otro. En el instante del corte el ritmo está en la continuidad de antes y en la

continuidad de después, pero en el instante de la continuidad el ritmo está también en el corte de antes y en el de después. Se trata de una temporalidad hecha no sólo de repeticiones sino también de sorpresas, de inesperados, de cadencia y de rupturas de cadencias. La esencia del ritmo está hecha de esta tensión indefinible entre la necesidad de regularidad/repetición y una espera de sorpresa/asombro.” (Marcelli)

Resulta interesante destacar el carácter paradójico del ritmo ya que involucra una dimensión constante, repetitiva, previsible y otra de ruptura o suspensión. La actualidad está marcada por ritmos acelerados, por la imprescindible necesidad de saltarnos etapas, reducir a la mínima expresión los tiempos de espera. Como sostiene Bauman en la actualidad “*tener que esperar*” es un signo de debilidad, lo que configura una época signada por el *síndrome de la impaciencia*. (Bauman, 2009)

Sobre esta tensión, y sobre la preferencia de un tiempo pautado por el cuerpo social (Marcelli), es que pensamos el trabajo socioeducativo con personas, en general jóvenes, que transitan por los sistemas penales que tiene como una de sus principales misiones la captura del tiempo. La transgresión a la ley penal se paga capturando el tiempo, limitando la libertad del sujeto para disponerlo. No se trata de una elección, sino de una circunstancia, una situación dada sobre la cual debemos tomar decisiones. Implica articular una delicada trama entre las seguridades que pueden otorgar un ritmo predecible y la incertidumbre desatada por variables generacionales, institucionales y de época. Entabla una relación paradójica que requiere del educador y del joven la toma de opciones en un terreno inestable, cambiante.

En tal sentido, la oferta socioeducativa deberá sostener por un lapso algunas certezas, seguridades mínimas (vivienda, alimentación, transporte y acompañamiento pedagógico) desde donde asumir riesgos de las inestabilidades propias del ritmo cultural actual. A las condiciones de época que describe Bauman en este tema se agregan un ritmo político institucional de la cárcel o el sistema de justicia que disponen del tiempo del sujeto hasta cumplir la pena.

Aquí el tiempo entra en relación estrecha con los espacios físicos donde la pena se cumpla, no es lo mismo la prisión, medidas no privativas de libertad o mediación víctima ofensor. La configuración espacio/temporal, en las diferentes alternativas

implican mecanismos y plazos de apropiación del sujeto muy distintos. Quien pretenda instalar una propuesta educativa y social deberá analizar las condiciones y situaciones particulares de cada sujeto para ponderar las mejores opciones de integración y participación social.

Asimismo el *síndrome de la impaciencia* emerge con condición de época, que puede verse enfatizado en los adolescentes y jóvenes que experimentaron la privación de libertad. La resolución de necesidades básicas como la vivienda, el trabajo, la alimentación o la vestimenta seguramente emergerán como imperativos inmediatos. Ello tiene que ver con la necesidad de eliminar los tiempos de espera, y con la carencia de experiencias y habilidades cognitivas para leer la situación en la que se encuentra.

En este escenario, la acción educativa y social deberá atender estos dos fenómenos:

- Trasferir la idea de proceso, lo que implica necesariamente aceptar la postergación de la satisfacción como parte de estas transiciones;
- Transmitir habilidades para comprender mejor su situación, las situaciones de la actualidad, y tomar decisiones tendientes a incidir en sus condiciones de producción.

Construir procesos socioeducativos individualizados

La centralidad de la estrategia propuesta por los participantes está ubicada en la necesidad de construir procesos socioeducativos individualizados, donde conjugar los intereses, deseos, motivaciones y preferencias de los adolescentes con una oferta socioeducativa amplia. Poner en relación la intencionalidad subjetiva del adolescente con una materialidad de propuestas educativas formales, no formales, de inserción laboral, culturales, artísticas, deportivas, recreativas, de salud, etcétera resulta la parte central un proyecto socioeducativo institucional.

Integralidad intersectorial

Asimismo, se destaca la noción de integralidad de ofertas acordadas intersectorialmente con las instituciones responsables de las políticas de educación, trabajo, salud, cultura, etc. Este punto es clave ya que no es conveniente que el SIRPA asuma la responsabilidad directa de prestar todos los servicios a la población atendida en las medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad. Con sentido republicano los organismos públicos de la educación, la salud, la cultura y desarrollo social deben organizar ofertas para los adolescentes sujetos a sanciones penales.

Ello se traduce en dos líneas de acción:

- a) La construcción de acuerdos interinstitucionales que faciliten los caminos de acceso de los adolescentes a ofertas sociales y educativas a las que tienen derecho como parte de una generación;
- b) La necesidad de articulación con actores locales, mediante un trabajo en redes que garantice el acceso efectivo a las propuestas durante la ejecución de la medida y en su continuidad luego del egreso. Redes sociales, educativas y familiares activadas para dar continuidad al proyecto educativo y laboral del adolescente.

La familia un actor clave

Un aspecto destacado es el lugar de la familia de los adolescentes como actor significativo en el proceso de ejecución de la medida socioeducativa y en el proyecto de egreso. En tal sentido se destaca la estrategia de convocar, escuchar y orientar a la familia para que asuman el protagonismo de acompañar al adolescente durante el proceso de trabajo en la ejecución de la medida judicial.

Proyecto educativo individual y referencia cercana

Por otra parte, se resalta la necesidad de avanzar en la singularización de la estrategia de trabajo socioeducativa utilizando dos instrumentos:

- la planificación y elaboración conjunta de un **proyecto individualizado** para orientar la consecución de los objetivos de cada adolescente; y
- la instalación y sostenimiento de un espacio y una figura de **referencia individualizada** que sostenga y confronte con el adolescente para promover el desarrollo de sus proyectos.

Principios organizadores de la estrategia

En base a las propuestas recogidas, la estrategia metodológica tiene un conjunto de principios organizadores:

- A. Promoción del pensamiento crítico y reflexivo como perspectiva transversal de desarrollo del proyecto socioeducativo. Remite a provocar el placer por el debate, el intercambio de ideas y la reflexión tanto sobre aspectos cotidianos, como en relación al sentido de la vida.
- B. Fortalecer y ampliar los espacios de Taller como ámbito de trabajo, estímulo, creatividad y aprendizaje. Tanto el taller como formato de aprendizaje artesanal de un oficio, como espacio de producción creativa y expresiva del adolescente.
- C. Organizar y sostener actividades de trabajo corporal en clave artística (danza, teatro), recreación, educación física y deportes. En todas las etapas de la vida, pero fundamentalmente en la adolescente las actividades que promuevan el desarrollo, cuidado y disfrute del cuerpo. Tanto desde una perspectiva expresiva o artística, como apuntando al deporte y la competencia.
- D. Espacios de escucha y reflexión donde analizar e interpretar aspectos personales, cotidianos o trascendentes que promueva un análisis crítico de la realidad.
- E. Desarrollo de espacios de expresión de la voz de los adolescentes, tanto para expresar sus iniciativas, como para tomar decisión sobre diversos

aspectos de la vida de los centros. Las herramientas destacadas fueron los grupos de convivencia participativos, la elaboración colectiva de estrategias, la participación con el equipo del Centro en la elaboración de los proyectos anuales y las asambleas.

Los edificios como espacios de sentido

Una dimensión destacada tiene que ver con la mejora de las plantas físicas, higiene, mobiliario adecuado, luminosidad. Es necesario destacar que la construcción de los Centros, el diseño de los espacios físicos tiene que estar subordinado al proyecto socioeducativo que quiera implantarse, en tal sentido resulta clave habilitar espacios de participación de los adolescentes y los adultos en la planificación y proyección de reformas o nuevas construcciones de instalaciones para la ejecución de medidas socioeducativas privativas o no privativas de libertad.

Como sostienen Lewkowicz y Sztulwark (2003: 52) es necesario pensar la humanización del espacio, lo que requiere construir sentido sobre el espacio. Plantean que "... la Arquitectura es el medio por el cual el hombre prepara el ambiente para convertirlo en un mundo – en un mundo habitable, un mundo humanizado, es decir un mundo de sentido...la Arquitectura prepara el ambiente para constituirlo como espacio de sentido." La construcción de nuevos edificios o la remodelación de los actuales no son solo obras de arquitectura, es indispensable ponerlos a dialogar con el proyecto socioeducativo que se quiere configurar. En esta perspectiva la arquitectura está subordinada al proyecto socioeducativo que la institución quiera implantar en la ejecución de las medidas privativas y no privativas de libertad.

Equipo socioeducativo

Por último, un aspecto central de la estrategia metodológica del proyecto socioeducativo refiere a las formas de organización de los distintos roles adultos que existen en los diferentes centros. En tal sentido se destaca la necesidad de incluir, fortalecer y sostener espacios de construcción colectiva:

- Reunión de equipo conjuntas entre dirección, técnicos, coordinadores y educadores orientados a la planificación de acciones a realizar con cada uno de los adolescentes. La planificación de las acciones con cada adolescente debe estar sostenida en un debate acerca de la conveniencia de la estrategia particular que el referente propone;
- Fortalecimiento de los equipos mediante la delimitación de funciones de cada uno de los adultos que cumplen que trabaja en los centros. Parte de la profesionalización de la tarea socioeducativa pasa por delimitar los alcances y responsabilidades públicas que significa ejercer como educador en un contexto de privación de libertad y en un ámbito comunitario;
- Separación de la función socioeducativa de las funciones de contención. La actual indiscriminación en el ejercicio de la función socioeducativa y la contención física ejercida por una misma persona, atenta contra el desarrollo de la acción socioeducativa. Contener se torna un imperativo más potente que educar;
- Instalar y sostener los espacios de trabajo en conjunto entre los diversos actores de los Centros, resulta clave para profundizar en el diálogo y el debate como estrategia de sostener del acompañamiento de los adolescentes en el cumplimiento de las medidas judiciales.

Apoyo al egreso como estrategia de trabajo socioeducativo iniciada cuando el adolescente ingresa a la medida. El trabajo se organiza imaginando y planificando el lugar del adolescente fuera del centro.

Resulta reiterada la propuesta de instalar espacios de tramitación/resolución de los conflictos centrados en una perspectiva reflexiva, contribuyendo a modificar la cultura represiva.

V. CONTENIDOS Y MEDIADORES EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LOS ADOLESCENTES

En este terreno socioeducativo la preocupación por la dimensión de los contenidos, de los mediadores de la relación de los educadores con los adolescentes remite a la instalación misma de un acto educativo. Sin una delimitación de estos contenidos no podemos reconocer una relación socioeducativa. Por tanto, atender los procesos de transmisión cultural y de aprendizaje de los adolescentes, implica romper con la inercia de la gestión de población típica de este campo. Ello desplaza la discusión hacia un terreno que libera al adolescente de una mirada inquisidora, de una práctica compasiva-represiva, para colocar el debate en el terreno pedagógico y la posibilidad de desarrollar propuestas donde se produzcan aprendizajes orientados a la inclusión social.

Si toda práctica educativa está basada en una relación ternaria (educando-cultura-educador), por tanto no es posible hablar de educación si no ubicamos algo de la cultura que este en medio de esa relación. Los contenidos culturales son esenciales para definir la relación como educativa.

Sobre estos asuntos resulta interesante el planteo de Pastore y Pérez (2012) quienes desde la educación social sostiene que

“el conocimiento se produce obviamente en escenario mucho más amplios que lo educativo, en estos últimos habrá que transformar para hacerlos accesibles, transmisibles, para generar ambientes de producción y reproducción por parte de los sujetos. Es trivial pero necesario aclarar que el aprendizaje no es producción exclusiva de las prácticas educativas, todo sujeto aprende en la interacción con el mundo, por lo que la cuestión didáctica tendrá que situar su análisis en esa interacción, deteniéndose en lo que sucede entre los escenarios educativos y los escenarios sociales, siendo el sujeto y sus recorridos el enlace.”

Detener la mirada en la interacción del sujeto con el mundo, en el vínculo con otros sujetos, la cultura, las instituciones... Estamos en un escenario abierto, donde reconocer los procesos de aprendizaje en un afuera a la oferta profesional e

institucional, pero donde se reconocen esos recorridos, para problematizar, reflexionar, generar condiciones de significación.

Si bien esta idea no es novedosa, ya que la pedagogía crítica norteamericana fundamentalmente de la mano de Giroux, Apple y McLaren ha incorporado una lectura cultural de la educación, asumiendo los aprendizajes fuera del formato escolar para potenciar las dinámicas de la escuela. En educación social resulta significativo el énfasis en los enlaces que el sujeto realiza con las diversas fuentes de aproximación al saber.

La acción crea lazos imaginados entre los gadget, instrumentos, objetos, tecnologías y los agentes que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo que ensambla sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para afectar las condiciones de producción del sujeto de la educación. Y donde éste resulta el principal motor del cambio.

Desde esta perspectiva se identificaron un conjunto de contenidos y mediadores de la relación socioeducativa que proponemos organizar en seis áreas. No se trata de una lista taxativa de todos los contenidos educativos y/o mediadores, sino de la sistematización de las propuestas emergentes del trabajo de campo:

Áreas	Contenidos / Mediadores
Circulación social y ciudadanía	Lectura de mapas. Conocimiento de lugares emblemáticos de la ciudad, su historia y referencia para la movilidad en la ciudad. Uso de herramientas de orientación y búsqueda de direcciones, como por ejemplo Google maps o Cómo ir de la IMM. Historia de la construcción de los derechos humanos (Derechos humanos, Derechos sexuales y reproductivos, Participación, Educación, Ciudadanía y Código de la Niñez y la Adolescencia)
	Beca para seguir estudiando. Escuela

<p>Continuidad educativa e inserción laboral. Educación formal, trabajo, formación profesional, derecho a la educación, programas de inclusión educativa...</p>	<p>Educación media básica</p> <p>Educación media superior</p> <p>Educación técnica</p> <p>Educación técnica superior</p> <p>Pasantías y becas laborales</p> <p>Inserción en el mercado laboral.</p> <p>Cursos cortos orientados a la inserción laboral.</p> <p>Propuestas de educación no formal.</p> <p>Articulación entre propuestas de educación formal y no formal.</p> <p>Conocimientos básicos sobre las relaciones laborales (mercado, estado, lógicas del capitalismo)</p> <p>Trabajo y explotación.</p> <p>Herramientas para una futura inserción laboral (elaboración de un currículum, cartas de presentación, cómo manejarse en una entrevista laboral; etc.)</p> <p>Derechos laborales (sindicalización, salud laboral, seguridad social)</p> <p>Formas de organización cooperativa.</p>
<p>Vivir juntos, convivir, cuidado de sí y del otro, resolución de conflictos</p>	<p>Cuidado de sí mismo y del otro.</p> <p>Habilidades sociales.</p> <p>Reglas de convivencia, respeto a las normas y uso de vías adecuadas para cuestionarlas y transformarlas.</p> <p>Reflexión y problematización sobre la infracción y sus efectos en el adolescente, la víctima y la sociedad. La responsabilización orientada a la reparación del daño causado a un tercero.</p> <p>Promoción de valores.</p> <p>La relación entre los derechos y la asunción de obligaciones</p> <p>Convivencia</p> <p>Análisis y reflexión acerca de las relaciones sociales, los vínculos interpersonales, las relaciones de poder, relaciones familiares (adolescencia, padres, grupo de pares).</p> <p>Formas de resolución no violenta de conflictos.</p>

	Lógicas del sistema democrático, participación social, diversas formas organización social (gremios, sindicatos, cooperativas)
Sujeto social y entorno Vínculos, generaciones, vínculo intergeneracional, culturas juveniles, procesos identificadorios	<p>Proyectarse al futuro generando espacios de inclusión laboral, educativa, comunitaria</p> <p>Ser joven en Uruguay, Procesos de identificación e identidad, ¿quién soy y quién quiero ser?</p> <p>Relaciones con el mundo adulto: adaptación y conflicto intergeneracional</p> <p>Ecología, cuidado del medio ambiente. Reciclaje.</p> <p>Hábitos saludables, cuidado personal.</p> <p>Participación como derecho y como práctica.</p> <p>Desempeño de tareas domésticas, organización de la vida cotidiana</p> <p>Sexualidad (Reproducción; Planificación familiar; Proyectos futuros, la maternidad/paternidad como opción; Género (modelos hegemónicos, roles estereotipados); Diversidad sexual, discriminación y modelos hegemónicos; Mitos de la sexualidad. Sexualidad placentera;</p> <p>Cuidado del cuerpo (Higiene, hábitos, sexualidad responsable, cuidados, controles ginecológicos, etc.); Cambios fisiológicos y psíquicos)</p>
Expresiones: arte, cultura, ocio, tiempo libre, deporte, recreación, organización del tiempo	<p>Yoga, Tai chi chuan, Chi kung (Incluyen trabajo corporal, respiración)</p> <p>Arte: pintura, escultura, grafitis, murales, estencil.</p> <p>Deportes: futbol, basquetbol, boxeo, artes marciales, rugby, etc.</p> <p>Talleres de artesanías</p> <p>Análisis y reflexión acerca del juego y el deporte como manifestación cultural, etc.</p> <p>El fútbol como juego reglado Deporte: como socialización y actividad saludable</p> <p>Recreación (salidas recreativas, campamentos, etc.) Expresión plástica y corporal</p> <p>Cuidado del cuerpo, salud, deporte y recreación como forma saludable y preventiva.</p>
	El lenguaje como medio de comunicación y expresión d las ideas: Sinónimos, interpretación de textos

<p>Lenguajes, comunicación, TICs</p>	<p>Competencias comunicacionales</p> <p>Medios masivos de comunicación (lectura crítica de la información recibida)</p> <p>Uso de la palabra y la importancia de la misma “Códigos”, propio de la adolescencia, adecuación del lenguaje a los contextos</p> <p>Idiomas, como forma de conocimiento y adquisición de otras lenguas y culturas.</p> <p>Comunicación visual, lenguaje no verbal.</p> <p>Informática (Herramientas informáticas; Informática, manejo de información; Navegar por Internet; Correo electrónico; Uso de programas; Búsqueda de información)</p>
--------------------------------------	---

3er. Momento, el egreso, la continuidad de los PEI y la evaluación

VI. CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS PERSONALES EN EL EGRESO

El momento del egreso es el tiempo de construir vínculos y acuerdos que den sostenibilidad a los proyectos de los adolescentes luego de finalizada la medida socioeducativa.

Supone realizar un trabajo socioeducativo de zurcido artesanal de vínculos significativos para el adolescente. Se trata de poner en movimiento, disponibles para la acción a las redes sociales, familiares e institucionales que se fueron detectando durante el tiempo de ejecución de la medida. De esa forma el egreso no significa volver a empezar o paralizar su actividad ya que siguen activas las distintas iniciativas educativas, deportivas, laborales, etc., que se configuraron con el adolescente, la familia y otras instituciones.

En relación al egreso, la pregunta que organizó el debate fue la siguiente:

¿Cuándo empezamos a trabajar el egreso de un proyecto con un adolescente?

El momento en que debemos empezar a integrar la perspectiva del egreso es a partir de que el adolescente ingreso, en el momento que se establece el acuerdo de participación o aquel que definimos como mojón inicial. Si no lo hacemos se corre el riesgo de perder la dimensión de proceso y cronificar relaciones personales.

Sin duda, el egreso es un momento de mucha contradicción para el educador, dado que se ponen en juego los cambios que se produjeron, y todo lo que quedó pendiente. Implicará ponderar las oportunidades de cambio en las condiciones reales, además de un acto de desprendimiento de las propias expectativas.

VII. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Proponemos incorporar instrumento para la planificación de las acciones educativas por parte de los equipos al proyecto educativo individual. En este campo educativo, la utilización es frecuente y remite a la necesidad de organizar procesos de niños, adolescentes o jóvenes que transitan por instituciones de protección. El establecimiento de objetivos a mediano plazo, su revisión y ajuste con la evaluación de los sujetos de la educación es algo necesario. Reduce los márgenes de discrecionalidad de las instituciones de hacer sobre la vida de las personas, posibilita que se evalúe el trabajo, valorando avances y retrocesos.

Incorpora además una perspectiva de autoevaluación para el niño o el adolescentes, ya que su pasaje por los centro se enmarca con objetivos concretos hacia los cuales se orienta la acción. La organización del tiempo de trabajo en conjunto está organizada por esas metas preestablecida en conjunto por el educador y el sujeto de la educación.

Proponer circunstancias y acciones educativas a desarrollar en un espacio-tiempo determinado es una garantía para los diferentes actores. Muchas veces las instituciones planificamos, evaluamos, pero en términos generales. No está generalizado que en este campo que se haga una evaluación de corto plazo en términos de proyectos individuales. Por otro lado, esto que plantea José García Molina (2003), en el momento de sistematización y de planificación en un marco institucional, es importante dar más certezas a la gente, ser un poco más fiables. Avanzar un poco en conjugar el logro de algunos objetivos con los tiempos de vida de las personas.

Una perspectiva valiosa para pensar los procesos de singularización, implica instalar una relación de respeto con los niños y adolescentes. Sobre este asunto ha escrito el sociólogo norteamericano Richard Sennett, quien avanza en una propuesta para pensar acerca de las formas en que respetamos a las personas con quienes trabajamos. En un mundo caracterizado por la desigualdad, expresa Richard Sennett, es necesario considerar desde los dispositivos de promoción social y cultural las formas en que se expresa el respeto.

“Las soluciones sociales se muestra con más claridad cuando se consideran las desigualdades que empañan los tres códigos modernos del respeto: hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo, y ayudar a los demás. Es posible, en cierto sentido, eliminar la mancha honrando la diferenciación de logros prácticos más que privilegiando el talento potencial; admitiendo las justas reivindicaciones de la dependencia adulta y permitiendo a la gente participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado” (Sennett, 2003:263)

El involucramiento de los sujetos de la educación en sus propios asuntos es algo pasible de enseñar, se trata de la transmisión de una relación, de un vínculo del sujeto con distintas instancias de lo social, lo que requiere un posicionamiento personal más activo. En ese sentido, el concepto de autonomía nos resulta válido para definir el tipo de relación que queremos construir.

En relación a la evaluación la línea de trabajo sostenida en proyectos educativos individuales facilita los procesos de evaluación, ya que los objetivos y resultados esperados estarán prescriptos para cada uno de los adolescentes.

Aunque resulta indispensable avanzar en la construcción de sistemas de información que organicen la planificación de los PEI contemplando lo común de una medida socioeducativa y las singularidades de los procesos de cada uno de los adolescentes.

Bibliografía

- BAUMAN, Zigmunt. 2009. La educación en tiempos de incertidumbre. Barcelona: Gedisa.
- BRIGNONI, Susana. 2012. Pensar las adolescencias. Editorial UOC. Barcelona.
- CHRISTIE, Nils. 2013. El umbral del dolor, <http://www.letraslibres.com/revista/dossier/el-umbral-del-dolor?page=full> (Descargado 23/02/2015)
- DUBET, François. 2006. El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, Silvia. 2001. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. En: DUSCHATZKY, Silvia y Alejandra BIRGIN (compiladoras) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. FLACSO-Manantial. Buenos Aires.
- ESCAMEZ SÁNCHEZ, J., GIL MARTINEZ, R. 2001. *La educación en la responsabilidad*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, Paulo. 2004. Pedagogía de la autonomía. San Pablo: Paz e Terra.
- FRYD, Paola y Diego SILVA BALERIO. 2005. Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*, (pp.13-30). Montevideo: CENFORES-AECI.
- GARCÍA MOLINA, José. 2003. Dar (la) palabra: deseo, don y ética en la educación social. Barcelona: Gedisa.
- GARLAND, David. 1999. Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social, México, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (1998). Los profesores como intelectuales. México: Siglo XXI.
- GOFFMAN, Erving. 1972. Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- LARROSA, Jorge. 2003 *Experiencia y Pasión*. En *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- LEWKOWICZ, Ignacio y Pablo SZTULWARK. 2003. *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- LUZURIAGA, Lorenzo 1954. *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, Lorenzo. 1957. *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada.
- MARCELLI, Daniel. S/D. *Repetición y novedad, la sorpresa en el ritmo*. S/D.
- MEIRIEU, Philippe. 1998. *Frankenstein educador*. Editorial Laertes. Barcelona.
- MÈLICH, Joan-Charles, 2000. El Fin de lo Humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar* N° 31.
- NEUMAN, Elías. 1984; *Prisión Abierta. Una experiencia Penológica*. Depalma. Buenos Aires.
- NÚÑEZ, Violeta. 1999. *Pedagogía Social, cartas para navegar en un nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.

SILVA BALERIO, Diego. 2008. La experiencia del dolor y la práctica educativa social. En Revista de Novedades Educativas N° 213, (pp.56-68). Buenos Aires. Novedades Educativas.

SILVA BALERIO, Diego, Jorge COHEN, Silvana PEDROWICZ. 2003. Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo. DNI, UNICEF.

SENNETT, Richard. 2003. El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

PRZESMYCKI, Halina. 2000. La pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación. Barcelona: Graó.

TIZIO, Hebe (coord.) 2003. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.