



Este proyecto está financiado
por la Unión Europea



PRESIDENCIA
Oficina de Planeamiento y Presupuesto



Oficina Internacional del Trabajo
CINTERFOR

PROGRAMA DE



JUSTICIA E INCLUSIÓN

PROYECTO URU/14/01/URU PROGRAMA JUSTICIA E INCLUSIÓN

CONSULTORÍA PARA LA FACILITACIÓN DEL PROCESO HACIA UNA ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES
EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL

DIÁLOGOS

ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTOS CON LA LEY PENAL

- Informe final -

CONSULTOR
MAG. DIEGO SILVA BALERIO

Tabla de contenidos

Presentación	4
Participantes de los Diálogos	6
El desafío pendiente: la construcción de una política socioeducativa en la ejecución de medidas judiciales para adolescentes en conflicto con la ley penal	7
Educación formal y no formal, garantizar el derecho a la educación en responsabilidad	20
Relación educación y trabajo: inclusión económica y procesos de aprendizaje	28
Bibliografía	33

ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTOS CON LA LEY PENAL

PRESENTACIÓN

La construcción de una estrategia nacional de promoción de la educación para los adolescentes que están sometidos a medidas judiciales por infracciones a la ley penal es un objetivo plausible, ya que pone el foco en profundizar los vínculos con la cultura y el desarrollo de capacidades, lo que sin duda contribuye a la humanización de los dispositivos penales, generando condiciones para el desarrollo de proyectos individuales y colectivos de inclusión y participación social.

Asimismo, se procura acrecentar las acciones en favor de la educación donde se desarrollen de forma autónoma y articulada propuestas tendientes a la acreditación de ciclos educativos formales; de promoción del trabajo y la inserción laboral, así como el incremento de la oferta de propuestas educativas, culturales, expresivas, deportivas, etcétera. De esta forma el sentido que se otorga a lo educativo implica un ensanchamiento de los territorios educativos formales, para avanzar en la construcción de otros escenarios de aprendizaje.

Desde esta perspectiva nos parece pertinente retomar ideas del pedagogo Lorenzo Luzuriaga, quien en la década de los cincuenta 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). Esta noción de una educación por el desarrollo persona y el aprendizaje permite resituar una función social que compita con la matriz punitiva instalada en el sistema penal juvenil. 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.

Este proceso va en consonancia con los esfuerzos realizados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), tal como se señala en el informe del INEED 2014:

“En educación secundaria, especialmente en los últimos 10 años, se desarrolló una amplia gama de programas de inclusión como el PIU (hoy “Liceos con tutorías”), Aulas Comunitarias, educación en contextos de encierro, por mencionar algunos. En educación técnico-profesional la principal iniciativa ha sido la creación de la propuesta de Formación Profesional Básica 2007, dirigida a jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin completar el ciclo básico de educación media, que combina la formación en oficios con elementos formativos generales para la acreditación de ese nivel. La principal apuesta en los últimos años ha sido la diversificación de las propuestas educativas en la educación media básica con el fin de atender la diversidad.” (INEED, 2014: 10)

Es necesario tener en cuenta las condiciones necesarias para la instalación de un programa nacional de educación para adolescentes que cumplan medidas privativas de libertad ya que ha sido señalado en diversos informes las deficiencias del SIRPA (actual INISA) para garantizar el derecho a la educación de los adolescentes bajo su custodia:

“Se ha constatado que existen problemas que se repiten y es prioritario tratar de revertir (hacinamiento, tiempo de encierro, falta de actividades, educación, registración, progresividad, régimen sancionatorio) que han merecido su análisis y fundamentación en las reuniones mantenidas con las autoridades.” (INDDHH, 2014: 15)

“La medida sancionatoria de privación de libertad tiene, legalmente, una naturaleza socio-educativa. Se constató -fundamentalmente el Centro Ser en los primeros meses del año 2014- que los jóvenes transcurren la mayor parte de las horas del día en sus celdas sin tener actividades educativas ni recreativas. Ello se agrava en los meses del verano donde ya no tienen clases de primaria o secundaria. Este es otro factor importantísimo que crea situaciones de riesgo para el abuso y el maltrato por cuanto la no actividad lleva consigo una cultura del encierro, un estado de ánimo del adolescente en sus tiempos vitales donde campea el ocio, la depresión y la desmotivación (los tiempos adolescentes transcurren lentamente) y donde no se les brinda la posibilidad de volcar su energía y potencialidades en actividades productivas para su desarrollo personal. Como consecuencia de todo esto se generan espacios propicios para la existencia de incidentes de maltrato y/o abuso entre los propios jóvenes como así también con los funcionarios responsables de su custodia y atención de sus demandas.” (INDDHH, 2014:25)

La configuración de un Plan Nacional requerirá de la concurrencia de actores institucionales diversos donde destacan la ANEP, el MEC y el INEFOP, pero necesita de una reformulación general del sistema de ejecución de medidas socioeducativas, por un lado fortaleciendo los programas de medidas no privativas de libertad (Artículo 40 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Regla N° 18 de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores; Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de libertad; y los artículo 80 a 85 del Código de la Niñez y la Adolescencia); y por otro trasformando los dispositivos de encierro en espacios de humanización y respeto de los derechos de los adolescentes.

PARTICIPANTES

Institución	Participantes
Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA) - Programa de inserción social y comunitaria INISA – Centros de privación de libertad INISA – Dirección de Educación INISA – Cooperación Nacional e Internacional INISA – Programa de Medidas Socioeducativas no privativas de libertad y Mediación (PROMESEM)	Verónica González Juanita Rodríguez Cecilia Fernández Lilian Baute Dafne Rolando Rosario Martínez Gabriela Garbarino Fernanda Albistur
Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)- Consejo de Educación Secundaria – Proyecto Áreas Pedagógicas ANEP – Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos con condicionamientos ANEP – Consejo de Educación Técnico Profesional UTU – Unidad de Capacitación y Acreditación de Saberes	Alba Alanís Mónica Zanelli Miguel Carballo
Ministerio de Educación y Cultura (MEC) Dirección de educación No Formal MEC – Programa Aprender Siempre (PAS)	Javier Acuña Alicia Dambrauskas Pablo Santos
MEC – ANEP – Orientación Educativa	Gabriela Pérez Tamara Gutiérrez
Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) – INJU – Jóvenes en Red	Claudia Vinales
Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional – INEFOP	Álvaro Casas
Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ)	Mauro Tomasini
OSC – Proderechos	Zelmar Lucas Denise Legrand
OIT – Consultora	Adriana Vaselli
Investigador – ClaeH	Santiago Abadie
ANTEL – Recursos Humanos	Lilian Minkevicius María Gutiérrez

EL DESAFÍO PENDIENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA EN LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUDICIALES PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL

Presentación

Las políticas públicas son el conjunto de acciones impulsadas por organismos de gobierno que implican la movilización de instituciones y agentes para producir efectos de cambio en la consecución de objetivos de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Se trata del ejercicio de la voluntad para generar operaciones de orden económico, jurídico, institucional y profesional para alterar las anteriores formas de actuación respecto a un conflicto, problema o fenómeno.

Requieren de una decisión que organice una estrategia de acciones coherentes para transformar los patrones de relación y las reglas de juego existentes, impulsando modificaciones en la organización, distribución y acceso a bienes, servicios y recursos.

Desde esta delimitación de la política pública entendemos que la desregulación del campo socioeducativo atenta contra los sujetos de la educación, ya que a la indeterminación de los contenidos y metodologías se suma la desprofesionalización imperante. En la actualidad la función educativa en este campo es ocupada por actores muy diversos, desde educadores sociales que cuentan con una formación específica, otros profesionales de la educación como maestros, profesores o licenciados en ciencias de la educación, otros profesionales universitarios como trabajadores sociales y mayormente psicólogos; pero fundamentalmente en algunos ámbitos se continúa contratando desde el estado a personas sin formación mínima para sostener una propuesta educativa.

Caso emblemático lo aportan algunas decisiones de contratación de personal en los últimos años donde varios llamados para educadores de los centros de privación de libertad, se exigió como requisito formativo mínimo la finalización de la educación primaria. Estas decisiones expresan la radical desvalorización por la tarea y la función educativa, y consiguientemente también por los adolescentes a los que va dirigida la propuesta.

En tal sentido, la Institución Nacional de Derechos Humanos establece:

“No se pudo constatar por el MNP la capacitación inicial y permanente como así tampoco una clara política dirigida hacia ello ni la selección de programas y/o cursos apropiados. Existe una ausencia de diseño de perfiles del personal de trato directo con las personas privadas de libertad. Además de la baja exigencia en la formación requerida (que establezcan capacitaciones

mínimas para la tarea a desempeñar) existe una sobrevalorización en conocimientos sobre seguridad más que hacer hincapié en capacidades para el diálogo. Es esencial un diseño institucional donde esté prevista la convivencia e interrelación funcionarios - jóvenes. La falta de capacitación y conocimiento de las tareas a desempeñar hacen a la interrelación que se establece entre funcionarios y de éstos con los jóvenes. Esa falta de capacitación o con una capacitación mínima sumada a que los requisitos de ingreso son de poca exigencia crean inseguridad en las personas que tienen el trato directo con los jóvenes. La inseguridad puede llevar a ser permisivos por no saber poner límites o recurrir a agresiones verbales y/o físicas ante la ausencia de respuestas basadas en el diálogo.” (INDDHH, 2014: 23)

Como alternativa a esta situación, consideramos pertinente tomar en cuenta para el desarrollo de un Plan Nacional de educación en contexto de encierro que además de pensar el acceso a las ofertas educativas formales, no formales y de inserción laboral se organice la cotidianeidad de los centros con ofertas educativas diversificadas que generen condiciones para el desarrollo personal de cada adolescente. Asumiendo la posición pedagógica de Philippe Meirieu, entendemos que un Plan de educación deberá “...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).

¿Qué es lo socioeducativo en las medidas judiciales por infracciones a la ley penal?¹

Delimitamos lo socioeducativo como 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.

La organización del proceso socioeducativo implica tres (3) momentos claramente diferenciados:

1. Recepción, hospitalidad y evaluación de la situación de cada adolescente

1.1. Equipo de recepción de los adolescentes: Comienzan a actuar en la Audiencia preliminar donde el Juez decreta una medida en carácter de cautelar. Requiere las siguientes acciones: Gestos de hospitalidad; Encuadre e información básica; Contacto con la familia; Datos del adolescente; Espacio de

¹ Síntesis de la delimitación realizada en el trabajo con actores educativos del SIRPA que se recogen en el informe de consultoría: Silva Balerio, Diego (2015) Trazos para la construcción de un proyecto socioeducativo en el SIRPA. OIT: Montevideo.

escucha, conocimiento y entendimiento básico de la situación; Presentación de la institución; Establecer un contrato socioeducativo primario; y Evaluación de punto de partida.

1.2. 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. El producto esperado es 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. Para establecer la línea de base deberán tomarse en consideraciones el siguiente conjunto de dimensiones: Documentación básica; Aspectos sanitarios; Trayectoria educativa; Estado emocional; Tránsito por instituciones; Experiencias laborales; Actividad deportiva; Experiencias de trabajo en grupo; Motivaciones, intereses y preferencias personales; Situación judicial; y Relaciones familiares y afectivas;

2. Objetivos, estrategia y mediadores del vínculo socioeducativo

2.1. Objetivos de la acción socioeducativa, del relevamiento realizado con los actores del SIRPA en los talleres realizados en diciembre de 2015 emergen los siguientes objetivos:

- Promover la reflexión sobre la infracción, los resultados y consecuencias de sus actos.
- Garantizar la inclusión, continuidad y progresión del adolescente por propuestas de calidad dentro del sistema educativo formal.
- Promover la adquisición de saberes diversos del campo de la educación no formal.
- Promover el desarrollo de experiencias laborales mediante la participación de los adolescentes en diversas propuestas laborales.
- Impulsar iniciativas que faciliten el acceso a soluciones habitacionales transitorias y/o definitivas que den estabilidad residencial para el desarrollo de los proyectos individuales.
- Fortalecer el vínculo familiar, barrial y social de los adolescentes.
- Garantizar el acceso a servicios de salud física y mental de calidad.

- Desarrollar espacios de convivencia institucional sustentados en relaciones y en hábitos de vida saludable.
- Minimizar el daño que produce la privación de libertad.
- Fortalecer los vínculos familiares, barriales y sociales de los adolescentes.

2.2. Técnicas y estrategias de acción: 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. Con sentido republicano los organismos públicos de la educación, la salud, la cultura y desarrollo social deben organizar ofertas para los adolescentes sancionados penalmente. Ello se traduce en dos líneas de acción:

- La construcción de acuerdos interinstitucionales que amplíen las ofertas sociales y educativas;
- 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 el egreso.

Proyecto educativo individual y referencia cercana, se resalta la necesidad de avanzar en la singularización de la estrategia de trabajo socioeducativa utilizando dos instrumentos: el proyecto educativo individual y una referencia educativa.

Equipo socioeducativo, 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.

2.3. Contenidos y mediadores en la relación socioeducativa: 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.

Áreas de contenidos
Circulación social y ciudadanía
Continuidad educativa e inserción laboral. Educación formal, trabajo, formación profesional, derecho a la educación, programas de inclusión educativa...
Vivir juntos, convivir, cuidado de sí y del otro, resolución de conflictos
Sujeto social y entorno Vínculos, generaciones, vínculo intergeneracional, culturas juveniles, procesos identificadorios
Expresiones: arte, cultura, ocio, tiempo libre, deporte, recreación, organización del tiempo
Lenguajes, comunicación, TICs

3. Egreso, continuidad de los PEI y evaluación

3.1. 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.

3.2. Evaluación y autoevaluación. Se requieren instrumentos concretos para que se valoren los cambios procesados durante la ejecución de la medida.

Un proyecto socioeducativo institucional y una oferta educativa de calidad

Considerando la situación de partida en esta administración del INISA asume con déficit en materia educativa tal como describen los informes de la INDDHH, y recibiendo de la anterior gestión una fuerte inversión en aspectos de seguridad. Resulta relevante mejorar la performance educativa, actualmente muy precaria, ya que no acceden todos adolescentes, el tiempo pedagógico disponible es significativamente inferior a los requerimientos del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y una calidad que se pone en duda. Los participantes de los diálogos acuerdan en la necesidad de contar con un Plan Nacional de Educación que establezca metas y reglas claras de funcionamiento de los Centros que permitan generar condiciones para que todas y todos los adolescentes ejerzan el derecho a la educación. Esta situación es determinante ya que el incremento del tiempo de privación de libertad establecido por el artículo 3 de la Ley 19.055 que establece un mínimo de doce meses para las infracciones gravísimas previstas en los numerales 1 al 6 y 9 del artículo 72 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

Ausencia de un proyecto socioeducativo institucional: discrecionalidad y balcanización como efectos

Participantes del Dialogo señalan que la ausencia de un Programa socioeducativa institucional, asociado a la cultura institucional centrada en un modelo custodial produce como efecto un monto excesivo de discrecionalidad depositada en directores y educadores para organizar la vida cotidiana, y la experiencia del adolescente dentro del centro de privación de libertad. Un indicador relevante de esta situación es la disparidad de criterios en la gestión de la privación de libertad, que expresa niveles y formas dispares de ejercicio del derecho a la educación.

Aspectos operativos como el acceso al transporte para la movilidad de los adolescentes para acceder a distintas actividades, o la organización de actividades superpuestas aparecen como determinantes a la hora de viabilizar el acceso de los adolescentes a las propuestas educativas.

Aparece como acuerdo la necesidad de contar con una planificación institucional que organice y haga predecible el acceso a las ofertas educativas, ello alteraría la lógica informal, precaria y discrecional que predomina en la actualidad. Asimismo, la planificación escrita de una proyecto socioeducativo establecer un encuadre ético y profesional para regular la relación entre los distintos adultos de los centros, los adolescentes y sus referentes familiares. Se trata de una referencia para sostener con coherencia un diálogo a la interna del INISA y para los actores de otras instituciones.

La seguridad como proyecto

La racionalidad institucional parece estar dominada por la gestión del encierro, centrado en la ausencia de fugar y el control externo de los adolescentes sometidos a medidas judiciales. Emerge una pregunta respecto de ¿Cuál es la finalidad del encierro?, esbozándose una respuesta parcial ordenada en relación a la idea de castigo y seguridad. Expresiones como “un sistema carcelario debe dar seguridad”, “trabaja para evitar la reincidencia”, “existe una tensión entre educación y seguridad” o “el disciplinamiento genera dependencia” describen una percepción generalizada en los asistentes a los Diálogos que dan cuenta del predominio de una perspectiva centrada en el encierro y la vigilancia, más que en encarnar las finalidades socioeducativas a que refiere la legislación nacional e internacional.

Se acuerda que la organización de los centros de privación de libertad actualmente está pautado por las “rutinas básicas” que responden a “necesidades básicas” de los adolescentes, fundamentalmente los horarios en que están fijadas las comidas del día. La alimentación organizada la vida cotidiana, marca el ritmo de convivencia en los centro. A eso se le suman otras actividades tenga cada centro como: escuela, talleres, liceo, etc. En cada centro es diferentes, pero toda actividad educativa está en tensión con la necesidad de seguridad, las salidas de las celdas, los traslados internos y fuera de los centros. Luego de las 18 horas los adolescentes no pueden salir de sus celdas por razones de seguridad.

El tema del horario restringido por razones de seguridad organizar actividades educativas es una realidad en todos Centros. Se señala que el marco del Piloto educativa en CIAF se pudo hacer un curso de 18 a 20 horas. Se rompió con esta lógica.

Condiciones para que ingresen profesionales de la educación o pelearla desde adentro

La conjunción de la ausencia de un Proyecto socioeducativo institucional y la emergencia de la seguridad como finalidad de los Centro establece condiciones precarias para desarrollar el trabajo socioeducativo. Un potente indicador de la complejidad lo encontramos en las renuncias y/o pedidos de traslados de trabajadores con formación.

Se establece un debate interesante en relación a dos posiciones polares entre quienes sostienen que la profesionalización de la función socioeducativa es un requisito que la institución debe garantizar a los adolescentes y a los profesionales que contrata. Y otra postura basada en la experiencia de varios profesionales, que postulan que las condiciones para ejercer la función socioeducativa debe construirse desde adentro de los Centros de privación de libertad, “las condiciones de trabajo se van creando”.

A este debate se debería agregar la carencia de docentes para trabajar en la privación de libertad, se refiere a razones geográficas como la distancia de la Colonia Berro de Montevideo, la inversión en tiempos de traslados, lo que reduce la disponibilidad de educadores docentes para realizar actividades educativas en el horario habilitado por INISA.

Una expresión particular de esa discusión aparece en relación al desarrollo de actividades educativas de uno de los pilotos ejecutados por ANEP en los centros de privación de libertad. Allí se hace referencia a una situación cotidiana de cualquier práctica educativa, un aspecto microsocial como dejar lápices y hojas a los adolescentes privados de libertad para realizar

distintas tareas, lo que resulta imposible por razones de seguridad ya que un lápiz puede ser un arma, “Materiales no se pueden dejar. No son amenaza, pero sí lo son para los centros”. Ante esa situación, desde una posición más institucionalizada se expresa que pueden dejarse lápices de goma, lo que en la situación concreta puede ser una solución concreta, pero no todo objeto utilizado en una práctica educativa encuentra su paralelo funcional en un material blando. Y además, “la solución” evade una discusión más de fondo acerca del predominio de una racionalidad de seguridad que ordena el resto de las prácticas que se realizan en los Centros.

Por otra parte, pareciera configurarse una cultura del “aguante” instalada en muchos educadores que resisten y toleran las condiciones de trabajo pautadas por el encierro con mayor entereza, en una posición simétrica a como los adolescentes que resisten la privación de libertad, algunos educadores soportan el encierro para poder cambiar algo.

Se plantea que el ejercicio de derecho a la educación, concretamente a medidas de contenidos socioeducativo, incluye el derecho de los adolescentes de recibir atención de un profesional capacitado que los acompañe, “si la medida es socioeducativa, tiene que haber educadores”.

En una posición más concluyente varios participantes sostienen que “las condiciones institucionales no son serias para el ejercicio profesional”, “cuando se parte de un paradigma del castigo, qué podemos hacer...”, “no hay condiciones para el desarrollo de propuestas educativas”, a lo que se responde con una defensa de la implicación profesional, “los técnicos debemos comprometernos” o “como profesionales que debemos meternos en los lugares difíciles, hay que asumirlo”.

La función socioeducativa y la de seguridad deben estar separadas

Una dimensión específica del debate entre educación y seguridad se expresa en la delimitación de las funciones de los trabajadores que tienen el encargo de llevar adelante la vida cotidiana y el vínculo con los adolescentes de los centros. La indiscriminación de funciones socioeducativas y de contención física en una misma persona, el énfasis en un proyecto centrado en la seguridad, junto a la realización de llamados exigencia de bajos requerimientos educativos formales y donde se privilegian los conocimientos en defensa personal han escorado la función de los instructores hacia la seguridad. Ello tiene un potente indicador en la denominación de “llaveros” que los adolescentes privados de libertad han instalado, lo ostensible del rol es controlar el movimiento de los internos.

Frente a esta descripción existe un acuerdo generalizado en la necesidad de separar la función socioeducativa y la contención física, ambos roles para ser eficazmente realizados deben recaer en personas distintas. Esta idea no es unánime entre los asistentes al Diálogo, subsiste un núcleo apegado a la cultura tradicional del encierro de adolescentes en nuestro país que reclama el uso de la llave por parte de los educadores como una estrategia de humanización, “durante años trabajé y tenía las llaves”.

La ausencia de un proyecto socioeducativo consagra la indiscriminación de funciones como una estrategia válida, condiciones operativas como el alto ratio de adolescentes por educador, han contribuido a soldar una cultura institucional que ha integrado la entelequia de la seguridad como organizadora de todas las relaciones adulto-adolescente en la privación de libertad. De esa forma se ha asumido como natural una relación profundamente conflictiva entre seguridad y educación. Ello no niega los efectos en la seguridad que puede producir una buena práctica educativa, ya que la construcción de un proyecto personal de promoción social y educativa seguramente sea un factor determinante para que los adolescentes adhieran al cumplimiento de la medida judicial. La educación puede generar una contención simbólica en el adolescente que opta por un proyecto de inclusión social.

¿La educación un privilegio?

El acceso a las propuestas educativas es un derecho que no se garantiza a todos los adolescentes privados de libertad, asimismo se relatan múltiples situaciones de restricción al ejercicio del derecho por razones de seguridad y de sanciones disciplinarias por acciones individuales o colectivas, lo que está expresamente prohibido por las normas internacionales y reglamentos locales.

Como sostiene uno de los participantes “la educación es un premio, y no ir es un castigo” interrogándonos acerca de cómo se aborda esta situación, quién es responsable cotidiano de la restricción al acceso a las propuestas, y fundamentalmente cómo construir un modelo que garantice el derecho a la educación a todos.

Los aspectos edilicios son señalados por casi todos los participantes como una limitación estructural, ya que los centros, incluso los de reciente construcción no fueron pensados con una mirada socioeducativa, sino meramente custodial.

El proyecto socioeducativo individual como metodología básica de la transformación

Todos los actores participantes en los Diálogos señalan que los proyectos educativos individuales son la metodología básica para organizar la trayectoria y la experiencia de los adolescentes sometido a medidas socioeducativas por infracciones a la ley penal. Que cada adolescente cuente con un proyecto de atención individual organiza las acciones de los distintos profesionales y educadores involucrados en la gestión de las medidas.

Ello es una garantía para los adolescentes ya que requiere de parte de la institución explicitar una intencionalidad y un marco general de trabajo. A su vez, establece condiciones mínimas de planificación de las acciones, ocupándose de modificar una cultura institucional marcada por la discrecionalidad de las acciones.

A su vez, posibilita realizar un trabajo en equipo centrado en objetivos, y donde la prioridad son los proyectos personales de los adolescentes, lo que pone en dialogo la perspectiva institucional y las motivaciones y preferencias de los adolescentes.

Los proyectos individuales permite tramitar caso por caso la tensión entre la tendencia a la homogenización que todas las instituciones sostiene, especialmente las de privación de libertad, con las singulares experiencias, trayectorias y proyecto de egreso de los adolescentes.

¿Qué es lo educativo?

El alcance y los sentidos de las acciones educativas fue uno de los puntos de discusión del primer Dialogo. Una de las participantes expresa una posición de instala la discusión, “trabaje cono educadora en un centro, y cada acto es educativo”, “dar un vaso de agua”, “cambiar una lamparita”, incluso “cerrar una celda” o “poner las esposas” tienen un contenido educativo.

Esta perspectiva no es consensuada por todos los participantes, expresándose miradas divergentes con que “todo sea educativo”, marcando la diferencia entre acciones educativas tendientes a la transmisión o mediación cultural, con actos de cuidado y humanización en el trato: “Acciones de cuidado, sí, pero otras acciones cotidianas en estos contextos no son educativas. Las cotidianas no son educación, no podemos entreverar.”

Resulta significativo el aporte de una de las participantes quien expresa “No todo el tiempo educamos. Pero si es real que la forma en cómo se cierra la puerta o se pone un candado, hace la diferencia. No es un acto educativo, pero sí es un tema de mi respeto hacia el otro.”

Profesionalización de la función socioeducativa

En el mismo sentido del reclamo de un proyecto socioeducativo se sostiene la necesidad de profesionalizar la tarea educativa en todos los centros, ello se traduce en acciones de distinto tenor:

- Llamados a concurso con exigencias de formación más ajustadas a un perfil profesional;
- Descripción de las funciones socioeducativas a cumplir en la ejecución de las distintas medidas judiciales privativas y no privativas de libertad;
- Condiciones de trabajo y salario adecuadas para el desempeño de la función educativa;
- Trabajo en equipo para planificar las estrategias de trabajo individualizada con todos los adolescentes;
- Espacios de formación permanente y de perfeccionamiento;
- Dispositivos de supervisión de las prácticas de los centros que permita la revisión y el ajuste de las estrategias de trabajo socioeducativo.

Un proceso de profesionalización requiere de un trabajo a mediano plazo (5 a 10 años) por lo que resulta significativo considerar aspectos planteados en los Diálogos que dan cuenta de los actuales procesos de trabajo. Expresiones como las que siguen lo ilustran: “el nivel educativo de los educadores, no garantiza nada”, “decir llavero es peyorativo”, “hay personas que educan, y otros que no”, “se pide solo 3ero de liceo y certificado de buena conducta”, “3l ultimo llamado pedía primaria completa”, “se valora que sepas defensa personal o artes marciales”, “los técnicos se fueron a las oficinas, no se quedaron en trato directo” “el sindicato metió gente con primaria sin terminar”.

Ante el estado de situación que configuran la actual situación, resulta indispensable planificar una política de profesionalización y regulación del ejercicio de funciones socioeducativas para las medidas judiciales.

Debilidades en los sistemas de información, registro y evaluación de los procesos socioeducativos

Si bien se cuentan con el Sistema de Información para la Infancia (SIPI) se señalan carencias de información actualizada y accesible sobre los adolescentes y sus procesos educativos. Se señala que no ha sido sencillo saber el último año cursado y aprobado, así como información de su trayectoria comunitaria para planificar el egreso.

Salir a estudiar a un liceo, ¿horizonte utópico?

A pesar de las actuales condiciones de cumplimiento de las medidas privativas de libertad, donde el encierro es lo frecuente, y para muchos actores “lo natural”, se ha insistido en los Diálogos en que la necesidad de promover que los adolescentes salgan a estudiar a centros educativos de la comunidad. Si bien, actualmente es considerado utópico, dada las bajas expectativas de que a corto plazo se modifique la racionalidad custodial del sistema de medidas judiciales, resulta un horizonte programático en la construcción de un sistema penal juvenil basado en enfoque de derechos.

Educador referente

Se ha insistido por parte de todos los actores participantes de los Diálogos en la necesidad de instalar la figura del educador referente como un profesional que planifica, acompaña y sostiene el proceso socioeducativa de cada adolescente. Se trata de una figura que tiene algunos antecedentes en el sistema, y que es reclamada por actores internos del INISA y de la ANEP como función que acompañe la trayectoria de los adolescentes por las distintas instancias de cumplimiento de la medida socioeducativa.

Desde PROMESEM se señala que esa es la forma de trabajo educativa que está instituida. En el mismo sentido, educadoras de INISA facilitaron un documento que fue elaborado desde los Centros de privación de libertad donde se establecen criterios metodológicos para instalar la función de referencia socioeducativa:

- Conocer al adolescentes y su entorno familiar y social;
- Construcción de un contrato que estipule derechos y obligaciones para el joven y el Centro;

- Promover la tramitación ante el Poder Judicial la sustitución de la medida de privación de libertad por un régimen de semi libertad, se refieren a ocho (8) horas diarias dedicadas a emprendimientos laborales, culminar estudios, hacer deporte accediendo a servicios de la comunidad.²

Privación de libertad abierta e interinstitucional

Un principio general de la gestión de las medidas privativas de libertad, que es destacado por todos los participantes del Diálogo, es la multiagencialidad, la interinstitucionalidad o la interdependencia. Significa que la gestión de los proyectos individuales de los adolescentes sometidos a medidas privativas y no privativas de libertad requiere de la concurrencia de un conjunto de actores institucionales para garantizar el ejercicio de derecho a la educación, seguridad social, el trabajo, la cultura y el deporte.

Programa de egreso, o el egreso como transversalidad de la acción socioeducativa

Un punto relevante de debate refiere al trabajo para el egreso, lo que significa la construcción de proyectos personales en conjunto con los adolescentes que trasciende el tiempo de finalización de la medida judicial. La dicotomía se instala en relación al egreso como efecto de la acción de un Programa específico, o como una línea de trabajo trasversal desde el comienzo de la medida judicial privativa o no privativa de libertad.

² Proyecto sobre la figura de los Educadores Referentes elaborado por las educadoras Eloísa Álvarez y Dafne Rolando.

Educación formal y no formal, garantizar el derecho a la educación en corresponsabilidad

El Dialogo que organiza el intercambio acerca de los vínculos posibles entre la educación formal y la educación no formal se ordena a partir del mandato normativo que se establece en el artículo 37 de la LGE_ *“La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.*

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

Asimismo las preguntas están orientadas a pensar la noción de corresponsabilidad entre las instituciones del Sistema Nacional de Educación y el INISA para garantizar el derecho de todos los adolescentes criminalizados. Procurando identificar las principales dificultades, controversias y obstáculos para garantizar educación para todas y todos los adolescentes sujetos a medidas judiciales por infracciones a la ley penal. Ello necesariamente comporta un debate acerca de la cantidad y calidad de las ofertas educativas formales y no formales lo que significa reconocer algunas características para que sean: asequibles, accesibles, aceptables y adaptables (Katarina Tomaševski ex Relatora Especial sobre el derecho a la educación)

Respecto a esa relación, los actores educativos del SIRPA en los grupos de trabajo de diciembre de 2015 establecían una preocupación centrada en la necesidad de incrementar la cantidad, calidad y diversidad de las propuestas de educación formal y no formal. Destacándose la necesidad de profundizar la participación de instituciones como la ANEP, MEC, INEFOP en el incremento de las ofertas educativas para población de adolescentes que cumplen medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad.

Asimismo se consideró que el incremento de propuestas específicas para población captada por el sistema penal se expone corre el riesgo de la sobre adaptación a la población, perdiendo la vocación universalista de la educación y afectando a la baja la calidad de las propuesta por la escasa exigencia de los participantes, sus referentes familiares y de las instituciones del sistema penal.

Otra de las tensiones de articulación entre lo formal y lo no formal refiere a la **acreditación de**

saberes, ya que está concentrada en las propuestas dictadas por la ANEP, estableciéndose una subvaloración de las propuestas no formales por carecer de acreditación y por ser ofertas terminales sin posibilidades de continuidad educativa. Ello se relaciona con que en ocasiones lo no formal se asocia al entretenimiento, a ocupar el tiempo, sin una finalidad pedagógica clara. Esa idea se abona porque muchas propuestas no formales carecen de una programación clara donde se expliciten los objetivos educativos.

Crítica al concepto de educación no formal:

Se destaca desde varios asistentes al Dialogo la necesidad de re conceptualizar la noción de educación no-formal, ya que la categorización que realizaron Coombs y Ahmed para un informe de la UNESCO en la década de 1970 viene siendo criticada por su formulación negativa, ya que implica definirla por oposición a la escuela, desconociendo sus características específicas de promoción social, educativa y cultural. Se propone conceptualizarla para este dialogo no por su contenido, sino como un ámbito de actuación, ya que toda práctica educativa es formal en la medida que requiere planificación, organización de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, la delimitación explícita o implícita de contenidos culturales a transmitir y pone en juego una metodología de transmisión y mediación cultural.

Como ámbito educativo se incluye el cotidiano de los centros de privación de libertad, ya que implica una relación educativa y la transmisión de contenidos culturales por parte de los educadores. Ello incluye los vínculos sociales, comunitarios, familiares que se promueven desde los Centros, así como un conjunto de actividades formativas en modalidad de taller como mimbtería, robótica, informática, etc. También considera la dimensión afectiva que se pone en juego en la relación con los adolescentes, que trata de conectar con las motivaciones, intereses y preferencia.

Educador referente como mediador

Vuelve a aparecer la figura del educador referente como un actor clave del proceso socioeducativo de los adolescentes que cumplen medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad. Es destacada tanto por actores del INISA, como de la ANEP e INEFOP quienes ubican a esta figura profesional como protagonista en sostener una relación de mediación entre los distintos actores e instituciones que confluyen en los centros. Se la destaca por sus posibilidades de oficiar de hilo conductor del proceso ya que conoce al adolescente, su

situación, su contexto y además conoce las ofertas educativas disponibles para ponerlas a su disposición.

Se destaca la importancia que han tenido algunos educadores referentes de los Centros en el éxito de algunos programas educativos pilotos. Se anuncia una configuración virtuosa entre INISA-ANEP que facilita procesos de aprendizaje significativo para los adolescentes.

Si bien se destaca esta figura profesional, la misma ha sido construida artesanalmente, informal y sin un marco de delimitación escrita acerca de su función y su alcance, y sostenida por la disposición personal de educadores de Centros que visualizan la relevancia de los procesos educativos de los adolescentes que cumplen la privación de libertad. Como expresa uno de los asistentes al Dialogo “surge de la necesidad, para ser hilo conductor de las propuestas”.

Dada la coincidencia generalizada entre actores de INISA, ANEP, INEFOP y de organizaciones sociales, y considerando la potencialidad de articulación y mediación de la figura del educador referente, así como el rol de bisagra de la interinstitucionalidad ya que conecta oferta INISA con la de otras instituciones, resulta conveniente elaborar un marco conceptual y metodológico que cree la figura para todos los centros de privación de libertad y de medidas no privativas de libertad.

Lo cultural

En el enriquecimiento de la experiencia educativa de los adolescentes resulta clave sostener un vínculo fluido con las más diversas ofertas de la cultura. Desde la formación de público facilitando el acceso de los adolescentes a ser espectadores de la más diversa oferta cultural posible hasta la participación en talleres expresivos y de producción cultural. La cultura también debe estar presente.

Protagonismo de ANEP en la gestión de los espacios educativos

El acceso de todos los adolescentes al derecho a la educación involucra un conjunto amplio y heterogéneo de ofertas educativas. Desde la educación primaria a los bachilleratos. La principal tensión es la dinámica cotidiana de los centros que no está pensada con una racionalidad pedagógica, sino con una perspectiva custodial, donde la limitación del movimiento (Esposas, grilletes, celdas, perimetrales y traslados) oficia de límite para la educación.

El principal reclamo de los actores del sistema educativo es que los adolescentes puedan salir de los centros para participar de las propuestas educativas, “es muy importante sacarlos de los centros”. Asimismo se reclama desde actores del INISA que la oferta educativa debe llegar a los Centros. Esta tensión está instalada y viene tramitando de distintas formas: fortalecimiento de propuestas en los Centros, salida de los adolescentes del mismo Centro a la misma propuesta educativa, realización de propuestas educativas con UTU fuera de los Centros y donde participan adolescentes que cumplen la privación de libertad en distintos centros de la Colonia Berro, etcétera.

Las experiencias son variadas, pero la política más robusta de gestión de lo educativo puja por no mezclar a los adolescentes de distintos centros, ya que ello es fuente de conflictos, lo que repercute en el acceso a las propuestas educativas porque de esa forma los adolescentes casi no pueden elegir en que propuesta participar, y se subutilizan los recursos ya que van menos adolescentes de los que podrían.

Desde la experiencia del piloto INISA-OIT-UTU se da cuenta de experiencias exitosas donde se dislocó la máxima de la separación de estudiantes por centro y ello no repercutió en conflictos, al contrario los grupos de adolescentes se integraron de forma muy adecuada en torno al interés formativo.

Se plantean algunos requerimientos para las instituciones del SNEP respecto a generar mejores condiciones para que los docentes opten por trabajar en las instituciones de encierro, revisar los formatos de enseñanza y evaluación, así como la presencia de las inspecciones de los subsistemas para transmitir una exigencia simétrica a los espacios educativos que funcionan en la comunidad. Este tema requiere una puntualización específica respecto de la evaluación que realizan los docentes a los adolescentes privados de libertad, se transmite una condescendencia con los procesos de los adolescentes que aprueban exámenes con calificaciones de excelencia, lo que no tiene una equivalencia mínima con las exigencias de un centro educativo inscripto en la comunidad. Los dos argumentos contrapuestos para justificar esa actitud docente respecto de la evaluación son el miedo a los adolescentes, el que impediría sostener un argumento frente al mal o regular rendimiento; y por otra parte, la noción de estímulo, expresando que la calificación de matiz excelente sería un estímulo para que el adolescente continúe con sus estudios.

Los tiempos escolares y los de la privación de libertad están desligados, se organizan por lógicas distintas. La educación formal está ordenada por un conjunto de rituales que configuran una relación particular con el tiempo de trabajo educativo, de descanso, de comienzo y de

finalización del año lectivo. La privación de libertad se inicia con acontecimiento infraccional y una decisión judicial, se produce en cualquier momento del año, y cualquier horario. Eso establece demandas de comienzo de propuestas educativas en tiempos poco habituales para las instituciones de la ANEP.

El intercambio y el debate generado en el Dialogo nos aproxima a un conjunto de condiciones que debieran tener programas educativos formales para funcionar eficazmente en los dispositivos de encierro:

- Establecer equipos de trabajo conjunto de la ANEP con el INISA para organizar las condiciones de desarrollo de las ofertas educativas que se ponen en juego cada año en relación a las demandas de la población adolescente que está privada de libertad;
- Organizar estrategias de promoción de las ofertas educativas disponibles dentro del INISA y en la comunidad para construir la demanda de los adolescentes. Ello requiere sostener la promoción de que los adolescentes accedan a ofertas educativas en la comunidad, realizando un mayor uso de la herramienta jurídica de la semi libertad que establecen la normativa nacional e internacional. Significa alterar la dinámica de gestión del INISA para poner la función de seguridad al servicio de los procesos de inserción educativa, social y económica de los adolescentes;
- Garantizar condiciones de dignidad humana para la participación de los adolescentes en las propuestas educativas, eliminar las esposas y los grilletes como instrumentos de aflicción y control de movimiento en los espacios educativos;
- Generar espacios de formación de los referentes educativos de los Centros del INISA para que realicen el acompañamiento a la inserción y continuidad educativa durante la ejecución de la medida judicial;
- Contar un con proyecto educativo individualizado que de coherencia a la acción socioeducativa del INISA con las oferta educativa de la ANEP;
- Establecer un marco de trabajo para que las familias y/o los referentes afectivos participen en el proceso de acompañamiento y sostenibilidad de los procesos educativos de los adolescentes;
- Establecer una estrategia metodológica de trasferencia de la referencia educativa desde los educadores de INISA a educadores y docentes de la ANEP para el

sostenimiento de las propuestas educativas, y/o a los educadores de los programas de apoyo al egreso de INAU y MIDES;

- Fortalecer las capacidades de seguimiento educativo que Orientación Educativa ha realizado, para que llegue a todas y todos los adolescentes sometidos a medidas judiciales y para ampliar su alcance más allá de la inscripción en una propuesta educativa, avanzando en sostener el proceso de inclusión;
- Construir dispositivos educativos para evaluación y acreditación de los saberes adquiridos por los adolescentes dentro o fuera del sistema educativo. Reconocer esos aprendizajes abre la puerta a una inserción educativa sin comenzar de cero;
- Fortalecer el sistema de becas para estimular a seguir estudiando a adolescentes en situación de vulnerabilidad que asumen la responsabilidad de manutención en su entorno vincular;
- Formular propuestas educativas formales con una dinámica de año, semestre o tramos móviles;
- Incrementar las propuestas que funcionen con sistema de tutorías;
- Preferencia por las propuestas semestralizadas que estén enlazadas con otras ofertas que sostengan la continuidad educativa;
- Habilitar la cursada simultánea de propuestas para la finalización y acreditación de la educación primaria y propuestas de Educación Media Básica de UTU;
- Utilizar las tecnologías de la información para realizar propuestas formativas semipresenciales como por ejemplo utiliza el Programa Rumbo de la UTU;
- Incorporar programas de cursada intensiva adaptadas para los adolescentes como por ejemplo el Plan 2009 modalidad B, libre tutoriada del Consejo de Educación Secundaria que acredita Ciclo Básico en un año;
- Repensar las formas de evaluación en clave formativa, incluyendo la metodología de trabajo por proyectos. Problematizar modalidades de evaluación que asumen la sobrestimación o la sobrevaloración de los adolescentes como claves relacionales, para instalar espacios de evaluación docente justas y formativas;

- Según las condiciones y tiempos de ingreso a las propuestas formativas, alternarlas con espacios descanso, ocio y diversión.

Adolescentes privadas de libertad con sus hijos

La situación de vulneración de las adolescentes madre con hijos requiere de un tratamiento más general, ya que la incompatibilidad de la cárcel y los niños debiera llevar a la construcción de medidas socioeducativas no privativas de libertad, de semi libertad o de arresto que marquen la abolición de la cárcel para bebés, niños y niñas reclusos por el delitos de sus madres.

Resulta aberrante e inaceptable que se cause daño irreparable a bebés, niños y niñas pequeños, por razones humanitarias es indispensable brindar solución a este tema. Tomemos en consideración que cuando los niños pequeños viven en hogares de atención institucional, y mucho más en condiciones carcelarias el desarrollo social e interpersonal se deteriora, el crecimiento físico se retarda, y el cognitivo y el desarrollo del lenguaje también se retrasa (Beckett et al, 2006; Carlson y Earls, 1997; Nelson et al, 2007; O'Connor , Rutter, y el Inglés y rumano los adoptados Equipo de Estudio, 2000; Zeanah, 2000). Johnson et al. (1996) encontraron que los niños en Rumania perdieron aproximadamente 1 mes de crecimiento por cada 3 meses de atención institucional, mientras que los niños en la antigua Unión Soviética mostraron un retraso del crecimiento de 1 mes por cada 5 meses de atención institucional. Los niños institucionalizados presentan déficits muy importantes en el desarrollo intelectual y cognitivo (Carlson y Earls, 1997; Johnson et al, 1996; Kreppner, O'Connor, Rutter, y el inglés y rumano Los adoptados Equipo de Estudio, 2001; Moulson, Westerlund , Fox, Zeanah, y Nelson, 2009; O'Connor et al, 2000; Smyke et al, 2007).La duración del tiempo de institucionalización es un importante predictor de problemas cognitivos (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, y Juffer, 2008). Beckett et al. (2006) encontraron que los niños que habían sido institucionalizados por más de 6 meses mostraron menor funcionamiento cognitivo que los niños que habían sido institucionalizados menos de 6 meses.

Falta oferta específicas para adolescentes con discapacidad intelectual

Un aspecto significativo de vulneración al derecho a la educación refiere a población de adolescentes con discapacidad intelectual que no se encuentra incluidos en propuestas educativas o carecen de apoyos y ayudas para que desarrollen sus capacidades.

Entre las propuestas emergentes para abordar la situación de estos adolescentes se proponen las siguientes acciones:

- Integrar al Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) del MIDES para generar un nexo para que las políticas del Ministerio lleguen a los adolescentes y sus familias;
- Articular con el Programa de capacitación e inserción laboral para personas con Discapacidad (PROCLADIS) del INEFOP para conectar a los adolescentes con ofertas formativas y laborales;
- Crear un protocolo de diagnóstico de los adolescentes;
- Establecer vínculos para que se instalen propuestas educativas del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) del CODICEN para “atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales permitiendo mejorar los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos y el acceso al conocimiento de las disciplinas enseñadas en los distintos niveles de la educación.”³
- Generar espacios de articulación con el Departamento Integral del Estudiante (DIE) del Consejo de Educación Secundaria, es un espacio donde el INISA puede solicitar asesoramiento y formación en servicio ya que una de las dimensiones de acción es de carácter interinstitucional;

³ Objetivo de ProLEE extraído del Documento base del programa, <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/documento-base.html>

Relación educación y trabajo: inclusión económica y procesos de aprendizaje

La organización del Dialogo parte del marco normativo que establece la Ley General de Educación (LGE) que en su artículo 12, referido a los fines de la política educativa establece en el literal H una de las formas de establecer la relación entre educación y trabajo:

Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual.

Asimismo en el artículo 40 la LGE señala los lineamientos transversales del Sistema Nacional de Educación, señalando en el literal F como una de las prioridades el desarrollo de “la educación a través del trabajo”. Y continua afirmando en el mismo artículo que “*La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.*”

Las preguntas sobre las que se trabajó procuran indagar acerca de la relación que se quiere establecer entre la educación y el trabajo para garantizar estos derechos a las y los adolescentes privados de libertad, y los que cumplen medidas no privativas de libertad. Asimismo valorar el alcance del uso de herramientas como la capacitación laboral, las becas y pasantías laborales en mundo estatal y privado, y el acceso a puestos laborales en el mercado de trabajo formal para promover la inclusión social de los adolescentes que cumplen medidas judiciales por infracciones a la ley penal.

Partimos del antecedente de los espacios de debate con actores educativo del SIRPA en diciembre de 2015 avanzó en la discusión sobre la relación entre educación y trabajo. Allí se la consideró como una estrategia privilegiada para la inclusión social y económica de los adolescentes, fundamentalmente para promover que ocupen otros lugares sociales, que transiten por la experiencia de ser trabajadores. Ello significa el uso de distintos instrumentos de aproximación al empleo: la capacitación laboral, becas y pasantías laborales en mundo estatal y privado, y el acceso a puestos laborales en el mercado de trabajo formal.

Esta estrategia apuesta fuertemente al trabajo en sí mismo como una actividad formativa y de inclusión genuina, que entra en tensión con otra perspectiva donde se reconoce a las

propuestas educativo-laborales como un medio para estimular a los adolescentes en la finalización de ciclos educativos.

Se expresa una discusión respecto de la pertinencia de que menores de edad trabajen, y el trabajo como una competencia “desleal” con la finalización de ciclos educativos. En esta discusión aparecen las becas educativas como un contrapeso al argumento de la necesidad económica que justifica algunos discursos que sostienen el trabajo como la mejor estrategia de inclusión.

Otro aspecto a tomar en consideración son los momentos en que se incorporan las propuestas laborales, si deben estar presente durante todo el tiempo de ejecución de la medida socioeducativa o queda reservado a tiempo del egreso.

Para avanzar en la reflexión acerca de las vinculaciones posibles entre educación y trabajo resulta pertinente manifestar dar cuenta de algunas nociones de conceptos relacionados con el mundo del trabajo:

Trabajo: Actividad humana que implica elaborar o dar forma a una materia. Aplicarse o dedicarse con esfuerzo a la realización de algo. Intentar conseguir algo, generalmente con esfuerzo. Obra, resultado de la actividad humana.

Empleo: Ocupación remunerada en una empresa, una institución, etc.

Empleabilidad: “...competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo...” (OIT, Recomendación 195)

Competencias: “...abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico...” (OIT, Recomendación 195)

Cualificaciones: “...expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial...” (OIT, Recomendación 195)

Como sostiene Gallart (2002) existen importantes diferencias entre las racionalidades educativa y productiva, el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida, hacia la construcción de ciudadanía en general dista de las necesidades de producción y obtención rendimiento económico desde las lógicas del mercado. Tanto el trabajo como la educación significan espacios signi-

ficativos para adquirir aprendizaje que potencian la inclusión social. Se trata de generar condiciones para contactar a los adolescentes con las experiencias productivas que aporta el mundo de trabajo. La relación educación-trabajo pone énfasis en la construcción de ciudadanía, ya que implica poner en juego la capacidad de transformar objetos o brindar servicios que le permitan al adolescente ocupar la posición de trabajador implicándolo en otras dinámicas sociales.

Aprender haciendo: aporte de las experiencias de pasantías laborales

El vínculo educación y trabajo es visualizado como la oportunidad de hacer, de ejercer un oficio, de poner en movimiento un conocimiento que se aplica para transformar algo. Esa acción activa la capacidad del adolescente orientándola hacia la transformación, permite ejercer la toma de decisiones, reconociendo las regiones del saber y enfrentándose al desafío de aprender lo desconocido. Las exigencias del trabajo tensionan los saberes adquiridos para ponerlos en juego, pero fundamentalmente el no saber, la duda y la falta que activan la necesidad de seguir aprendiendo.

Cursos y capacitaciones laborales (INEFOP y UTU)

Las capacitaciones laborales son visualizadas como un medio para que el adolescente confíe en sus capacidades de aprendizaje. No se trata de un fin en sí mismo, de un tránsito hacia el mercado de trabajo, sino una plataforma para activar las capacidades para seguir formándose. En el caso de las capacitaciones de INEFOP se pone en juego la incorporación al adolescente en una relación ternaria, en posición de aprendiz vinculado con la Entidad de Capacitación (ECA) que propone un plan de contenidos transversales y técnicos, y con una empresa que brinda la tutoría del proceso de aprendizaje en acción. La función de la empresa es acercar al adolescente a “espacios reales de trabajo”.

Los participantes del Dialogo aportan un conjunto de ideas y propuestas para potenciar las herramientas que ponen en situación de trabajadores a los adolescentes que cumplen medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad:

- Promover desde el INISA una política que impulse estrategias de la justicia restaurativa, procurando la reducción del encierro mediante la implantación de un programa robusto de medidas socioeducativas no privativas de libertad y de semi libertad, de

forma que los adolescentes puedan integrarse a propuestas educativas y laborales en el ámbito comunitario;

- Se requiere que el INISA establezca una política institucional de acuerdos con instituciones estatales y privados que brinden espacios de trabajo para los adolescentes en distintos rubros como los industriales, servicios o agrícola;
- Establecer la obligatoriedad para los centros de INISA de construir Proyectos Educativos Individuales, con participación activa del adolescente y sus referentes familiares, desde el inicio de la medida judicial para de esa forma planificar itinerarios singulares de inclusión social, educativa y económica;
- Desarrollar estrategias educativas articuladas con las becas y pasantías que promuevan la adquisición de “habilidades blandas”, de “competencias transversales”;
- Trabajar sobre la capacidad de elección de los adolescentes, eso es posible promoviendo la realización de experiencias diversas para apropiarse de saberes desde el hacer, a partir de la vivencia, de la experimentación;
- Instrumentar lineamientos metodológicos comunes para el seguimiento educativo laboral. Sin un acompañamiento socioeducativo durante las pasantías que problematice la experiencia de cada adolescente en relación con el mundo del trabajo, y dando cuenta de los sentidos del trabajo para el proyecto personal⁴;
- Se propone la necesidad de avanzar en la instalación de modalidades de alternancia que combinen cuatro (4) días de trabajo y un (1) día de reflexión sobre el trabajo, sus potencialidades y dificultades;
- Resulta significativo avanzar en la codificación de la experiencia de inserción laboral que provoca en los adolescentes sometidos a medidas judiciales, algunos de los reseñados refieren a la ampliación de los vínculos sociales, adquisición de formas de trato social como el compañerismo, la colaboración, el trabajo en equipo y el respeto por el otro, reafirmación de hábitos de trabajo y fortalece el reconocimiento social. Ello es altamente significativo ya que se trata de operaciones a contracorriente de la lógica punitiva centrada en la ruptura de los vínculos sociales, el rechazo social, la adjetivación y la exclusión;
- Una tarea pendiente es la construcción de sistemas de información sobre los procesos socioeducativos de inserción laboral que permita evaluar profesionalmente, experiencia que aparecen como muy exitosas. Se requieren elementos sólidos para

⁴ Referentes de Recursos Humanos de Antel expresan las dificultades en el acompañamiento para la sostenibilidad de la pasantía de los adolescentes derivados por INISA.

justificar la continuidad, ampliar y profundizar los programas orientados a la inserción laboral.

Bibliografía

- Caride, José Antonio(2004). “No hay educación no formal”. Santiago de Compostela: *Revista de Educación Social*, N°28, pp. 6-8. Universidad de Santiago de Compostela.
- Gallart, María Antonia (2002) Veinte años de educación y trabajo. OIT-Cinterfor.
http://www.oitcinterfor.org/livedrupal/sites/default/files/file_publicacion/ma_gallart.pdf
- Gunnar MR, Vazquez DM. Low cortisol and a flattening of expected daytime rhythm: Potential indices of risk in human development. *Development and Psychopathology*. 2001.
www.researchgate.net
- Johnson DE, Guthrie D, Smyke A, Koga S, Fox NA, Zeanah CH, Nelson CA. Growth and the relationships between auxology, caregiving environment and cognition in socially deprived Romanian infants and toddlers randomized to foster vs. ongoing institutional care. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 2010.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4126580/>
- Ley General de Educación, N° 18.437. Diario Oficial, Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009.
- Luzuriaga, Lorenzo (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Meirieu, Philippe (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mélich, Joan-Carles(2000). “El fin de lo humano, ¿cómo educar después del holocausto?” Madrid: *Revista Enrahonar* (31), 81-94.
- OIT. 2005. Recomendación 195 Sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente.
- Ortega Esteban, José (2005). “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales”. Madrid: *Revista de Educación*, (338), 167-175.Ministerio de Educación y Deporte.
- Rutter M, Colvert E, Kreppner J, Beckett C, Castle J, Groothues C, Sonuga-Barke EJS. Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees. I: Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2007.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9599775>
- Sennett, Richard (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Silva Balerio, D. (2008) *La experiencia del dolor y la prácticas educativa social*. En *Revista de Novedades Educativas* N° 213, pp.56-68. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silva Balerio, Diego (2015) *Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social*. En *Revista Contrapunto* N° 6, Educación: lo público, lo privado y lo común. pp.49-65. Extensión - UDELAR: Montevideo.
- Silva Balerio, Diego (2015) *Trazos para la construcción de un proyecto socioeducativo en el SIRPA*. OIT: Montevideo.

- Silva Balerio, Diego (2016) Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescente. Barcelona: Editorial UOC.
- UNICEF. 2012 El derecho a vivir en familia. Uruguay. http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=144
- van IJzendoorn MH, Schuengel C, Bakermans-Kranenburg M. Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. Development and Psychopathology. 1999.
- Zeanah CH, Smyke AT, Koga SF, Carlson E. the Bucharest Early Intervention Core Group. Attachment in institutionalized and community children in Romania.