



DIÁLOGOS

**ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA PERSONAS EN CONFLICTO
CON LA LEY PENAL**

GRUPO DE TRABAJO SOBRE ADOLESCENTES

SÍNTESIS/ JULIO 2016

Proyecto URU/14/01/URU

Programa de Justicia e Inclusión

Este documento fue elaborado a partir del informe del Mag. Diego Silva Balerio en el marco de la *Consultoría para la facilitación del proceso hacia una estrategia nacional de educación para adolescentes en conflicto con la ley penal*, así como de algunos materiales producidos para los diálogos por el Programa de Justicia e Inclusión.

Por razones gramaticales, y para facilitar su lectura, en este documento se utiliza el género masculino para referirnos tanto a hombres como a mujeres.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Antecedentes	Pág. 04
Estrategia Nacional de Educación para Adolescentes en conflicto con la ley penal	Pág. 06
Diálogo I: La intervención socioeducativa	Pág. 08
Hacia la construcción de una política socioeducativa en la ejecución de medidas judiciales	Pág. 09
Problemas y desafíos	Pág. 09
Debates y propuestas	Pág. 12
Diálogo II: vínculos educación formal y educación no formal	Pág. 18
Garantizar el derecho a la educación en corresponsabilidad	Pág. 19
Problemas y desafíos	Pág. 19
Debates y propuestas	Pág. 21
Diálogo III: vínculos educación y trabajo	Pág. 27
Relación educación y trabajo: inclusión económica y procesos de aprendizaje	Pág. 28
Problemas y desafíos	Pág. 28
Debates y propuestas	Pág. 29
Siglas y acrónimos utilizados	Pág. 32
Bibliografía	Pág. 33
Anexos:	
Anexo I: Instituciones / participantes	Pág. 34
Anexo II: Metodología del proceso socioeducativo	Pág. 35
Anexo III: Definiciones: aportes al diálogo III	Pág. 38

ANTECEDENTES

La construcción de una **Estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal** es uno de los objetivos de intervención del Programa de Justicia e Inclusión.

Una mesa interinstitucional, integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), el Instituto de Inclusión Social Adolescente (INISA) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se encargó de generar aportes para dicha estrategia.

En ese marco, en julio de 2015, se instalaron experiencias piloto de trabajo coordinado para dinamizar acciones dirigidas a la gestión y la intervención socioeducativa y laboral, además de promover el fortalecimiento de las capacidades y la generación de oportunidades de inclusión social para las personas privadas de libertad.

En una segunda etapa, se convocó a un espacio de intercambio participativo que culminó, en el mes de noviembre de 2015, con el lanzamiento del **Diálogo hacia una estrategia nacional de educación para personas en conflicto con la ley penal**.

Participaron en este lanzamiento autoridades y técnicos de diversas instituciones: ANEP-CODICEN; Consejo de Educación Secundaria (CES); Consejo de Educación Técnico Profesional (CTP-UTU); Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU); Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Ministerio de Educación y Cultura (MEC); Plan Ceibal; Universidad de la República (UDELAR), Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL); Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA, ex SIRPA); Instituto Nacional de Rehabilitación (INR); Dirección Nacional de Atención al Liberado (DINALI, ex PNEL); Comisionado Parlamentario para el Sistema penitenciario; Poder Judicial (PJ); Comité de los Derechos del Niño; Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP); Secretaría de Deportes; Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor); Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación de Educadores Sociales, organizaciones de sociedad civil y otros expertos.

Los aportes generados durante la jornada lanzamiento constituyeron los insumos clave para el desarrollo de tres nuevas instancias de diálogo, realizadas en los meses de abril y mayo de 2016. El objetivo fue alcanzar acuerdos para la definición de estrategias comunes que contribuyeran hacia el efectivo desarrollo del derecho a la educación de las personas en conflicto con la ley penal, y al mejoramiento de sus oportunidades de inclusión social.

Los diálogos se organizaron en torno a la discusión de tres temas estratégicos que se analizaron para dos grupos específicos: adolescentes y adultos.

- Diálogo I: La intervención socioeducativa
- Diálogo II: Las fronteras entre la educación formal y no formal
- Diálogo III: El vínculo educación y trabajo

En el presente documento se sintetizan los principales aportes, específicamente referidos a la educación para población adolescente en conflicto con la ley penal, generados durante los tres diálogos.

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

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 constituye un objetivo plausible. Dicha estrategia, focalizada en profundizar los vínculos con la cultura y el desarrollo de capacidades, debe contribuir a la humanización de los dispositivos penales y a generar condiciones para el desarrollo de proyectos individuales y colectivos de inclusión y participación social.

Asimismo, colaborará a que se incrementen las acciones en favor de la educación, desarrollando propuestas, en forma autónoma y articulada, que acrediten los ciclos educativos formales, promuevan el trabajo y la inserción laboral y amplíen la oferta de propuestas educativas, culturales, expresivas, deportivas, etc. Es decir, la estrategia permitirá ensanchar los territorios educativos formales para avanzar hacia la construcción de otros escenarios de aprendizaje.

Esta perspectiva se corresponde con lo que señalara, en la década de los cincuenta, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga: “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). La noción de una educación sustentada tanto en el desarrollo personal como en el aprendizaje permite que lo educativo cumpla una función social que compita efectivamente 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, lo que implica la inclusión social, laboral, económica y cultural, junto con la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de relación que potencien su participación social en condiciones de igualdad.

Este proceso va en consonancia con los esfuerzos realizados por la ANEP, tal como se señala en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (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)

Con relación a las condiciones necesarias para la instalación de un programa nacional de educación para adolescentes que cumplen medidas privativas de libertad, ya han sido

señaladas 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 será necesario fortalecer los programas de medidas no privativas de libertad (artículo 40 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; Regla N° 18 de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de libertad; y los artículos 80 a 85 del Código de la Niñez y la Adolescencia); y por otro será preciso transformar los dispositivos de encierro en espacios de humanización y respeto de los derechos de los adolescentes.

DIÁLOGO I

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA EN LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUDICIALES

Las políticas públicas son acciones impulsadas por organismos de gobierno, que implican la movilización de instituciones y agentes, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Se trata de acciones voluntarias de orden económico, jurídico, institucional y profesional que modifican las formas en que se aborda un conflicto, problema o fenómeno. Requieren de una decisión que impulse y organice una estrategia para transformar los patrones de relación y las reglas de juego existentes, modificando la organización, distribución y acceso a bienes, servicios y recursos.

En relación con las políticas socioeducativas dirigidas a adolescentes, desarrolladas en el marco de la ejecución de medidas judiciales, los siguientes son algunos de los principales problemas y desafíos, así como avances y propuestas, que emergieron durante el primer diálogo.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS

AUSENCIA DE PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS INSTITUCIONALES

Participantes del diálogo señalan que la ausencia de un programa socioeducativo institucional, junto con una cultura centrada en el modelo custodial, produce 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 o la organización de actividades superpuestas, aparecen como determinantes a la hora de viabilizar el acceso a las propuestas educativas.

En tal sentido, surge como un acuerdo durante el diálogo la necesidad de contar con una planificación institucional que organice y haga predecible el acceso a las ofertas educativas, lo que transformaría la lógica informal, precaria y discrecional que predomina en la actualidad. Además, se entiende necesario que haya una planificación escrita, un proyecto socioeducativo que establezca el encuadre ético y profesional para regular la relación entre los distintos adultos de los centros, los adolescentes y sus referentes familiares. Dicho documento funcionaría como una referencia que permitiría sostener con más coherencia el diálogo a la interna del INISA así como con actores de otras instituciones.

DESREGULACIÓN

La desregulación del campo socioeducativo, en los ámbitos dirigidos a adolescentes en conflicto con la ley penal, atenta contra los sujetos de la educación. Genera indeterminación de contenidos y metodologías así como una marcada desprofesionalización. En la actualidad la función educativa en este campo es ocupada por actores diversos: educadores sociales, que cuentan con una formación específica; otros profesionales de la educación, como maestros, profesores o licenciados en ciencias de la educación; profesionales universitarios de otras áreas, como trabajadores sociales, psicólogos; y, fundamentalmente, en ciertos ámbitos, se continúa contratando desde el Estado a personas sin una formación mínima para sostener propuestas educativas.

Se señalan como emblemáticos algunos llamados realizados en los últimos años, dirigidos a la contratación de educadores para los centros de privación de libertad, en los que se exigió como requisito formativo mínimo haber finalizado educación primaria. Estas decisiones evidencian una radical desvalorización de la tarea y la función educativa así como de los adolescentes hacia los que dirige la propuesta.

La Institución Nacional de Derechos Humanos (INDH) ha señalado al respecto:

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).

El Plan Nacional de Educación en contextos de encierro, además de promover el acceso a las ofertas educativas formales, no formales y de inserción laboral, deberá organizar 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, el Plan 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).

DEBILIDADES EN LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN, REGISTRO Y EVALUACIÓN

Si bien se cuenta con el Sistema de Información para la Infancia (SIPI), existen 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 disponer de información sobre la trayectoria comunitaria de los adolescentes, necesaria para planificar el egreso.

LA SEGURIDAD COMO PROYECTO

La racionalidad institucional parece estar dominada por la gestión del encierro, centrada en impedir la fuga y en el control externo de los adolescentes sometidos a medidas judiciales.

Durante el diálogo emerge una pregunta: “¿Cuál es la finalidad del encierro?”, para la que se esbozan respuestas parciales en relación con la idea del castigo y la 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 que da cuenta del predominio de perspectivas centradas en el encierro y la vigilancia, más que en las que tienen finalidades socioeducativas y que son las que pauta la legislación nacional e internacional.

Se acuerda que la organización de los centros de privación de libertad actualmente está marcada por rutinas, que responden a las necesidades básicas de los adolescentes, fundamentalmente los horarios de la comida. La alimentación organiza la vida cotidiana y marca el ritmo de convivencia en los centros. En torno a esa actividad se disponen el resto de las actividades de cada institución: escuela, talleres, liceo, etc.

Si bien en cada centro es diferente, las actividades educativas suelen estar en tensión con la necesidad de seguridad: salida de las celdas, traslado dentro y fuera del centro, etc. Así, por ejemplo, que los adolescentes estén impedidos de salir de sus celdas después de las 18 horas condiciona y restringe la organización de las actividades educativas. Sin embargo, se recuerda el caso de un piloto educativo realizado en el CIAF que pudo romper con esta lógica realizando un curso de 18 a 20 horas.

LA EDUCACIÓN COMO PRIVILEGIO

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

Como sostiene uno de los participantes: “la educación es un premio, y no ir es un castigo”. Esta afirmación genera un debate acerca de cómo abordar esta situación, quién es el responsable

cotidiano de restringir el 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 la mayoría de los participantes como una limitación estructural. Todos los centros, incluso los de reciente construcción, fueron diseñados con una mirada exclusivamente custodial sin considerar la dimensión socioeducativa del espacio.

DEBATES Y PROPUESTAS

LO EDUCATIVO

El alcance y los sentidos de las acciones educativas fue uno de los puntos en discusión durante el primer diálogo. Mientras para algunos participantes todo acto es educativo: “dar un vaso de agua”, “cambiar una lamparita”, incluso “cerrar una celda” o “poner las esposas”, otros participantes discrepan con esta perspectiva. Señalan la diferencia entre acciones educativas, tendientes a la transmisión o mediación cultural, con actos de cuidado y humanización en el trato. Una participante expresa: “No todo el tiempo educamos. Pero sí 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”.

LO SOCIOEDUCATIVO EN LAS MEDIDAS JUDICIALES POR INFRACCIONES A LA LEY PENAL¹

Se delimita a 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. En el campo socioeducativo se garantizan derechos, de asistencia, de acceso a bienes y servicios, necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Tres son las etapas en las que se organiza el proceso socioeducativo (Ver en Anexo II: Metodología del proceso socioeducativo)

EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO INDIVIDUAL

Todos los actores participantes en el diálogo manifiestan que los proyectos educativos individuales son la metodología básica para organizar la trayectoria y la experiencia de los adolescentes sometidos 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. Además, este proceso constituye una garantía para los adolescentes en la medida que exige que las

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.

instituciones expliciten su intencionalidad así como el marco general de trabajo. A su vez, permite establecer condiciones mínimas para la planificación de las acciones, modificando las culturas institucionales caracterizadas por la discrecionalidad.

El proyecto socioeducativo individual posibilita que se realice un trabajo en equipo centrado en objetivos en el que la prioridad sean los proyectos personales de los adolescentes, los que podrán de esta forma dialogar con las perspectivas institucionales.

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

SEPARACIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LA DE SEGURIDAD

Una dimensión específica del debate entre educación y seguridad se manifiesta en la delimitación de las funciones de los trabajadores que se encargan de 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 con baja exigencia de requerimientos educativos formales, en los que se privilegian conocimientos en defensa personal, han direccionado 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 significativo del rol pasa a ser el control del movimiento de los internos.

Frente a esta situación, se plantea la necesidad de separar la función socioeducativa y la de contención física y que ambos roles sean desempeñados por personas distintas. Sin embargo, esta perspectiva no es compartida por todos los asistentes al diálogo. Subsiste la convicción, entre un grupo de participantes más apegados a la cultura tradicional de encierro, 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. Asimismo, algunas condiciones operativas, como el alto número de adolescentes por educador, han contribuido a consolidar una cultura institucional en la que la seguridad se transforma en el eje organizador de todas las relaciones adulto-adolescente en privación de libertad.

Si bien se ha asumido como natural la relación conflictiva entre seguridad y educación, se señalan los efectos positivos que una buena práctica educativa puede producir en las condiciones de seguridad. La construcción de un proyecto personal de promoción social y educativa puede transformarse en un factor determinante para que los adolescentes adhieran al cumplimiento de la medida judicial. Es decir, la educación consigue transformarse en una contención simbólica para los adolescentes que optan por un proyecto de inclusión social.

PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La ausencia de un proyecto socioeducativo institucional y la emergencia de la seguridad como finalidad generan condiciones precarias para desarrollar el trabajo socioeducativo. Un potente indicador de esta problemática es el número de renuncias y/o pedidos de traslados de trabajadores con formación.

Durante el diálogo se genera un importante debate 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, frente a 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”.

Profesionalizar la tarea educativa 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; y dispositivos de supervisión de las prácticas de los centros que permitan la revisión y el ajuste de las estrategias de trabajo socioeducativo.

En la medida que los procesos de profesionalización requieren de un trabajo a mediano plazo, un promedio de cinco a diez años, resulta significativo considerar aspectos planteados en los diálogos que dan cuenta de los actuales procesos de trabajo: “el nivel educativo de los educadores, no garantiza nada”, “decir llavero es peyorativo”, “hay personas que educan, y otras que no”, “se pide solo 3ero de liceo y certificado de buena conducta”, “el último llamado pedía primaria completa”, “se valora que sepas defensa personal o artes marciales”, “los técnicos se fueron a las oficinas, no se quedaron en el trato directo”, “el sindicato metió gente con primaria sin terminar”.

Además de los problemas vinculados a la profesionalización, se hace mención a la carencia de docentes para trabajar en privación de libertad. La distancia a los centros, con la consecuente inversión en tiempo de traslado, reduce la disponibilidad de educadores docentes para realizar actividades en el horario habilitado por el INISA.

Los diversos relatos durante el diálogo parecen mostrar una cierta “cultura del aguante” instalada en muchos educadores. Resisten y toleran las condiciones de trabajo pautadas por el encierro en una posición simétrica a la de los adolescentes que resisten la privación de libertad; algunos educadores señalan que soportan el encierro para poder cambiar algo.

Por otra parte, se señala que el derecho de los adolescentes a medidas de contenido socioeducativo incluye el derecho a 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”. Como respuesta a estos problemas se señala la necesidad de implicación personal: “los técnicos debemos comprometernos”, “como profesionales que debemos meternos en los lugares difíciles, hay que asumirlo”.

EL EDUCADOR REFERENTE

La necesidad de instalar la figura del educador referente, un profesional que planifica, acompaña y sostiene el proceso socioeducativo de cada adolescente, es un tema consensado durante los diálogos. 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 el Programa de Medidas Socioeducativas y Mediación (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: 1) conocer al adolescentes y su entorno familiar y social; 2) construir un contrato que estipule derechos y obligaciones para el joven y el centro; 3) promover la tramitación, ante el Poder Judicial, de la sustitución de la medida de privación de libertad por un régimen de semilibertad (ocho horas diarias dedicadas a emprendimientos laborales, culminar estudios, hacer deporte, etc.) accediendo a servicios de la comunidad.²

OTRAS OPCIONES: SALIR A ESTUDIAR A UN LICEO

A pesar de las actuales condiciones de cumplimiento de las medidas privativas de libertad, donde el encierro es lo frecuente, y para muchos actores natural, se insiste durante el diálogo en 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 con enfoque de derechos.

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

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

conjunto de actores institucionales para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, a la seguridad social, al trabajo, la cultura y el deporte.

PROGRAMA DE EGRESO O EGRESO COMO TRANSVERSALIDAD DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Surge también, como un aspecto relevante del debate, el trabajo para el egreso. Es decir, lo que significa la construcción de proyectos personales, en conjunto con los adolescentes, que trasciendan el tiempo de finalización de la medida judicial. Se discute en torno a dos perspectivas diferentes: la necesidad de implementar un programa específico para dicha etapa o diseñar una línea de trabajo transversal desde el comienzo de la medida judicial privativa o no privativa de libertad.

Algunos emergentes / Diálogo 1

<p><i>Partimos de un paradigma de castigo, ¿qué propuesta podemos hacer?</i></p>	<p><i>Luego de las 18 horas no salen más, prima la seguridad, están en sus celdas. No hay áreas pedagógicas. ¿Cómo hacemos para trabajar juntos y sin miedo?</i></p>	<p><i>Mucho queda a la subjetividad de educadores y directores, demasiado sujeto a esta definición subjetiva. Sobre esto podríamos tener acuerdos de trabajo.</i></p>
<p><i>Seguridad y educación, tensión/ y discrecionalidad en facilitar el acceso a las actividades educativas.</i></p>	<p><i>¿Qué criterios se usan para definir la peligrosidad? Esto es muy complejo también.</i></p>	<p><i>Hay un diagnóstico común sobre las trancas. El disciplinamiento genera dependencias, es complejo.</i></p>
<p><i>Los conflictos son usados para justificar. Hay que mediar los conflictos.</i></p>	<p><i>Determinadas posiciones de poder se ocupan políticamente.</i></p>	<p><i>¿Sobre qué líneas se traza el cambio? ¿Depende de voluntades políticas?</i></p>
<p><i>Ningún dispositivo, ni en el afuera, nos tiene todo el tiempo haciendo educación. Hay espacios, acciones, que no son educativos.</i></p>	<p><i>Los técnicos debemos comprometernos.</i></p>	<p><i>Es importante probar otra metodología, se pudo probar en el piloto con Orientación Educativa. No siempre se puede simular una realidad.</i></p>
<p><i>Hay un compromiso como profesionales que debemos meternos en los lugares difíciles. Hay que asumirlo.</i></p>	<p><i>El docente se confunde a veces. Hay que profesionalizar el trabajo en este contexto.</i></p>	<p><i>No hay condiciones para el desarrollo de la propuesta educativa.</i></p>
<p><i>No hay condiciones para trabajar los profesionales.</i></p>	<p><i>Si las condiciones institucionales no son serias para el ejercicio de la profesión entonces no se puede trabajar.</i></p>	<p><i>El ideal es educador, seguro, pero la gente se fue yendo.</i></p>
<p><i>La educación es un premio, y no ir es un castigo. ¿Cómo se aborda esto?</i></p>	<p><i>Es necesario discutir lo moral y lo cultural.</i></p>	<p><i>Decir llavero es peyorativo. Saben que hay personas que educan, y otras que no.</i></p>
<p><i>Ingresé con 20 colegas más, educadores sociales. Hoy somos 5.</i></p>	<p><i>Si hablamos de derecho a la educación y medidas socioeducativas, los jóvenes deben tener derecho a un profesional educativo que lo acompañe, y capacitado. Es lo primero.</i></p>	<p><i>No todo el tiempo educamos. Pero si es real que cómo se cierra la puerta o el candado hace la diferencia... No es un acto educativo, pero sí es un tema de mi respeto hacia el otro.</i></p>
<p><i>No ha sido fácil el acceso a la información. Hay algo de ocultar también</i></p>	<p><i>No es bueno no poder sostener, y creo que lamentablemente seguirá así.</i></p>	<p><i>No se puede ver todo del adolescente.</i></p>
<p><i>Debería tener cada adolescente un proyecto individual. De atención. Porque dentro del sistema luego se pierde.</i></p>	<p><i>Cada centro es una chacra independiente. Con reglas nuevas.</i></p>	<p><i>Todo acto es educativo.</i></p>
<p><i>El encierro es estructura, el encierro a veces se pide.</i></p>	<p><i>El nivel educativo de los educadores, no garantiza nada.</i></p>	<p><i>Sabemos que hay centros y centros. Algunos son buenos espacios de enseñanza, otros no. Ni un poco. ¿Hasta qué punto es negociable esto?</i></p>
<p><i>No llegan todos iguales, no son todos los centros iguales. Las lógicas de los centros cuesta muchísimo cambiarlas</i></p>	<p><i>Hay que tener planificación institucional, ahora es precario y discrecional, y pasa por los llaveros</i></p>	<p><i>Hay una imposibilidad de ir más allá del momento concreto del espacio educativo.</i></p>

DIÁLOGO II

VÍNCULOS EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL

EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL, GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CORRESPONSABILIDAD

El diálogo II se organizó a partir de lo que establece el artículo 37 de la Ley General de Educación:

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.

Las preguntas, disparadoras del diálogo, estuvieron dirigidas a reflexionar sobre la noción de corresponsabilidad entre las instituciones del Sistema Nacional de Educación (SNE) y el INISA para garantizar el derecho a la educación a todos los adolescentes criminalizados.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS

CANTIDAD Y CALIDAD DE LAS OFERTAS

Un aspecto del debate estuvo centrado en la cantidad y calidad de las ofertas educativas formales y no formales, identificando aquellas *asequibles, accesibles, aceptables y adaptables*, de acuerdo a lo establecido por Katarina Tomaševski, ex Relatora Especial sobre el derecho a la educación.

Como antecedente de referencia, se consideraron algunas de las conclusiones surgidas en grupos de trabajo, realizados en diciembre de 2015 por diferentes actores educativos del SIRPA, quienes señalaron la necesidad de incrementar la cantidad, calidad y diversidad de las propuestas de educación formal y no formal. Asimismo, destacaron que era preciso profundizar la participación de instituciones, como la ANEP, el MEC y el INEFOP, para lograr el incremento de las ofertas educativas dirigidas a la población de adolescentes que cumplen medidas socioeducativas privativas y no privativas de libertad.

Un aspecto considerado fue que las propuestas específicas para población captada por el sistema penal corren el riesgo de tener una sobreadaptación a la población destinataria y una pérdida de la vocación universalista que caracteriza a la educación. A su vez, por la escasa exigencia de los participantes, referentes familiares e instituciones del sistema penal, se puede ver afectada la calidad de las propuestas.

ACREDITACIÓN DE SABERES

En relación con la articulación entre lo formal y lo no lo formal, una tensión existente refiere a la acreditación de saberes, concentrada en las propuestas dictadas por la ANEP y con una consecuente subvaloración de las propuestas no formales, que carecen de acreditación y que se caracterizan por ser terminales, es decir, sin continuidad educativa. Lo no formal se asocia al entretenimiento, a ocupar el tiempo, y no posee una finalidad pedagógica específica. Esta concepción se sostiene, además, porque muchas propuestas no formales carecen de una programación clara donde se expliciten los objetivos educativos.

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LO “NO FORMAL”

Varios asistentes al diálogo destacan la necesidad de reconceptualizar la noción de educación no formal. La categorización que realizaron Coombs y Ahmed para un informe de la UNESCO en la década del 70 ha sido criticada por su formulación negativa: se define la educación no formal por oposición a la escuela, desconociendo sus características específicas de promoción social, educativa y cultural.

Se propone conceptualizar a la educación no formal, en vez de por su contenido, como un ámbito de actuación, en la medida que toda práctica educativa es formal porque requiere planificación, organización de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, delimitación explícita o implícita de contenidos culturales a transmitir y puesta en juego de una metodología de transmisión y mediación cultural.

Como ámbito educativo, incluye lo que sucede cotidianamente en los centros de privación de libertad donde se establece una relación educativa y de transmisión de contenidos culturales por parte de los educadores. Forman parte de este proceso los vínculos sociales, comunitarios y familiares que se promueven en los centros, así como un conjunto de actividades formativas en modalidad de taller (mimbrería, robótica, informática, etc.). Además, en este proceso se considera la dimensión afectiva que es la que permite conectar con las motivaciones, intereses y preferencias de los adolescentes.

GESTIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Una importante dificultad para el acceso de todos los adolescentes a la diversa oferta educativa existente es la propia dinámica de los centros, que no está pensada con una racionalidad pedagógica sino con una perspectiva custodial. La limitación del movimiento (esposas, grilletes, celdas, perimetrales, 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, actores del INISA piden que la oferta educativa llegue efectivamente a los centros. La tensión entre las propuestas dirigidas a permitir que los adolescentes salgan y aquellas que reclaman la ampliación de la oferta educativa que llega a las instituciones se

evidencia en las distintas formas en que se viene trabajando actualmente: fortalecimiento de propuestas en los centros, salida de los adolescentes del mismo centro a la misma propuesta educativa, realización de propuestas educativas con CETP/UTU fuera de los centros y en las que participan adolescentes que cumplen la privación de libertad en distintos lugares, etc.

Si bien las experiencias son variadas, la política más robusta de gestión de lo educativo puja por no mezclar a los adolescentes de distintos centros porque entiende que hacerlo genera conflictos. Este hecho repercute en el acceso a las propuestas educativas en la medida que los adolescentes casi no tienen opciones para elegir. Además, como participan menos adolescentes de los que podrían, se están subutilizando recursos.

La experiencia piloto INISA-OIT-CETP/UTU es referida como un caso en el que se permitió la participación de estudiantes de diferentes centros sin generarse por ello conflictos y donde los grupos de adolescentes se integraron de forma muy adecuada en torno al interés formativo.

Asimismo, durante el diálogo se plantean requerimientos hacia las instituciones del SNEP respecto a generar mejores condiciones para que los docentes opten por trabajar en las instituciones de encierro. Entre otros aspectos, revisar los formatos de enseñanza y evaluación, así como la presencia de las inspecciones de los subsistemas para establecer exigencias simétricas a los espacios educativos que funcionan en la comunidad.

En relación con la evaluación de los adolescentes, se discute sobre cierta condescendencia a la hora de calificar los exámenes que no tiene equivalencia con las exigencias de un centro educativo inscripto en la comunidad. Dos argumentos contrapuestos se utilizan para justificar este hecho: el miedo a los adolescentes y la necesidad de estimularlos para que continúen sus estudios.

Se señala también que los tiempos escolares y los de la privación de libertad están desligados y se organizan por lógicas distintas. La educación formal se ordena 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 un acontecimiento infraccional y una decisión judicial, se produce en cualquier momento del año y en cualquier horario. La educación en contextos de privación de libertad demanda a la ANEP la implementación de propuestas que escapen a los procesos habituales.

DEBATES Y PROPUESTAS

EDUCADOR REFERENTE

En este segundo diálogo, vuelve a aparecer la figura del educador referente. Se lo visualiza como un actor clave en el proceso socioeducativo de los adolescentes que cumplen medidas privativas y no privativas de libertad.

Representantes del INISA, la ANEP y el INEFOP señalan el rol protagónico del educador referente para sostener una relación de mediación entre los distintos actores e instituciones

que confluyen en los centros. Oficia de hilo conductor dado que conoce al adolescente, su situación, su contexto, y además conoce las ofertas educativas para ponerlas a su disposición. Se destaca la importancia que han tenido algunos educadores referentes para el éxito de ciertos programas educativos pilotos.

Si bien la figura del educador referente es destacada, también se menciona que fue construida artesanalmente, de manera informal y sin que existe una delimitación clara y escrita acerca de su función y alcance. Se ha sostenido por la disposición personal de los educadores de los centros que son conscientes de la relevancia de los procesos educativos en los adolescentes que cumplen la privación de libertad. Como expresa uno de los asistentes al diálogo: “surge de la necesidad, para ser hilo conductor de las propuestas”.

Finalmente, considerando la unánime aceptación de la figura del educador referente, se señala la conveniencia de 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.

PROPUESTAS Y CONDICIONES PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS FORMALES EN DISPOSITIVOS DE ENCIERRO

Durante el diálogo se definieron algunas de las condiciones y/o características que deberían ser consideradas a la hora de diseñar programas educativos formales en dispositivos de encierro:

- establecer equipos de trabajo conjunto de la ANEP con el INISA para organizar las condiciones de desarrollo de las ofertas educativas en relación con 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 que los adolescentes accedan a ofertas educativas en la comunidad, realizando un mayor uso de la herramienta jurídica de la semilibertad prevista en 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 del movimiento en los espacios educativos;
- generar espacios de formación para los referentes educativos de los centros del INISA preparándolos para las tareas de acompañamiento para la inserción y la continuidad educativa durante la ejecución de la medida judicial;
- contar con un proyecto educativo individualizado que de coherencia a la acción socioeducativa del INISA con las ofertas educativas 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 transferencia de la referencia educativa desde los educadores del INISA a educadores y docentes de la ANEP, y/o a los educadores de los programas de apoyo al egreso del INAU y del MIDES, para el sostenimiento de las propuestas educativas;
 - fortalecer las capacidades de seguimiento educativo que Orientación Educativa (OE) 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 la evaluación y acreditación de los saberes adquiridos por los adolescentes dentro o fuera del sistema educativo. Esto permitirá reconocer los aprendizajes previos y construir la inserción educativa considerando esos antecedentes;
 - fortalecer el sistema de becas para estimular el estudio en aquellos 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;
 - dar preferencia a las propuestas semestrales que estén enlazadas con otras ofertas que sostengan la continuidad educativa;
 - habilitar el curso simultáneo de propuestas para la finalización y acreditación de la educación primaria y propuestas de educación media básica de CETP/UTU;
 - utilizar las tecnologías de la información para generar propuestas formativas semipresenciales como, por ejemplo, la que utiliza el Programa Rumbo de CETP-UTU;
 - incorporar programas abreviados adaptados para los adolescentes, como por ejemplo el Plan 2009 modalidad B, libre, tutoriada, del CES, que acredita el 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 de descanso, ocio y diversión;
 - 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.

ALTERNATIVAS PARA MADRES ADOLESCENTES PRIVADAS DE LIBERTAD

La situación de vulneración de las adolescentes madres 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 semilibertad o de arresto domiciliario, que marquen la abolición de la cárcel para bebés, niños y niñas reclusos por el delito de sus madres.

Se entiende como aberrante e inaceptable que se cause daño irreparable a bebés, niños y niñas pequeños; por razones humanitarias es indispensable brindar solución a este tema. (Beckett et al, 2006; Carlson y Earls, 1997; Nelson et al, 2007), Johnson et al. (1996), encontraron que los niños internados en hogares de amparo de Rumania perdieron alrededor de un mes de crecimiento por cada tres meses de atención institucional, mientras que en la antigua Unión Soviética los niños institucionalizados mostraron un retraso del crecimiento de un mes por cada cinco meses de atención institucional. Se señala en distintos estudios que los niños institucionalizados presentan déficits muy importantes en el desarrollo intelectual y cognitivo (Carlson y Earls, 1997; Johnson et al, 1996; Moulson, Westerlund, Fox, Zeanah, y Nelson, 2009), señalando que el tiempo de duración de la institucionalización funciona como un predictor de problemas y retrasos en el desarrollo cognitivo (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, y Juffer, 2008; y Beckett et al, 2006).

OFERTA ESPECÍFICA PARA ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Un caso significativo de vulneración al derecho a la educación es el de la población de adolescentes con discapacidad intelectual que no se encuentran 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 que permita que las políticas 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 área a la que 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>

ALGUNOS EMERGENTES/ DIÁLOGO II

<p>Es importante delimitar el concepto, poner la frontera, tratar a lo no formal como ámbito y no como contenido.</p>	<p>¿Qué importancia se le da a la educación en contextos de encierro, desde lo formal?</p>	<p>La educación no formal también está incluida en el cotidiano, el educador también siente que es educador no formal.</p>
<p>¿Cómo se construye una correlación entre educación formal y el INISA? ¿Cómo avanzamos para un acuerdo de partes?</p>	<p>Hacen ruido lo formal y no formal en el MEC. Pero se está dando el debate.</p>	<p>Para poder cursar ese buen liceo debe tener nivelación, reconociendo las individualidades.</p>
<p>Es como que todos tocaríamos un poco sobre lo no formal.</p>	<p>La cultura también debe estar presente.</p>	<p>Nos pasa con la gente de afuera que dice que sus hijos no consiguen lugar para educarse...</p>
<p>¿Cómo lograr personalización dentro de estos contextos? Es complejo. Habrá que flexibilizar.</p>	<p>Hay formas de demostrar que estas medidas sirven, sobre todos a los funcionarios. La lucha es entre el adentro y el afuera, cuando se comunican se generan más apoyos. Hay otra forma de hacer las cosas, hay cosas a comunicar.</p>	<p>En el afuera suceden cosas similares. No todas las propuestas se sostienen.</p>
<p>Aun la pena del menor es más larga que la del adulto.</p>	<p>Antes no se accedía a la educación media, ni terciaria. Ahora se sostienen aunque hay obstáculos</p>	<p>En diciembre se borran todos, no está pensado en la privación de libertad. Los meses de cese están perdidos, sin nada.</p>
<p>¿Quién sostiene el vínculo y quién el proceso?</p>	<p>Experiencias exitosas sí las hay: las instituciones educativas son fuertemente endógenas. Hay un muy fuerte "endogenismo", que todo se genere puertas adentro.</p>	<p>Hay dos discusiones: qué propuestas van, cuándo se cortan, etc. Y la otra: quién refiere con cada uno de los jóvenes, y quién hace el hilo conductor de las propuestas. Es clave pensar en la corresponsabilidad.</p>
<p>Debemos pensar en el después desde el inicio de la privación de libertad.</p>	<p>Nos estamos olvidando de una pata fundamental: debemos pensar en el afuera. Y en el afuera hay familia que debe sostener y se debe trabajar. Es otra variable muy compleja.</p>	<p>En caso que no tenga familia, también hay que lograr el involucramiento de alguna persona cercana, que puede ser un vecino o alguien que demuestre que puede brindar algún tipo de apoyo</p>
<p>El punto central es el adolescente, y su autonomía.</p>	<p>La ausencia de los padres no se da solamente en la privación de libertad. Se da en los liceos, en los CAIF. Hay que plantearse qué valor ocupa lo educativo.</p>	<p>Es cierto que hay situaciones donde existe un alejamiento familiar, pero no hay que naturalizar ni generalizar. Hay lugares que tienen proyectos que incluyen a los padres en las propuestas y en esos caso se ve que los padres están muy presentes.</p>
<p>La familia aparece cuando aparecen problemas. El vínculo se instala desde la sanción.</p>	<p>Deben crecer en autonomía. No se puede trabajar sin las familias, pero deben crecer en autonomía. Hay que personalizar y motivarlos.</p>	<p>Hay una diferencia entre autonomía e iniciativa. La autonomía se promueve, son valores, atributos. La iniciativa es un camino distinto, algo nuevo. Comenzar algo nuevo.</p>
<p>Algo no formal puede ser una puerta de entrada, más que una oferta formal. Ahí hay posibilidad de pensar una complementariedad</p>	<p>Para los gurises que tienen más condena la parte artística ayuda mucho Es una forma de lograr que se expresen, ya que a veces cuesta expresarse con palabras.</p>	<p>¿Hay talleres de sexualidad? Porque hay muchas adolescentes embarazadas. Es un tema que debería estar siempre sobre la mesa...</p>
<p>El problema es que los gurises no conocen las ofertas que hay. Tenemos que proponer cosas que les puedan interesar pero que no conocen.</p>	<p>Nos piden certificado de primaria completa, ese es el problema. No se le puede dar certificación por ese motivo.</p>	<p>Hay que pensar en trabajar sobre las emociones, cómo expresar lo que les pasa, es importante.</p>

DIÁLOGO III

VÍNCULOS EDUCACIÓN Y TRABAJO

RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO: INCLUSIÓN ECONÓMICA Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

El diálogo fue organizado en torno al marco normativo que establece la LGE. En su artículo 12, literal H, referido a los fines de la política educativa, la ley indica la necesidad de: “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, determina los lineamientos transversales del SNE, señalando en el literal F que una de las prioridades es el desarrollo de la educación a través del trabajo. En el mismo artículo se expresa: “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 durante el diálogo, procuraron indagar acerca de la relación entre la educación y el trabajo, analizar el alcance de la capacitación laboral, las becas, las pasantías laborales en el mundo estatal y privado y el acceso a puestos laborales en el mercado de trabajo formal como herramientas de inclusión social.

Como antecedente, se partió de los espacios de debate con actores educativos del SIRPA, en diciembre de 2015, quienes avanzaron en la discusión sobre la relación entre educación y trabajo. En ese contexto, se consideró que el uso de distintos instrumentos de aproximación al empleo (capacitación, becas, pasantías, acceso a puestos de trabajo, etc.) constituye una estrategia privilegiada para la inclusión social y económica de los adolescentes,

Esta estrategia apuesta fuertemente al trabajo, en sí mismo, como una actividad formativa y de inclusión genuina, que entra en tensión con otra perspectiva que reconoce en las propuestas educativo-laborales un medio para estimular a los adolescentes a finalizar los ciclos educativos.

PROBLEMAS Y DESAFIOS

Un aspecto en discusión durante el diálogo refiere a la pertinencia de que los menores de edad trabajen y a la competencia desleal que representa el trabajo para la finalización de los ciclos educativos. Asimismo, frente a los que sostienen que el trabajo constituye la mejor estrategia de inclusión, en la medida que satisface también necesidades económicas, se plantea el importante papel que cumplen las becas educativas.

Se discute también cuál es el momento adecuado para incorporar las propuestas laborales. Si deben estar presentes durante todo el período de ejecución de la medida socioeducativa o si deben reservarse para el momento del egreso.

Para avanzar en la reflexión sobre los vínculos que existen entre educación y trabajo, se consideraron algunas definiciones actuales, conceptos relacionados con el mundo del trabajo que debían ser puestos en discusión. (Ver Anexo 3)

Desde el punto de vista teórico, 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 de rendimiento económico desde las lógicas del mercado. Tanto el trabajo como la educación son espacios significativos para adquirir aprendizaje, que potencian la inclusión social.

Se trata de generar condiciones para vincular a los adolescentes con las experiencias productivas que aporta el mundo de trabajo. La relación educación-trabajo pone énfasis en la construcción de ciudadanía en la medida que implica el desarrollo de capacidades para transformar objetos o brindar servicios, permitiendo que el adolescente ocupe la posición de trabajador y, al hacerlo, se implique con otras dinámicas sociales.

DEBATES, PROPUESTAS

APORTES DESDE LA EXPERIENCIA

El trabajo, en su relación con la educación, es visualizado durante el diálogo como la oportunidad de hacer, de ejercer un oficio, de poner en movimiento un conocimiento, de aplicarlo para transformar algo. Esta acción activa la capacidad del adolescente orientándola hacia la transformación; le permite tomar decisiones, reconociendo las regiones del saber y enfrentándolo al desafío de aprender lo desconocido. Las exigencias del trabajo tensionan los saberes adquiridos, los pone en juego. El no saber, la duda y la carencia activan la necesidad de seguir aprendiendo.

Las capacitaciones laborales son visualizadas como un medio para que el adolescente confíe en sus capacidades de aprendizaje. No se entienden como un fin en sí mismas sino como parte del tránsito hacia el mercado de trabajo y como una plataforma para activar las capacidades y para seguir formándose.

En el caso de las capacitaciones que brinda el INEFOP, los adolescentes se incorporan a una relación ternaria: en posición de aprendiz 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 diálogo 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:

-
- impulsar, desde el INISA, estrategias de justicia restaurativa, que logren la reducción del encierro mediante la implantación de un programa robusto de medidas socioeducativas no privativas de libertad y de semilibertad. El objetivo es que los adolescentes puedan integrarse a propuestas educativas y laborales en el ámbito comunitario;
 - establecer desde el INISA una política de acuerdos con instituciones estatales y privadas que brinden espacios de trabajo para los adolescentes en distintos rubros: industria, servicios, sector agrícola, etc.;
 - definir la obligatoriedad, en los centros del INISA, de construir Proyectos Educativos Individuales, con participación activa del adolescente y sus referentes familiares, desde el inicio de la medida judicial. De esta forma se podrán 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” y competencias transversales;
 - trabajar sobre la capacidad de elección de los adolescentes promoviendo la realización de experiencias diversas que les permitan apropiarse de saberes a partir de la vivencia y la experimentación directa;
 - instrumentar lineamientos metodológicos comunes para el seguimiento educativo laboral. El acompañamiento socioeducativo durante las pasantías permite problematizar la experiencia de cada adolescente en relación con el mundo del trabajo, dando cuenta de los sentidos del trabajo para el proyecto personal⁴;
 - avanzar hacia la instalación de modalidades de alternancia que combinan cuatro días de trabajo y un día de reflexión sobre el trabajo, sus potencialidades y dificultades;
 - profundizar en el conocimiento del impacto que tiene la experiencia de inserción laboral en los adolescentes sometidos a medidas judiciales. Algunos de los adolescentes consultados han referido, entre otros aspectos: 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 fortalecimiento del reconocimiento social. Se trata de cambios altamente significativos, operaciones a contracorriente de la lógica punitiva centrada en la ruptura de los vínculos sociales, el rechazo social, la adjetivación y la exclusión;
 - construir sistemas de información sobre los procesos socioeducativos de inserción laboral, que permitan evaluar profesionalmente experiencias que aparecen como muy exitosas. Se requieren elementos sólidos para justificar la continuidad así como para ampliar y profundizar los programas orientados a la inserción laboral.

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

Se busca vincularlos con el mundo del trabajo y fortalecer sus conocimientos generales y al mismo tiempo hacer un proyecto de desarrollo individual.

Por ejemplo la música puede estar vinculada con el universo de la comunicación, (espectáculos, shows, jingles, diferentes salidas laborales). Muchas cosas que se aprenden del arte terminan siendo estrategias de vida.

Interés de salir, lo bueno es trabajar esa salida. Por eso el interés de que los educadores trabajen en los centros y dos meses antes comiencen a trabajar también la salida, que tengan el referente trabajando en cada proyecto individual del chiquilín.

En un relevamiento que hice el año pasado relevé cuántos gurises estaban trabajando. Eran solo 14, de 600 que hay, es muy poco.

Se puede construir a la persona a través del trabajo.
Se puede prescribir la tarea.
Se puede pasar de una prescripción de tarea a una prescripción de resultados. No importa tanto la forma de trabajar sino el resultado al que debemos llegar.

Falta política de Estado. Que no se interrumpa cada vez que aparece un nuevo gobierno. Que englobe todas las ramas de las necesidades que puede tener un chico: educación, recreación, trabajo, etc.

Cuando hablaba de seguimiento hay dos propósitos, uno para el sujeto en particular pero otro es para rendir cuentas a la sociedad de que se está haciendo algo positivo, mostrar.

La articulación con experiencias concretas es sostenible y gratificante, y puede abrir oportunidades.

No hay programa de egreso para los que están en los centros y eso genera un gran vacío. Nuevamente se chocan con esta vulneración de los derechos.

Los jueces no aplican medidas restaurativas; sería lo ideal. Enfrentar víctimas y victimarios. En estos casos de hechos mínimos, sería más efectivo. Pero tenemos que entender que los jueces no están de acuerdo y no lo aplican y la opinión pública, que presiona a los jueces, tampoco.

Es necesario que haya un cambio en Poder Judicial y que la privación sea el último recurso. Levantar las instancias de mediación. Son demasiados los meses para el tipo de delito. Hay necesidad de cambio. Se están proponiendo aumento de penas y no se piensa en otros dispositivos.

En Uruguay el análisis del vínculo entre educación y trabajo no ha sido investigado. Desde la educación se pueden pensar nuevas formas de trabajo, más cercanas al cooperativismo.

Hay dos justicias. En de Montevideo el que roba una radio, no pasa nada. El del interior es penado.

Hay estudios donde la gente se define como que no trabaja, pero en realidad trabaja en múltiples cosas, trabajo no remunerado, changas, cosas que son esenciales para el funcionamiento de nuestra sociedad.

Desde el Programa Aprender Siempre, una de las estrategias que vemos que se está teniendo siempre, positivamente, es trabajar desde el área de artes y cultura.

¿Cuál es el mayor interés de los adolescentes en participar de la experiencia educativa? Es salir, quieren trabajar o estudiar para salir. Hay que tener eso en cuenta porque es con lo que se trabaja todos los días.

Hay que pensar que se les está dando una herramienta para la vida.

Pensar que la mayoría creemos que el encierro no es la mejor medida ni la primera que deba tomarse. Pero no hemos planteado ningún proyecto, ni ninguna contrapropuesta para plantear al juez. Para que tenga otra opción concreta, formulada, pensada. Si no somos nosotros que estamos metidos y preocupados en el tema, los que presentamos otra alternativa a la privación de libertad, ¿qué hacemos?

Otro tema es necesidad de abordaje de la salud mental a nivel individual. Tener claro en qué situación están y trabajar individualmente.

Es necesario que la sociedad asuma sus responsabilidades respecto a toda la juventud en general y a esta que tiene dificultades en particular.

No hay que quedarse con la medida del Juez. Se puede trabajar con el gurí y luego presentar una propuesta alternativa a la privación al juez. Pero trabajando primero, vos tenés que asumir la medida que pone el Juez, que ya está establecida.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP/UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay
CODICEN	Consejo Directivo Central
INAU	Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEFOP	Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional
INISA	Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente
INR	Instituto Nacional de Rehabilitación
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
OPP	Oficina de Planeamiento y Presupuesto
SIPI	Sistema de Información para la Infancia
SIRPA	Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente
SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública
OIT	Organización Internacional del trabajo
PAS	Programa Aprender Siempre
PNEL	Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROMESEM	Programa de Medidas Socioeducativas y Mediación
UCUDAL	Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga
UDELAR	Universidad de la República
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

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.

ANEXO 1

DIÁLOGOS: INSTITUCIONES/PARTICIPANTES

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

ANEXO II

METODOLOGÍA DEL PROCESO SOCIOEDUCATIVO⁵

El proceso socioeducativo implica tres momentos fundamentales:

1) RECEPCIÓN – HOSPITALIDAD – EVALUACIÓN

1.1. Equipo de recepción de los adolescentes.

Comienza a actuar en la audiencia preliminar donde el Juez decreta una medida cautelar. Requiere las siguientes acciones: gestos de hospitalidad; encuadre e información básica; contacto con la familia; datos del adolescente; espacio de escucha, conocimiento y entendimiento básico de la situación; presentación de la institución; establecimiento de un contrato socioeducativo primario; evaluación de punto de partida.

1.2. Evaluación del 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 permita 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 consideración las siguientes 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:

⁵ 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.

-
- promover la reflexión sobre la infracción, los resultados y consecuencias de sus actos.
 - garantizar la inclusión, continuidad y progresión del adolescente con 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.

2.2. Técnicas y estrategias de acción:

La centralidad de la estrategia propuesta por los participantes se dirige a construir procesos socioeducativos individualizados en los que se puedan 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:

- a) construcción de acuerdos interinstitucionales que amplíen las ofertas sociales y educativas;
- b) 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

Considerando que toda práctica educativa está sustentada en una relación ternaria: educando, cultura y educador, no es posible hablar de educación sin incluir contenidos culturales, esenciales para definir la relación como educativa.

En la siguiente tabla se presentan áreas de contenidos propuestos:

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, etc.
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, EVALUACIÓN

3.1. Continuidad de los proyectos personales en el egreso

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

3.2. Evaluación y autoevaluación

Es necesario generar instrumentos específicos que permitan valorar y evaluar los cambios producidos durante el período de ejecución de la medida.

Anexo III

DEFINICIONES

Aportes al diálogo III sobre los vínculos entre educación y 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).