



Monografía de egreso

Título:

“Privación de libertad en adolescentes: Alcances de la acción educativo social en el centro de privación de libertad de adolescentes mujeres”

Docente Tutora: Valeria Juncal

Estudiante: Silvana Barrios

Montevideo

4 de agosto del 2022

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	4
2.JUSTIFICACIÓN	5
2.1 Vinculación del tema con la Educación Social	5
2.2 Acercarse al ámbito de la privación de libertad desde un modelo educativo social.	7
3.OBJETIVOS	12
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	13
5. ANTECEDENTES	15
5.1 Algunos informes sobre la situación de los adolescentes privados de libertad	18
6. MARCO INSTITUCIONAL	20
6.1 Contexto Normativo: Las instituciones privativas de libertad	20
6.2 Mandatos y adscripción política institucional del CIAF	26
7. MARCO TEÓRICO	30
7.1 Educación	30
7.2 Pedagogía Social y Educación Social	32
7.3 Modelo educativo social	34
7.4 Educación social y privación de libertad: Enfoque normativo	35
7.5 El contexto de encierro adolescente y la educación social	42
7.6 Sujeto de la educación en contexto de cárcel	46
7.7 Las adolescencias y la privación de libertad: algunas características de la población captada por el sistema punitivo	47
8. MUJERES EN LOS SISTEMAS PENALES	51
9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	53
9.1 Dimensión socioeducativa: concepciones claves dentro del CIAF	55
9.2 Modelo CIAF vs Modelo Educativo Social	56
9.3 Algunas lecturas del modelo educativo social en el CIAF	60
Noción de sujeto de la educación	60
Rol del Educador	63
Marco institucional	65
Los contenidos	65
La metodología	67
10. REPRESENTACIONES A CONSIDERAR SOBRE EL MODELO EDUCATIVO SOCIAL EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD:	71
10.1 principios y estrategias	71

10.2 Posibles áreas de contenidos a abordar en contextos de privación de libertad :	74
10.3 El alcance del rol educativo social en el ámbito de privación de libertad	76
11. UNA MIRADA PROFESIONAL DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD	78
12. REFLEXIONES FINALES	82
12.1 A modo de cierre	83
13. BIBLIOGRAFÍA	85

1.INTRODUCCIÓN

El presente trabajo monográfico se encuentra comprendido dentro de la modalidad “análisis de experiencias socioeducativas” del reglamento de monografías; tomando como título para su representación “Privación de libertad en adolescentes: Alcances de la acción educativo social en el Centro de privación de libertad de adolescentes mujeres”.

El trabajo está centrado en la experiencia de la práctica realizada en el año 2017 en el Centro de Ingreso de Adolescentes Femenino (en adelante CIAF), del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (en adelante INISA) y pretende realizar una reflexión analítica, tendiente a pensar en el desarrollo de acciones educativas sociales. El análisis de la experiencia se enmarca en un centro de privación de libertad de adolescentes mujeres, no obstante para este trabajo no se propone un análisis desde un enfoque de género, sino que pretende dar cuenta de la aplicación de la privación de libertad en adolescentes, dando cuenta de algunas características particulares en un centro de privación de libertad para adolescentes mujeres.

En este sentido, se presentará la experiencia transitada en dicho ámbito tomando teorías y metodologías para el análisis que sean pertinentes a la temática en sí misma.

Dicho recorrido pretende focalizar la mirada y reflexionar en relación a la privación de libertad como dispositivo de control en las adolescentes, orientado al análisis específico de la cotidianeidad de dicho centro y al trabajo allí realizado desde la perspectiva socioeducativa.

El abordaje que se pretende plantear comprende una reflexión analítica y fundamentada acerca de las posibilidades de la educación social en el contexto de privación de libertad de adolescentes mujeres. Se inicia realizando un acercamiento teórico sobre las condiciones sociohistóricas con respecto a la privación de libertad en adolescentes, situando el tema y reflexionado sobre las distintas dimensiones que inciden en ello. Se exponen nociones que hacen a la educación social, la pedagogía y la educación los ejes centrales de la mirada disciplinar de la pedagogía social, y sus aportes en pro de la práctica educativa social.

Consecutivamente se presentan y conceptualizan los elementos que intervienen en un modelo de educación social dentro del ámbito de la privación de libertad impuesta a las adolescentes mujeres.

Para cerrar se proponen algunas reflexiones sobre los posibles lineamientos en torno al alcance de la función del educador social en este ámbito.

2.JUSTIFICACIÓN

2.1 Vinculación del tema con la Educación Social

Parte de los motivos que fundan el abordaje de este tema, se encuentran atravesados por tratarse de un ámbito escasamente explorado en el Uruguay, como son las medidas socioeducativas privativas de libertad impuestas a las adolescentes mujeres por infracción.

Es relevante visualizar y problematizar ciertos recorridos teóricos acerca de las medidas judiciales socioeducativas, así como el impacto que estas medidas tienen en la vida de las adolescentes privadas de libertad en el único centro nacional para adolescentes menores de edad.

El sistema penal juvenil uruguayo está construido desde un modelo hegemónico masculino, la construcción social y jurídica de un adolescente que comete un delito es sinónimo de masculino (Bodelón, 2003). Muchas veces las adolescentes son excluidas del discurso social y jurídico, lo que es “fundado” en la baja tasa de delitos cometidos por las mismas.

La infracción adolescente es una de las problemáticas sociales fuertemente instalada en la actualidad, principalmente desde el ámbito sociopolítico, y muchas veces se toma un discurso criminalizante a través de los diversos medios de comunicación. De acuerdo con Guemureman (2013, p. 2), “la inseguridad es un tema prioritario en la agenda pública (...) los adolescentes y los jóvenes son demonizados y portadores de atributos

peligrosos que los asimilan a la inseguridad personificada”. En este sentido, la sociedad acude a un discurso dicotómico en cuanto a la adolescencia: estigmatiza al adolescente a través de un estereotipo delictivo, pero idealiza a la juventud (Ferrando, 2013).

En concordancia con los aportes ya mencionados sobre el escaso enfoque desde el punto de vista de género para el abordaje de dicha temática, es que se acentúa la invisibilidad que tienen las adolescentes en conflicto con la ley desde el discurso social y jurídico.

La privación de libertad como una medida para solucionar los problemas sociales es un discurso inacabado, ya que existe variada bibliografía en torno a la criminología crítica que demuestra que el punitivismo, el aumento de las penas o el aumento del poder de acción del aparato represivo no logran minimizar el delito ni los niveles de violencia (Baratta, 2006).

Sin obviar la situación actual del sistema penal adolescente en Uruguay, sino teniendo en cuenta las diversas reformas a nivel histórico, “la tentativa de compensar las reformas legislativas ha permeado la institucionalidad y ha generado modificaciones en la nomenclatura y la dirección de los centros” (INDDHH-MNPT, 2018, p. 10), pero no acompaña la transformación a nivel educativo ni adquiere un enfoque de derechos aplicado al cumplimiento de los acuerdos internacionales.

Si bien existen avances en materia normativa y de derechos, una diferencia normativa marcada en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y en el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) es que aún interactúan los viejos paradigmas de la doctrina tutelar con lógicas de encierro que están por encima de lo educativo. Esto significa que el encierro es una decisión de la gestión institucional, es decir, la privación de libertad es la medida que determina la Justicia, y debe contener un carácter socioeducativo.

Las condiciones de encierro desfavorables y la violencia institucional que afecta directamente a los sujetos (vínculos, autopercepción, identidad, niveles afectivos, etc.) imponen dificultades para la generación de procesos socioeducativos (INDDHH-MNPT, 2018; Ruiz Barbot & Silva Balerio, 2019).

En base a dichos procesos y a las diversas falencias del sistema, es necesario pensar en propuestas educativas y en la construcción de nuevos modelos que permitan

impulsar políticas eficientes que se piensen y articulen en clave de derechos, y que además tomen en cuenta los nuevos aportes pedagógicos que surjan de las prácticas desarrolladas en los centros.

Por esto es fundamental tener en cuenta cuáles son los alcances del accionar educativo en los centros de privación de libertad para luego abordar lo educativo social desde otro lugar, priorizando los derechos de los adolescentes.

2.2 Acercarse al ámbito de la privación de libertad desde un modelo educativo social.

La educación es un derecho inherente a la condición humana. Todo ser humano tiene que poder acceder a las oportunidades de aprender y formarse independientemente de su situación. El objetivo de la educación es el desarrollo integral de las personas, por lo que no se puede negar este derecho bajo ningún concepto, siendo obligación del Estado garantizarlo.

La profesión de Educador Social como profesión de carácter pedagógico es en sí misma un acto político, lo cual implica tomar una postura y posicionarse éticamente dentro de las lógicas económicas y políticas hegemónicas y de mercado que reproducen las desigualdades y responsabilizan a los sujetos por las situaciones que viven, estigmatizándolos y prefijándoles un destino. Por lo tanto, la labor educativa debe aportar a la nueva construcción de la ciudadanía desde una definición política que pueda reunir diversos actores, a partir de nociones de justicia y de igualdad, y entender al sujeto de la educación como un sujeto de derechos capaz de asumir responsabilidades, reconociéndose como heredero del patrimonio cultural. En este sentido, la educación social lleva adelante acciones educativas intencionadas, situadas e individualizadas.

Por esta razón, la privación de libertad es considerada un ámbito de actuación propio del campo profesional de la educación social:

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de

todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común. Esta perspectiva sobre la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que moverse libremente, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en algo menos que en seres humanos —en seres superfluos— comenzaron con desposeerles de su derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar. (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 52)

Si bien la privación de libertad es un “castigo” para las personas que no “acatan” las normas, no se entiende cómo muchos otros derechos son también olvidados. Existen prácticas des-subjetivantes que vulneran los derechos de las adolescentes y que tratan de desposeerlas de su calidad de ser humano.

En palabras de López Gallego (2016, p. 3):

Un derecho penal de actor más que de acto, dando lugar a una tecnología que focaliza en la reforma moral de las adolescentes, a través de la asimilación de delito con pecado, el refuerzo de los modelos femeninos de la mujer-madre, mujer-ama de casa y mujer-servidumbre doméstica y la fuerte disciplina que recae en el cuerpo de las niñas y adolescentes.

Se torna pertinente analizar, desde el accionar educativo social, los alcances de las medidas aplicadas a las adolescentes dentro de los espacios destinados para el cumplimiento de la medida socioeducativa. Sumado a ello, se intentará reflexionar en torno a la articulación entre el sistema penal como una tecnología de género,- esto es como estrategia creadora y recreadora de género, donde se juegan relaciones de dominación (Smart, 2020)- y las medidas socioeducativas impuestas a las adolescentes privadas de libertad. En este sentido interesa reconocer desde el punto de vista educativo social, la articulación entre los espacios destinados como educativos para el cumplimiento de las mismas. Por lo tanto es clave teorizar algunos componentes específicos del accionar educativo social en privación de libertad adolescente.

Este ámbito se encuentra atravesado por lógicas punitivas que no poseen marcos claros que regulen la aplicación de las medidas socioeducativas, lo que expone a las adolescentes a cumplir con las medidas bajo diversos criterios, tanto de educadores como

de referentes, acotados a las propuestas que determina el centro.

Entendiendo que los contenidos son uno de los elementos claves en el desarrollo de las prácticas educativas y que de ellos depende la relación propiamente educativa, estos serán el objeto de transmisión, es decir, aquello que el educador selecciona de la cultura para ofrecer al sujeto de la educación.

Según García Molina (2003, p. 127):

Esta objetivación del tercer elemento configura una relación ternaria entre cuyos tres representantes no hay equivalencia ni reciprocidad. Es una relación asimétrica a tres bandas. El educador no está en la misma posición que el sujeto, no ocupa el mismo lugar y tampoco se vincula a él directamente, sino por medio de los contenidos que quiere hacer llegar al sujeto de la educación. Es por ello por lo que la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación.

Teniendo en cuenta estas nociones y lo que propone el centro CIAF en contenidos educativos para las adolescentes se hace pertinente abordar la relación educativa establecida allí.

El accionar educativo social debe cuestionarse e indagar sobre las garantías que se ofertan en dicho centro para el cumplimiento de las medidas socioeducativas, más aún si tomamos en cuenta lo que sucede a nivel histórico en los centros de privación de libertad adolescente, donde no hay lineamientos claros de abordaje en las propuestas de cada centro y en el accionar educativo de los educadores que allí trabajan prima la voluntad, el sentido común y la convicción de cada uno.

Este centro en particular no escapa a las lógicas históricamente instaladas acerca de las medidas de control sobre la infancia y la adolescencia de los pobres, ya que se apunta a establecer la homogeneidad entre los sujetos para mantener el orden y el control. Las instituciones toman participación en el cumplimiento de estas lógicas por medio de un proyecto social que está sostenido en la ideología de las clases dominantes. El concepto de "menor" fue transformando su sentido, pasó de incluir a los /las niños/as y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad a designar sólo a aquellos que son identificados socialmente como peligrosos, sobre quienes actualmente se establecen intervenciones específicas, tanto preventivas como punitivas. Esta visión es la que justifica la intervención

en la vida de aquellos que representan una amenaza al progreso de la humanidad y cree en la posibilidad de prevenir.

Es así que la aparición del higienismo como discurso social vinculado a la higiene del discurso médico cobra sentido, pues se asocia a la pobreza con peligrosidad y se adoptan conceptos asociados al tratamiento, el riesgo y la prevención (Núñez, 2005).

Foucault (2002) desarrolla una serie de caracterizaciones sobre la sociedad moderna que la describen como una sociedad disciplinaria con una serie de instituciones (cárcel, escuela, fábrica, hospital) encargadas de vigilar, controlar y corregir las conductas de los individuos, ocupando su tiempo y su cuerpo, como respuesta a una situación de emergencia y que, además, posee una función estratégica, por lo que se inscribe en un juego de poder. Este tipo de sociedad apunta a la producción de un tipo de sujeto determinado, por lo que es necesario crear un conjunto de estrategias y de políticas focalizadas que involucren los aspectos socioeducativos (en este caso) encargados de delimitar las intervenciones necesarias para modificar esos cuerpos y esas mentes.

Con respecto a esto, el sistema penal juvenil actual ha producido avances a nivel legislativo acerca del tratamiento de niños/as y adolescentes. Se han realizado diversas implementaciones en la normativa jurídica a través de la creación del Código de la Niñez y la Adolescencia, de lineamientos internacionales derivados de las convenciones sobre los Derechos del Niño y de otros instrumentos asociados al tratamiento de la justicia con adolescentes. Esto supuso un tratamiento diferencial entre el abordaje realizado hacia niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad y aquellos que han cometido infracciones a la ley penal.

El cumplimiento de la medida privativa de libertad para adolescentes supone la privación de su libertad, pero instalada en una órbita de ejecución de derechos vinculados a la medida socioeducativa, lo que implica el cumplimiento de los derechos del adolescente en varios aspectos de su vida dentro del centro en cual se encuentre.

El centro CIAF se destaca por ser un centro de atención de adolescentes mujeres y, en esta lógica de control, de poder, de estrategias y de políticas focalizadas, las adolescentes mujeres adquieren características propias y particulares.

Las prácticas de control sociopenal implican formas cotidianas de hacer (De Certeau, 1999) que son integradas por los sistemas penales en relación a los agentes protagonistas (educadores, adolescentes, operadores, cargos de dirección y gestión), afirmando una matriz tutelar y de género que implica ser mujer y transitar por los sistemas

penales presentando ciertas especificidades.

En relación a ello y teniendo en cuenta el centro del análisis de este trabajo, cabe preguntarnos: ¿Existe un tratamiento particular para las adolescentes mujeres? ¿Cuáles son los contenidos educativos visualizados y aplicados por el centro? ¿Los contenidos educativos están seleccionados para garantizar derechos? ¿Se establecen normativas entre los educadores y las educadoras dentro del centro con las adolescentes? ¿Los educadores que comparten la vida cotidiana con las adolescentes tienen formación profesional? ¿Se toman en cuenta particularidades de las adolescentes? ¿Se abordan los intereses de las adolescentes en el trabajo educativo?

3.OBJETIVOS

Objetivo general:

Aportar elementos para pensar la práctica educativa social en contextos de privación de libertad de adolescentes.

Objetivos específicos:

1. Analizar el modelo educativo en el Centro de Ingreso de Adolescentes Femenino (CIAF).
2. Reflexionar acerca del ejercicio profesional del educador social en contextos de privación de libertad adolescente.
3. Dar cuenta de algunas características de la administración de la privación de libertad en adolescentes mujeres.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

De acuerdo al abordaje que se pretende realizar la monografía se encuentra dentro del análisis de experiencias, orientada al cumplimiento de los objetivos planteados a través del análisis documental. Específicamente, el trabajo está centrado en la experiencia de la práctica realizada en el año 2017 en el Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos (CIAF).

Mediante la implementación de la estrategia metodológica se pretenderá realizar un análisis del tema a desarrollar, tomando como aspectos claves la vinculación de los diversos roles y su implicancia dentro del marco institucional aplicado, determinando la posibilidad del análisis del modelo educativo.

El proceso del trabajo monográfico, implicó la utilización de una metodología enfocada en la recopilación de información respecto al modelo crítico de educación social, diversas teorías en torno al sistema penal y enfoques del sistema penal juvenil, informes respecto al tema que compete dicho análisis en materia de género y encierro de las adolescentes, análisis respecto al centro CIAF y confrontación con el modelo educativo social.

Para dicho análisis se tomaron en cuenta los espacios, los tiempos, los contenidos educativos, la oferta del centro, visiones de sujeto propuestas, la cotidianeidad en el centro, los equipos de trabajo, las horas de encierro, las subjetividades de las adolescentes, los talleres, la oferta educativa, los derechos, los proyectos individuales, la conexión con el exterior y el vínculo familiar.

Los datos analizados provienen de los informes realizados durante el proceso de práctica (entrevistas con las adolescentes, con el equipo de trabajo del centro, con las autoridades, los funcionarios y los talleristas; historias de vida; bitácoras; registros semanales y sistemáticos; observaciones), así como de los informes de INISA y de las investigaciones externas sobre la temática.

El análisis documental se centró en algunos informes producidos por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDDHH) entre el 2015 y el 2021. Asimismo, se consideraron algunos informes relevantes producidos por el INISA y producciones del ámbito académico sobre experiencias socioeducativas en el centro CIAF.

Estos documentos son:

-Informe de seguimiento sobre la situación de las adolescentes privadas de libertad en el Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos (INDDHH, 2015).

-Informe Temático del Mecanismo Nacional de la Tortura: Acceso a la Educación de adolescentes en privación de Libertad desde un Modelo Preventivo de la Tortura y otros tratos o penas crueles Inhumanos o degradantes (INDDHH, 2019).

-Adolescentes en privación de libertad. Situaciones de violencia institucional desde una perspectiva preventiva de la tortura y otros malos tratos. Desafíos para la construcción de un sistema penal juvenil con un enfoque de derechos. (INDDHH, 2021).

-Informes del Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos (INISA, 2016-2017)

- Documentos realizados a nivel académico que articulan información específica sobre el centro CIAF, análisis de experiencias socioeducativas en dicho centro desde lo educativo social.

Se procurará organizar los datos recabados para articular las reflexiones acerca de la implicancia de la educación social en dicho ámbito, los alcances del abordaje socioeducativo y sus funciones desde la perspectiva educativa social.

5. ANTECEDENTES

Los antecedentes seleccionados para el abordaje de la temática del trabajo implican una búsqueda que delimita el tema a adolescencia y privación de libertad. Por otra parte, materiales extraídos de UNICEF, con estrecha inserción en la temática adolescencia y contexto de encierro.

Además se presentan algunas monografías de egreso correspondientes a la carrera de educación social que han abarcado temas vinculados a la privación de libertad tanto en adolescentes como en adultos.

Documentos:

-Barufaldi, Giovanna (2019). Derechos Humanos y Prácticas Educativas: Contenidos de las prácticas educativas en el ámbito penal adolescente. [Monografía de egreso]. IFES-CFE.

Su propuesta estaba abocada al trabajo educativo en cárcel desde la pedagogía social; analiza el sistema y propone contenidos educativos actuantes en clave de derechos.

-Ferrando, Fiorella (2013). Después de Babel... Una mirada a los paradigmas de implementación de medidas socio-educativas a menores en conflicto con la ley dentro del SEMEJI-INAU [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Este trabajo analiza desde un enfoque multidimensional las problemáticas en relación a la ejecución de las medidas socioeducativas en adolescentes de diversas instituciones de privación de libertad. Analiza el alcance educativo de las medidas aplicadas en las diversas instituciones desde un enfoque de derechos, problematizando la existencia de un enfoque de la “situación irregular”. Plantea la existencia de diversos problemas en los programas brindados en los centros de privación de libertad.

-López Gallego, I. & Padilla, A. (2013). Responsabilidad adolescente y prácticas “psi”: Relaciones “peligrosas”. En: D. Fessler, C. González Laurino, S. Leopold Costábile,

L. López Gallego & L. Morás, *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Trilce.

En este trabajo se plantea la responsabilidad en base a cómo se define la cuestión criminal. Paradoja planteada desde la responsabilidad y la inclusión del sujeto en la sociedad. Otros planteos respecto a las concepciones de adolescencia en el ámbito jurídico. Los sentidos que adquieren la adolescencia y la invisibilidad del género.

-Rodríguez, María (2016). Privación de libertad adolescente: Producción de subjetividad y educación social. [Monografía de egreso]. CENFORES.

Este trabajo realiza aportes en base al espacio de encierro lo cual determina la subjetividad de los sujetos que permanecen allí. Subjetividad ligada a la construcción por medio del abordaje visualizado en el centro. Dicha fuente de material mantiene relación con el trabajo a presentar en este apartado ya que comparte la misma institución CIAF, siendo claves algunos de los aportes mencionados para el análisis del mismo.

-Stein, Lucia (2019). Análisis del ejercicio de las funciones de la Educación Social en la Unidad de Internación para personas privadas de libertad N°6 (2015-2017). [Monografía de egreso]. IFES, CFE.

Dicho apartado presenta una caracterización sobre las funciones del educador social en el ámbito penitenciario específico, analizado dicho contexto, pero además realizando aportes desde el encuadre profesional de la carrera y la vinculación dada en los espacios de privación de libertad, acudiendo a una amplia bibliografía en cuanto a la Educación Social.

-Unicef (2008) Adolescentes y privación de libertad en Uruguay. Domesticidad y cuidados. Acerca de las adolescentes mujeres en su tránsito por los sistemas penales juveniles.

Este apartado nos remite a cuestiones vinculadas a la categorización género, control social y la implicancia de los sistemas penales en la adjudicación de la categoría privación de libertad en clave de mujer. Realiza diversos planteos que aplican en los centros de privación de libertad femeninos; cuidados del cuerpo, domesticación, tareas del

hogar, maternidad, espacios y usos del tiempo libre, concepciones en torno al ámbito familiar.

-Unicef (2017). Adolescentes mujeres: delito y respuesta penal.

Dicho trabajo remite a la evolución del marco normativo en la temática, además presenta datos respecto a las adolescentes dentro del sistema, características socioeconómicas y demográficas, cuantificando en base a categorías de delitos y niveles de las infracciones (el uso de drogas, armas, autorías de infracciones, lugares geográficos de los delitos). Además, realiza una categorización de la respuesta penal en base a las medidas tanto cautelares como socioeducativas.

-María García Morais de Ramírez (2018). Sanciones no privativas de libertad para adolescentes en Uruguay: Modelo de intervención.

Este documento representa el análisis con respecto a la elaboración y aplicación de las medidas no privativas de libertad en INISA, abarcando un amplio compilado a nivel histórico sobre las caracterizaciones principales con respecto a la infancia y la adolescencia, marcos legales y normativos que amparan y regulan las leyes. Presenta un modelo y protocolo para el cumplimiento de las medidas no privativas de libertad en adolescentes.

5.1 Algunos informes sobre la situación de los adolescentes privados de libertad

En el 2014 se presentó un informe de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo y un documento específico del Comité contra la Tortura de Naciones Unidas que expresamente puso en evidencia que en algunos centros sucedían situaciones de hacinamiento, permanencia de hasta 23 horas al día en las celdas sin acceso a actividades formativas o recreativas, malos tratos, entre otras.

En el documento del Comité contra la Tortura se exponen situaciones que expresan espacios de vulneración de derechos, que muchas veces son ignorados. Se genera una demanda a los establecimientos de privación de libertad y la construcción de nuevas cárceles para los adolescentes, las cuales arrastran deficiencias del sistema que no van a poder abordarse por medio de un aumento de las penas, reformas simbólicas, cambios de nombres o inversión en infraestructura.

Como ya se mencionó, el sistema para los jóvenes en conflicto con la ley ha cambiado su institucionalidad y liderazgo en los últimos años, pero siguen existiendo problemas edilicios y falta de garantías para los jóvenes.

En 2003 un adolescente privado de libertad no podía saber cuánto iba a durar su reclusión. En caso de tocarle el cumplimiento de su sanción en el hogar SER, la rutina iba a tener una hora de recreo y 23 horas de encierro en una celda de cuatro metros cuadrados compartida con otros tres jóvenes, más las goteras, los cables pelados y el frío colándose por entre las rejas. Si su edad estaba comprendida entre los 12 y los 15 años, probablemente le tocara una habitación limpia pero con un baño en mal estado, sin privacidad y con mal olor. Estas son solo algunas de las descripciones que hizo la Organización Mundial Contra la Tortura (OMCT) en una visita exhaustiva por varios centros hace más de una década.

Según lo planteado por el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), es aún más preocupante para los jóvenes. Las condiciones son “paupérrimas” en todos los niveles y están alejadas de los estándares internacionales. Habla de jóvenes que intentan suicidarse y de carencias de todo tipo, desde las almohadas para dormir hasta los platos de comida fríos o salteados a modo de provocación. Existe una “cultura del terror”

promovida por los funcionarios y violaciones a los derechos humanos (Castiñeiras, 2016).

Según Castiñeiras (2016), se relaciona con lo planteado en el 2015 en un informe de seguimiento de la OMCT, en el que se describen “tratos inhumanos y degradantes”, como las celdas de aislamiento y las condiciones de detención insalubres. Además de las demoras en las investigaciones por los malos tratos y del exceso de tiempo de ocio para los jóvenes.

El sistema ha tenido cuatro nombres diferentes, con ejes distintos de rehabilitación, ejecución de medidas por infracción, responsabilidad penal e inclusión. Ha pasado por el liderazgo de siete personas sin poder asegurarles a los padres de un menor que sus derechos serán respetados durante el encierro y, menos aún, su rehabilitación e inclusión social.

La OMCT, en un informe del 2003, denunció que los adolescentes desconocían quién era su abogado y cuánto tiempo estarían encerrados. También se informó sobre funcionarios culpables de maltratos que seguían trabajando en la institución y de un sistema de denuncia inadecuado para los jóvenes.

En 2015, el informe de la OMCT reveló preocupación por la carencia de un sistema de denuncia para los casos de malos tratos que garantice la seguridad del adolescente y el hecho de que no va a haber represalias, así como la falta de datos sobre investigaciones, denuncias y condenas, entre otros. Castiñeiras, M. (2016)

Según lo mencionado en el informe “Situaciones de violencia institucional desde una perspectiva preventiva de la tortura y otros malos tratos” (INDDHH, 2021), en términos generales y según los datos sistematizados en función de las prácticas realizadas en los distintos centros donde se recogieron testimonios de los adolescentes, se constatan algunas situaciones de vulneración de derechos y, en otros casos, si bien no se pudieron constatar, significan una alerta para dar seguimiento.

Con respecto a las adolescentes mujeres, se indica la baja presencia en el sistema penal juvenil: en el 2019 representaban el 10% (41 casos) del total de adolescentes con medidas privativas de libertad.

El mismo informe señala datos reportados por el CIAF al 22 de octubre de 2020, con varias situaciones de violencia en la detención de las adolescentes, donde el accionar policial implicó la utilización desmedida de la fuerza. También plantea un análisis acerca de las condiciones en las que se encuentran las adolescentes en dicho centro, considerando la cantidad de adolescentes, los motivos de ingresos, las demoras en los procesos, la infraestructura del lugar, el funcionamiento, las lógicas cotidianas, etc.).

6. MARCO INSTITUCIONAL

6.1 Contexto Normativo: Las instituciones privativas de libertad

La privación de libertad adolescente, enmarcada en los diversos sistemas que han existido, acarrea un recorrido histórico que da cuenta de cómo estos son vistos por el sistema penal y cómo son relacionados con el resto de la sociedad.

Para tomar consciencia de este proceso en los cambios de paradigmas son relevantes los aportes de Hurtado (2013), quien en su trabajo expone el origen de la doctrina de situación irregular (o tutelar) a mediados del siglo XIX. Bajo esta doctrina se sustenta que los menores de edad son incapaces de responder por los actos que transgreden la ley; en este sentido, se considera a las niñas y los niños como seres incapaces y, en vista de esta “incapacidad”, el Estado debe ser responsable tutelar. Es así que a partir de esta nueva categoría de infancia se irá construyendo la del “menor delincuente”, pilar de la doctrina de situación irregular.

El mismo autor señala que hay un punto conceptual fundamental para poder hablar de la doctrina tutelar, y es el de la distinción entre infancia y menor. Por un lado, la categoría de “infante” (niño o niña) llevaba implícita la existencia de condiciones básicas de desarrollo en los mismos; por otra parte, la categoría de “menor” representaba la no tenencia de estas condiciones. Los niños se hallaban en una situación irregular, que al mismo tiempo les identificaba como un “potencial delincuente que, a su vez, se transformaba en objeto del cuidado, protección y vigilancia por parte del Estado” (Hurtado, 2013, p. 172).

Seguendo con Hurtado (2013), a partir de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 se configura una nueva concepción de la infancia y la adolescencia, cuyo pilar será el reconocimiento de los mismos como sujetos de derechos. Para el autor implicaría un cambio en la concepción jurídica y social de la niñez y la adolescencia con respecto al paradigma de la situación irregular, donde predominaba el castigo y la tutela de parte del Estado. La nueva doctrina pretende la “intervención integral del Estado y la sociedad civil, a través de mecanismos de protección social y protección jurídica” (p. 175).

En este trabajo es pertinente mencionar la influencia del carácter social instalado en la modernidad, donde el crecimiento del poder punitivo toma cuerpo y legitima las prácticas vinculadas al castigo y al encierro. El encierro es un instrumento de control social en el modelo neoliberal y un reproductor de prácticas vinculadas a la marginalidad, la pobreza y la delincuencia, contexto en el que se sitúa a la niñez. La necesidad de control sobre las infancias parte de pensamientos orientados al control de lo “anormal”, donde el sujeto es visto como un problema y no como emergente de una situación problemática, como alguien que se encuentra por fuera de los parámetros instalados del deber ser y la normalidad. “Frente a ello se generan instituciones focalizadas de 'atención' a estas situaciones, que dibujan trazos o recorridos distintos a los pautados para los moral y materialmente aptos” (Castro & López, 2017, p. 2).

Tomando en cuenta dichos aportes, “la historia del control social formal de la niñez como estrategia específica constituye un ejemplo paradigmático de construcción de una categoría de sujetos débiles para quienes la protección es mucho más que constituir un derecho, resulta una imposición” (García Méndez, 1994, p. 6).

En nuestro país, el instituto encargado de gestionar las políticas con respecto a la infancia y la adolescencia se caracterizó de la siguiente manera a lo largo de la historia, respondiendo al contexto sociopolítico y jurídico de la época:

Los datos recabados en la historia del actual Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) destacan, en primer lugar, la creación del Consejo del Niño en 1934 y los juzgados de menores. Siendo estos los organismos autorizados de crear, administrar y gestionar las políticas públicas destinadas a la infancia. Teniendo como encargo centrarse en acciones principalmente dirigidas hacia los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Considerado el niño como objeto de estas políticas, teniendo el Estado la potestad para decidir sobre él. (INAU, 2017)

En 1988 se crea el Instituto Nacional del Menor (INAME) como un servicio descentralizado sucesor del Consejo del Niño, periodo en el cual surge el concepto de minoridad para designar a determinados niños y adolescentes. Se define a los “menores” en relación a la carencia, indicando con este concepto que hay un faltante que los diferencia de otros niños. Esta estigmatización llegó a desembocar en los posibles “infractores”, “delincuentes”, “adultos improductivos”, etc., y consiguió la asociación de pobreza a delincuencia. El Estado, bajo la finalidad de proteger a la sociedad y de prevenir futuros conflictos, tenía la potestad de encerrarlos bajo distintas modalidades (INAU, 2017).

Luego de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, expresada anteriormente, y del nuevo encuadre de paradigma con respecto al niño/a y al adolescente como “sujeto de derechos”, el término “menor” va quedando en desuso a partir de un cambio conceptual sobre la infancia y la adolescencia, y ocurren cambios en lo que respecta a las denominaciones institucionales que se utilizaban hasta el momento en nuestro país.

Es por esto que en el año 2004 cambia la denominación institucional del Instituto Nacional del Menor (INAME) a Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Este último como encargado de gestionar las políticas de infancia y adolescencia (INAU, 2017).

En este sentido, es importante señalar que también han existido variantes que han influido en esta nueva visión de paradigmas con respecto a la perspectiva que nos convoca en este trabajo sobre la privación de libertad de adolescentes. Cabe destacar que todos los centros de privación de libertad de adolescentes se encontraban bajo la órbita del actual INAU, que gestiona un instituto específico para tales efectos. Este instituto tuvo distintas denominaciones a saber: Sistema de Ejecución de Medidas a Jóvenes en Infracción (SEMEJI), Instituto Técnico de Rehabilitación Juvenil (INTERJ) y Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA¹). Su objetivo ha sido: “Asegurar el cumplimiento de las sanciones impuestas por la justicia a las y los adolescentes responsables de infracción, reconociéndolos como sujetos de derecho promoviendo un proceso socio-educativo que favorezca la inserción social en forma responsable” (SIRPA,2016).

¹ El SIRPA se crea en el 2011. Entre el 2005 y el 2011 se llamaba SEMEJI (Sistema de Ejecución de Medidas a Jóvenes en Infracción), y antes, hasta el 2005, se llamaba INTERJ (Instituto Nacional Técnico de Rehabilitación Juvenil).

En el año 2015 se crea el Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA) como servicio descentralizado dependiente del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), cuyo objetivo esencial es: “La inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo e integral, que conlleve el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho (Ley N° 19.367: Creación del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente como servicio descentralizado, 2016, art. 2).

Pareciera que los constantes cambios intentan estar cada vez más bajo la órbita del nuevo paradigma de Protección Integral. Estos cambios se encuentran bajo una serie de cometidos y reglamentaciones, las leyes nacionales y la normativa internacional en materia de derechos humanos y justicia penal juvenil, mostrando al Estado en su rol rector e interventor en la gestión de las medidas socioeducativas dirigidas a adolescentes en conflicto con la ley penal y posibilitando su reinserción social mediante la inclusión en programas y planes sociales dirigidos a tal fin.

Dado que el principio general es el de la protección de los derechos humanos de los adolescentes transitando medidas socioeducativas en el INISA, los instrumentos que se adoptan como marco general son los siguientes:

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores: Reglas de Beijing; la CDN aprobada en las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por Uruguay en 1990; la consagración del nuevo CNA en el año 2004 por medio de la Ley N° 17.823; entre otras. Estas establecen que las medidas socioeducativas deben tener un carácter educativo, promover la responsabilidad del adolescente y fortalecer el respeto del mismo por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros, así como también reforzar los vínculos familiares y sociales (INAU, 2016).

En el transcurso del tiempo han surgido una serie de reformas mediante leyes que enmarcan un giro en la tendencia de corte más garantista que se había comenzado a implementar luego del CDN y el CNA; este cambio, entre las modificaciones introducidas en el ordenamiento jurídico, implica un recorte de derechos y de garantías.

La promulgación del CNA en 2004 (Ley N° 17.823: Código de la niñez y la adolescencia, 2004) estableció legítimamente los derechos de NNA, los deberes del Estado, de los padres o adultos responsables y de los NNA. En su artículo 69 en adelante (hasta el artículo 116 y 116 bis) se establecen las infracciones a la ley penal en materia de adolescentes, los derechos y garantías en el procedimiento penal, el debido proceso, etc.

Si nos detenemos en las leyes que contemplan a los NNA en situación de conflicto con la ley, hay tres leyes recientes que inciden directamente sobre estos NNA empeorando la calidad del derecho, las garantías para su protección y estableciendo un escenario más proclive para su vulneración.

Estas leyes son la Ley N° 19.055 (de enero de 2013), Ley N° 18.777 y Ley N° 18.778 (ambas de agosto de 2011), aprobadas en un contexto político de discusión pública acerca de la baja de la edad de imputabilidad penal, con los sectores más conservadores y los medios de comunicación señalando a los adolescentes como los principales culpables de la inseguridad en nuestro país. Consideramos a la Ley N° 19.055 (Ley N° 19.055: Modificación del código de la niñez y la adolescencia (CNA), 2013) como la principal reforma de carácter punitivo al Código de la Niñez y la Adolescencia en este período, que establece un mínimo de un año de prisión para delitos gravísimos en su artículo 116 bis. Como antecedente a esta aparece la Ley N° 18.777 (Ley N° 18.777: Adolescentes infractores de la ley penal, 2011), que incorpora la privación de libertad por tentativa de hurto, y la Ley N° 18.778 (Ley N° 18.778: Adolescentes en conflicto con la ley, 2011), que mantiene en algunos casos los antecedentes penales de adolescentes.

No obstante, cuando el adolescente en conflicto con la ley haya sido penado por el delito de violación (artículo 272 del Código Penal), rapiña (artículo 344 del Código Penal), copamiento (artículo 344 bis del Código Penal), secuestro (artículo 346 del Código Penal) o las diferentes variantes del homicidio intencional (artículos 310, 310 bis, 311 y 312 del Código Penal), el Juez, en el momento de dictar sentencia, podrá imponer —como pena accesoria— la conservación de los antecedentes a los efectos que, una vez alcanzada la mayoría de edad; si volviera a cometer otro delito doloso o ultraintencional no pueda ser considerado primario. (Ley N° 18.778: Adolescentes en conflicto con la ley, 2011, art. 2)

A su vez, siguiendo la tendencia punitiva cronológicamente, a este conjunto de leyes se suma la Ley N° 19.551 de 2017 (Ley N° 19.551: Modificaciones a la Ley N° 17.823: Código de la niñez y la adolescencia, 2017) que procuró acompasar el proceso penal infraccional en adolescentes a las modificaciones del nuevo código procesal penal adulto, pero se mantienen los artículos 116 y 116 bis del CNA otorgando mayores garantías a adultos que a adolescentes al incrementar el tiempo de permanencia en el centro de ingreso con medida cautelar privativa de libertad preceptiva.

En un escenario reciente, las modificaciones que propone la Ley N° 19.889 (Ley de Urgente Consideración, en adelante LUC) acentúan el endurecimiento de penas de las y los adolescentes en conflicto con la ley penal, estableciendo una pena privativa de libertad mínima de 2 años y una máxima de 10 años (artículos 75 y 76 de la LUC). Esta propuesta agrava aún más estos principios que ya se habían visto vulnerados con la Ley N° 19.055 del año 2013, establecida en acuerdos internacionales (Convención de los Derechos del Niño, artículos 37 y 40) que Uruguay mantiene ratificados y, por tanto, vigentes para su aplicación en la normativa nacional. La propuesta instala el encarcelamiento y el encierro como principales respuestas del Estado ante los delitos cometidos por adolescentes, incumpliendo todas las normativas y tratados internacionales.

En el 2019, el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas establece que “las sentencias mínimas obligatorias son incompatibles con el principio de proporcionalidad de la justicia juvenil y con el requisito de que la reclusión sea una medida de último recurso y por el período de tiempo más breve posible” (ONU, 2019, art. 78). Entiende que establecer un mínimo de 2 años podrá ocasionar un aumento de adolescentes privados/as de libertad, por lo que las carencias en la institucionalidad del sistema y en las condiciones de encierro continuarán empeorando, profundizando la vulneración de sus derechos.

En estas modificaciones que propone la LUC prima la lógica del castigo como único instrumento, alejándose de los principios de justicia juvenil establecidos en la Convención de Derechos del Niño (ONU, 2019). Cabe mencionar que Uruguay ya fue observado por el sistema internacional en varias ocasiones por la situación de la justicia juvenil y su persistencia en la aplicación de penas privativas de libertad, así como por la ausencia de propuestas alternativas.

Por consiguiente, se visualiza una coexistencia entre estos dos paradigmas, ya que desde lo institucional y lo jurídico se sostiene una nueva concepción del paradigma de protección integral, pero se continúan observando prácticas del antiguo paradigma de enfoque tutelar. Por eso es imprescindible contribuir en la implementación y la creación de nuevos modelos que destinen esfuerzos al impulso de políticas eficientes que ofrezcan oportunidades reales de integración social en el goce y el ejercicio pleno de los derechos humanos. Esto hace necesario que se afronten nuevos discursos y prácticas pedagógicas en la interna de los centros de privación de libertad.

Los formatos, modelos de aplicación de la privación de libertad, no están en consonancia con los avances en materia de derechos, puesto que las reformas normativas en base al reconocimiento de derechos significan apenas un “ajuste” formal y discursivo de la legislación. Está pendiente una modificación profunda en el contenido y las formas en que se desarrollan las prácticas de los profesionales, y de todos los actores que intervienen de alguna manera en la atención de los adolescentes durante el transcurso de la medida en los contextos institucionales.

Por lo tanto, cabe cuestionarnos cuáles son los alcances de la acción educativa en dichos ámbitos y cómo instalar un dispositivo educativo integral ante las condiciones que presenta el encierro. Es preciso indagar y promover acciones que aporten desde la órbita educativa social y generar propuestas que aminoren los daños que genera la privación de libertad.

Los aportes que puede hacer la pedagogía social como disciplina son relevantes, ya que su objeto de estudio es la educación social, con énfasis en lo que lo social define como “problema” (Núñez, 1999), siendo claves para el desarrollo y la construcción de nuevos alcances teóricos y prácticos sobre estos dispositivos de control social punitivo del Estado, las sanciones socioeducativas y el perfil reproductivista del sistema penal en su conjunto.

6.2 Mandatos y adscripción política institucional del CIAF

Como ya se mencionó, el Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA) se crea a través de la Ley N°19.367 como un servicio descentralizado dependiente del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Esta institución sustituye al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA), órgano desconcentrado del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). A pesar de ello, la misma letra de la ley denota el fuerte vínculo todavía existente entre el INAU e el INISA. En el artículo 12, por ejemplo, un representante de INAU ocupa un cargo en el Consejo Honorario Nacional Consultivo:

(Integración y funcionamiento).- Habrá un Consejo Honorario Nacional Consultivo compuesto por: un integrante del Directorio del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente que lo presidirá; un representante de la Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales (ANONG); un representante del INAU; un representante por cada uno de los siguientes Ministerios: Salud Pública, Desarrollo Social, Trabajo y Seguridad Social, Educación y Cultura; un representante de la Secretaría Nacional del Deporte; un representante de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República; un representante de la Asociación de Magistrados del Uruguay y un representante de la Asociación de Fiscales del Uruguay. El Consejo Honorario Nacional Consultivo sesionará como mínimo tres veces al año con el Presidente y la mitad más uno de sus integrantes y acordarán sus recomendaciones por mayoría simple de presentes. (Ley N° 19.367: Creación del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente como servicio descentralizado, 2016, art. 12)

Del mismo modo esta relación entre ambos se ve reflejada en los centros de INISA, donde muchos de los jóvenes internados allí pertenecen a la órbita de INAU por carecer de sostén familiar. Si a su egreso alguno de estos jóvenes no ha cumplido los 18 años pasa a vivir en un hogar de tiempo completo del INAU.

En cuanto a la conformación del Consejo Consultivo, en el mismo se visualizan los diferentes vínculos existentes entre el INISA y otros actores provenientes del Poder Ejecutivo a través de varios ministerios, como así también del Poder Judicial (jueces y fiscales), y de otras instituciones.

Los jóvenes son derivados por los jueces a los distintos centros de privación de libertad del INISA. Cuando un joven adolescente es llevado ante el juez por haber cometido alguna infracción a la ley penal, este dispone de 90 días para estudiar el caso, con la presentación de pruebas por parte de los abogados y fiscales, antes de dictar sentencia. En el transcurso de este período los jueces dictan las llamadas “medidas cautelares”, que pueden implicar o no la privación de libertad, y son quienes autorizan todos los contactos “con el afuera” o las salidas de los adolescentes. Por lo que estos

jueces deben ser especializados en adolescentes, si no se cumple este requisito no podrían dictaminar una medida judicial.

En lo que concierne al Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos (CIAF) —el centro tomado en consideración para este trabajo— depende del INISA, se ubica dentro del Programa de Privación de Libertad y Semilibertad y del Programa de Ingreso, Estudio, Diagnóstico y Derivación. Como centro perteneciente al INISA debe cumplir con los cometidos y mandatos que se le adjudican al mismo; se rige por la medida que el Poder Judicial dictaminó.

Las adolescentes que ingresan a este centro son mayores de 13 años y llegan a él bajo una disposición judicial de medida cautelar de privación de libertad. Dicha medida debe ser cumplida en el centro, en base a lo que la ley dispone, hasta el dictado de la sentencia definitiva, que puede ser de privación de libertad, de semilibertad o una medida no privativa de libertad. En los dos primeros casos, la adolescente debe permanecer en el centro para el cumplimiento de la medida socioeducativa.

A este centro llegan adolescentes de diversos departamentos, ya que este es el único centro de privación de libertad para mujeres adolescentes en todo el país. Es el único en todo el país que atiende a las adolescentes que hayan tenido conflicto con la ley, es decir, cuando el juez determina la medida privativa de libertad, como así también es la única institución que se encarga de la parte previa, es decir, el ingreso, el estudio, el diagnóstico y la derivación.

Por esta razón, es conocido y diferenciado del resto de los centros, al igual que el centro para adolescentes varones menores de 15 años, ya que tiene las tres modalidades en el mismo establecimiento (medida cautelar, medida de semilibertad y medida privativa de libertad). En cambio, los adolescentes varones mayores de 15 años son ingresados y derivados a distintos centros, de acuerdo a la etapa del proceso (medida cautelar o medida definitiva): privativa de libertad o de semilibertad.

En relación a lo antedicho, la Ley 19.367 le confiere al INISA como propósito principal la reinserción de los adolescentes en conflicto con la ley. Se hace hincapié en el carácter

socioeducativo de la tarea a desarrollar para lograr tales propósitos. Sin embargo, si la privación de libertad se considera la última medida de acción, ¿por qué el Poder Judicial la está utilizando como la primera? A su vez, ¿es realmente una medida socioeducativa o se trata de una medida punitiva?

El Poder Judicial tiene como mandato hacia el CIAF que se cumplan las medidas propuestas, el cual es acompañado por el mandato social de que las jóvenes permanezcan encerradas, se las castigue por lo que hicieron y se las vigile todo el tiempo posible, y también por el mandato de la institución, que se asemeja a un mandato de control. Entonces, ¿un mandato de control puede considerarse una medida socioeducativa?

7. MARCO TEÓRICO

7.1 Educación

La educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes, diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas. Tejer vínculos, institucionalizar la relación con la Ley estructurante de lo social. (Frigerio, 2007, p. 110)

Esta idea abarca un concepto amplio de educación haciendo referencia a múltiples dimensiones del mismo. La educación ha cambiado a lo largo de la historia teniendo lugares diferentes en el marco de las lógicas de políticas, instituciones y subjetividades que se han producido. Cullen (2004) realiza un análisis acerca del papel de la educación a lo largo de la historia, el cual plantea que, por un lado, existen políticas educativas y escenarios políticos en los que se conjugan intereses diferentes, se establecen los marcos normativos explícitos y las orientaciones implícitas, entendiendo de una manera el poder y su circulación, su concentración y dispersión, de negociar, de confrontar, de establecer consensos entre lo público y lo privado. Así como también hace referencia a la existencia de instituciones educativas y de escenarios institucionales para la educación que determinan las características de espacio y tiempo en las que se desarrolla la acción educativa, los planes educativos y las prácticas profesionales, en los que tienen lugar las burocracias, la acción educativa misma.

Por otro lado, encontramos a los sujetos pedagógicos y sus escenarios subjetivos para la educación, donde están en relación las experiencias y proyectos.

Muchos de los cambios por los que ha transcurrido la educación nos han hecho pensar en una posición actual con respecto a la misma, en donde es necesaria la construcción de un ciudadano autónomo para pensar y actuar en función de los contratos preestablecidos que se anteponen a los sujetos. Por ello, en los nuevos escenarios, donde la incertidumbre es la norma y muchas veces el lazo social es virtual —los individuos devienen en ciudadanos del mundo— se hace necesario (re)pensar el sentido de la función socializadora de la educación.

Según Núñez (1999) es necesario articular los recursos culturales que van generando nuevas configuraciones. A pesar de los cambios, la educación mantiene su responsabilidad directa con el proceso de transmisión del acumulado de cultura en cada época, orientándose a un doble efecto: a garantizar la inscripción del sujeto a las redes sociales de su época y a la relación con la sociedad en tanto institución social. Para esta autora, las maneras de concebir y de pensar la filiación del sujeto con la educación han sido y son objeto de muchas teorías y posicionamientos filosóficos, políticos y pedagógicos a lo largo de la historia y en cada época. Lo que define a la educación es transmitir, de manera nunca completa, los elementos culturales que permitan al sujeto hacer sus propios recorridos y construir sus anclajes culturales, sociales, económicos. La educación ofrece las plataformas culturales de despegue para el sujeto desconociendo cómo, cuáles y por quiénes serán tomadas, (re)construidas y puestas en juego nuevamente.

La educación pone a prueba lo aprendido hasta ese momento, nos hace pensar en contra, nos lanza a un territorio inédito, apenas entrevisto con anterioridad. El enigma reaparece, no sólo del educador frente al sujeto, sino del sujeto ante el mundo. Lejos de tener que serle significativo, el mundo recobra su carácter de otredad radical, de invitación a la aventura hacia lo desconocido, lo desasosegador, lo incógnito. (Núñez, 1999, p. 42)

7.2 Pedagogía Social y Educación Social

La pedagogía social es entendida como una ciencia en donde la educación social constituye su ámbito de intervención. No solo implica el conocimiento de la pedagogía social, sino la acción y la técnica o tecnología necesarias para la educación social.

Se destacan varias formas en la historia de entender la pedagogía social:

Sáez y García Molina (2006) sostienen hay dos corrientes diferenciadas que coexisten en los orígenes de la pedagogía social como ciencia, que van a dar lugar a transformaciones y giros teóricos en el imaginario de la pedagogía social hasta nuestros días. Sostienen que la primera corriente se encuentra involucrada con la comunidad, con sus integrantes, de tal forma que basan sus ideales y funciones en torno a la educación, como un fin deseable de alcanzar. La segunda corriente está basada en una población puntual específica afectada por problemas concretos, en un contexto de conflictos económicos, políticos y sociales en donde la infancia y la juventud son lo más afectados.

Para Núñez (1999) la pedagogía social es entendida como modelos educativos en relación a las políticas sociales, donde cada momento histórico tiene sus particularidades y, por tanto, la composición del modelo también.

Sobre las variantes en las diferentes definiciones podemos entender que la pedagogía social no trabaja con grupos categorizados de sujetos; por lo tanto, no existe una pedagogía social aplicable a todos por igual, sino que debe entenderse desde un enfoque que permita que las propuestas se determinen por medio de un contexto, que varía trabajando en lógicas de justicia, derechos y políticas sociales.

La educación social será entonces la encargada de trabajar en diversas y amplias propuestas, de ahí que Moyano (2005, p. 13) la entiende como “el conjunto de prácticas educativas enmarcadas en diferentes instituciones, orientadas hacia la transmisión del patrimonio cultural, y con el objetivo de posibilitar el acceso de los sujetos a los vínculos sociales y culturales propios de una época determinada”.

De manera que se podría decir que la caracterización de la educación social no se puede determinar en razón de un contexto determinado o de un perfil de sujeto-educando, sino en torno a conceptualizaciones de sus propias prácticas, lógicas y rasgos de identidad. Se hablaría así de la educación social no en comparación con otras prácticas,

sino trabajando con sus particularidades internas.

El modelo del cual habla Núñez (1999) va a ser distinto en cada práctica, teniendo presente la multiplicidad de instituciones en las que la educación social trabaja. Según Núñez (1999), educar encarga la trasmisión del patrimonio cultural de la época, suscitando un recorrido en donde el sujeto de la educación pueda apropiarse de la herencia cultural de la sociedad ejerciendo el derecho a los legados. Se considera a la educación como anti-destino, tratándose de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales y nuevas posibilidades de participación social.

La educación social es una profesión de carácter pedagógico, pero también es un acto político, planteando un posicionamiento ético y una postura dentro del sistema, de lógicas económicas y políticas hegemónicas de mercado que producen y reproducen desigualdades responsabilizando a los sujetos por las situaciones que viven, estigmatizándolos y prefijándoles un destino.

En este sentido, será imprescindible partir de nociones de justicia e igualdad, entendiendo al sujeto de la educación como un sujeto de derechos capaz de asumir responsabilidades, siendo también heredero del patrimonio cultural.

7.3 Modelo educativo social

La función educativa no es solo de la escuela, ya que siempre han existido otras formas de acceder al legado cultural de la humanidad a través de otras instituciones. La educación social surge como una forma de garantizar a los ciudadanos el derecho al acceso a la educación, en sus distintas formas, durante toda la vida (ADESU, 2010, p. 2).

Por eso entendemos a los modelos educativos como “constructos teóricos que producen efectos de realidad social” (Núñez, 1999, p. 37).

Cada época define sus teorías vigentes y los posicionamientos teóricos y políticos, y cada ámbito de aplicación permite la construcción de diversos modelos de educación. En educación social entendemos que una práctica educativa contribuye a la delimitación social de los problemas trabajando “en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos” (Núñez, 1999, p. 26).

Siguiendo a Núñez (1999), la educación se trata de un proceso de transmisión y adquisición, por parte del sujeto, de ciertos bienes culturales de la época. Para que sea posible un proceso educativo, es necesaria una relación educativa entre el agente de la educación y el sujeto de la educación, mediada por los contenidos educativos. Lo metodológico define al modelo en sus fines, su enfoque referido al sujeto de la educación, el contenido de la transmisión y el contexto institucional; nos referiremos a un modelo crítico de educación.

La relación educativa es asimétrica, pues el agente de la educación cuenta con una autoridad epistemológica para la enseñanza que lo posiciona en una responsabilidad ética frente al sujeto.

Se trata de promover, en el marco de una relación educativa, un conjunto de contenidos, con un enfoque de derechos humanos, que sean desplegados intencionalmente para crear un escenario donde el sujeto pueda transitar la posibilidad de resolver, producir y/o interactuar en una situación nueva. Los efectos de lo educativo no son inmediatos, sino que operan en el campo de la subjetividad.

De acuerdo a lo planteado por Núñez (1990), “el objetivo de la acción educativa no es el cambio del 'interior' del sujeto. El cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar,

esto es, de la promoción social que pueda provocar la acción educativa social” (pp. 111-112).

En relación al CIAF se podría decir que estos elementos no se encuentran configurados como tal y que el modelo a seguir depende de los objetivos que proyecte el organismo que regula a las instituciones privativas de libertad.

7.4 Educación social y privación de libertad: Enfoque normativo

Existen variadas definiciones con respecto al sistema penal; no obstante, se tomará como referencia la definición de Zaffaroni (2006), quien afirma que el sistema penal es el conjunto de filiales que coinciden en la cuestión criminal. Algunas son exclusivamente penales (policías, seguridad, inteligencia servicios penitenciarios, órganos políticos de interior, tribunales penales, etc.); otras involucradas por el poder punitivo, donde sus funciones son más amplias, como las agencias políticas (ejecutivos, legislativos); las agencias de reproducción ideológica (universidades, facultades, academias); las cooperaciones internacionales (agencias de países acreedores que financian programas en países deudores); los organismos internacionales que organizan programas, conferencias, seminarios, etc.; y las agencias de comunicación masiva (prensa, radio, televisión, etc.).

En tanto podemos visualizar que dicha definición implica una dimensión amplia en cuanto a lo que refiere al sistema penal, que no solo está constituido por las cárceles y juzgados, sino que involucra espacios y escenarios de la vida en sociedad muchos más amplios, que interfieren en algunos aspectos de la vida diaria de todos y todas. Como se mencionó con anterioridad, el sistema penal se presenta como el accionar de un conjunto de dependencias representadas en la justicia, en la policía, en la cárcel, como agencias de criminalización secundaria, la legislación como agencia de criminalización primaria, y las diversas agencias que se están bajo la órbita de la seguridad pública y privada. Estas dependencias presentan intereses de acuerdo a su campo de acción, independientemente de las otras (Zaffaroni, 2006).

Es interesante enfatizar sobre los aportes de Zaffaroni (2015) con respecto a la selectividad del sistema penal, en donde las personas no son criminalizadas por la magnitud de los ilícitos que cometen, sino por sus características personales que las hacen vulnerables al ejercicio de poder de los sistemas penales, que siempre es estructuralmente selectivo. Según esta caracterización se entiende al derecho penal como un saber que “su función no es legitimar al poder punitivo, sino acotarlo, contenerlo y reducirlo” (Zaffaroni, 2006, p. 5).

Por lo tanto, se expondrán algunas líneas enmarcadas dentro de un enfoque político, jurídico, criminológico y pedagógico, que tratarán de expresar algunas de las condiciones que se ponen en práctica en los contextos de cárceles para adolescentes, refiriendo a un modelo crítico de educación social, y el accionar educativo en dicho campo de acuerdo a las condiciones del sistema. Es decir, los posibles lugares y sentidos que ocupa lo educativo, teniendo en cuenta los alcances y/o limitaciones que encontramos dentro del sistema.

El concepto de delito es una construcción social punitiva que describe una conducta como delito y se le adjudica una sanción (Uriarte, 1999), mientras que el poder punitivo se constituye y legitima política y socialmente por su representación como órgano controlador, tutelar y evasor del delito.

Según la definición política del momento, el delito se establece como tal frente a los problemas sociales, en donde la política actúa en base a un sistema democrático electoral que responde a la percepción que exista acerca de los temas de la agenda pública. En base a esto podemos señalar que el delito se encuentra enmarcado e inmerso dentro de las lógicas de estados neoliberales, ya que el diseño de las políticas públicas de seguridad se estipula según el nivel de aceptación del poder punitivo.

Históricamente, el control sobre la conducta desviada ha estado en aumento del poder punitivo, siendo funcional a las lógicas de distribución de la riqueza y la defensa de la propiedad privada en sentido ideológico. El orden socioeconómico por el cual se administra la industrialización de la sociedad se funda en beneficio de quienes poseen los medios de producción, convirtiendo a la sociedad en un rehén de quienes producen estas lógicas y excluyendo algunos sectores poblacionales, que además son vistos como objeto de control del Estado (Zaffaroni, 2006).

Esto tiene relación directa con la forma de pensar y de abordar la seguridad bajo las órbitas neoliberales, lo que implica concebir la política criminal desde una óptica punitiva. (Wacquant, 1999).

Con respecto al tema, se visualizan algunos paradigmas y enfoques. Por un lado, está el paradigma etiológico, que ubica al delito como conducta natural y argumenta la represión como una forma de prevención, no toma en cuenta la incidencia que tienen las instituciones vinculadas del derecho penal en la construcción del delito; por el otro, está el paradigma crítico, que aborda al delito como una construcción social, entendiendo que una conducta será catalogada como delito según como lo definan las instituciones y la reacción social frente a las conductas consideradas como desviadas en una época y lugar (Baratta, 2006). Este último paradigma toma en cuenta la corresponsabilidad del Estado en el delito y el carácter reproductivo de la desigualdad del sistema penal.

Con respecto al delito, Silva Balerio (2003, p. 226) dice:

El delito, como afirman muchos penalistas y criminólogos, no existe como categoría ontológica, sino que refleja la construcción cultural e histórica de una sociedad en un tiempo determinado, donde se crean las categorías y descripciones de conductas que se quieren sancionar penalmente.

Es importante destacar que el sistema penal capta, a través de su selectividad, a aquellas personas que hayan realizado conductas tipificadas como delito. En la misma línea, Silva Balerio (2003) expone que el sistema de control social es selectivo: casi todos los sujetos que capta son excluidos y los que se encuentran en lugares privilegiados dentro de la sociedad pertenecen a las clases altas.

A través de los aportes mencionados es preciso concluir que el sistema penal es selectivo, clasista y racista; capta a aquellos sujetos que ya vivían procesos de marginación y exclusión social, ya sea en instituciones familiares, educativas, laborales o culturales, exponiéndolos a un segundo proceso de marginación en la cárcel y a un tercero al salir de ella.

Zaffaroni (2015) expresa que “la institucionalización total genera condicionamientos negativos que deterioran a las personas institucionalizadas y que aunque las instituciones mejoren jamás podrán tener un efecto resocializador” (p. 22).

Núñez (1990) se manifiesta al respecto de las poblaciones vulneradas y su sometimiento a estas instituciones enunciando que, históricamente, aparece como paradoja que ciertas categorías poblacionales, que son definidas como “admitiendo ciertos márgenes de educabilidad, sean asignadas a instituciones que en nombre de la educación producen efectos de desocialización progresiva” (p. 105).

Los centros de privación de libertad ofrecen un trato muchas veces inhumano, lógicas punitivas y represivas que se hacen presentes desde la persecución, la detención y durante el encierro de manera física y simbólica.

Dichas características no son alejadas del Poder Judicial, por más que la ley exprese medidas socioeducativas, como expresa el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNPT):

Desde que la doctrina de la protección integral, y su principio de excepcionalidad y brevedad de la privación de libertad, aparecieron en el escenario jurídico, las sanciones penales dejaron de concebirse, al menos en el plano dogmático y discursivo, como una mera aflicción de carácter retributivo, para pasar a estar dotadas de un contenido socioeducativo orientado a una finalidad de inserción social, comunitaria y familiar, gradual y progresiva. (INDDHH-MNPT, 2018, p. 15)

Evidenciar esta problemática implica colocar sobre la mesa los efectos nocivos del funcionamiento del Sistema Penal Juvenil (SPJ) sobre quienes lo transitan —quienes están en una etapa de pleno desarrollo cognitivo y de construcción identitaria— desde una visión pedagógica crítica que propone priorizar lo educativo en un escenario represivo, entendiendo que lo educativo está entremezclado con lo punitivo, cuando no por debajo, ya que a nivel del discurso político se prioriza la disuasión, persecución, y “resolución” del conflicto por medio de la justicia, el juzgamiento y la encarcelación. Una vez encarcelado la prioridad es mantener al sujeto bajo custodia y evitar las fugas. Lo educativo, entonces, está atravesado por la lógica del control, detención y represión del sujeto privado de libertad. Históricamente, a nivel de la política pública, se confunden los encargos de la educación y la vigilancia.

En este sentido, de acuerdo con Silva Balerio (2012), “reconocemos en la configuración de las prácticas del sistema penal juvenil una hibridación entre educadores, psicólogos, abogados, y otros profesionales con las rejas, las llaves, los candados, las sentencias, las leyes, los recursos dispuestos para sostener un cargo represivo” (p. 1).

La respuesta naturalizada es el encierro, los derechos humanos no llegan al territorio como contenido educativo dando lugar a la discrecionalidad (Barufaldi, 2019). La misma implica tratar al sujeto desde el sentido común, caer en discursos moralizantes, carente de enfoques pedagógicos. La ausencia de personal con capacitación específica para la atención de los/as adolescentes privados/as de libertad (INDDHH-MNPT, 2018) da lugar a este tipo de trato que profundiza el estigma.

El sujeto privado de libertad que no transita por un proceso educativo durante la pena solo empeora su situación y sus condiciones de vida, lo que propicia un aumento de la violencia y de la exposición continúa a procesos de marginación, con ausencia de marcos integrales que los involucren con nuevos procesos que permitan evitar los círculos viciosos y nuevos delitos. De esta manera, el sistema penal lo que menos hace es evitar nuevos delitos.

En síntesis, es fundamental pensar la educación en la institución total (Goffman, 2001), desde un enfoque político (democracia neoliberal electoralista), jurídico (derecho penal como un saber que puede legitimar o reducir el poder punitivo), criminológico crítico (selectividad del sistema penal hacia los jóvenes pobres y formas de evitar los daños del encierro y del sistema penal en general) y pedagógico (desenmascarar el currículum oculto de la cárcel y proponer la acción educativa conjugando las variables anteriores).

Desde el análisis de las diversas teorías y enfoques sobre el sistema es que se lo relaciona con la categoría del dispositivo, teniendo en cuenta que se clasifica como tal “a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257).

Agamben (2011) analiza la importancia del término “dispositivo” en la obra de Michael Foucault, explicando que para él supone un conjunto heterogéneo de elementos, sean estos discursivos o no, que surgen como respuesta a una situación de emergencia y que posee una función estratégica, inscribiéndose por esto en un juego de poder.

No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las

computadoras portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo. (p. 257)

Explica que todo dispositivo implica un proceso de subjetivación, es decir, producen un tipo particular de sujeto y que, por esto mismo, se constituye en una máquina de gobierno. Establece que en la época en la que vivimos, a la que caracteriza como “fase extrema del desarrollo del capitalismo”, parecería no existir aspecto alguno de la vida de los individuos que no esté bajo el control de un dispositivo. Se interroga, entonces, sobre qué estrategias llevar a cabo para resistirse a esta multiplicación del número de dispositivos. Aparece así el concepto de profanación, que, en sus palabras, implica “liberar aquello que ha sido apropiado y separado por los dispositivos para situarlo en el uso común” (Agamben, 2011, p. 260). Profanar es, entonces, generar un contra-dispositivo.

En este sentido, los dispositivos cobran un lugar fundamental en lo que refiere a la implementación de políticas destinadas al trabajo socioeducativo. Si bien actualmente las perspectivas en el trabajo educativo con relación a ello plantean una serie de cambios en su implementación, no debemos olvidar sus orígenes y el contexto en el que fueron desarrollados. Por esto, también son pertinentes los aportes realizados por Martinis (2006) en 1999, ya que destaca como efecto de las políticas de los años 90' las prácticas educativas, en el más amplio marco de prácticas de gobierno, destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas, asociadas al gobierno de pobreza. Se entiende por gobierno de la pobreza la generación de macropolíticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza; las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos.

De Martinis (1999), en relación a las tecnologías de gobierno, las define así:

Mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que estos consideran deseables (...). Se trata, entonces, de los “inocentes” mecanismos, ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana, a través de los cuales las autoridades buscan “instanciar” las prácticas de gobierno. (p. 89)

Desde una mirada educativo social es pertinente aportar hacia el análisis y la conceptualización de prácticas educativas que tiendan a la construcción de otros sentidos en la educación, que se orienten en la dirección de construcción de alternativas pedagógicas que permitan apreciar formas de significación de la educación como “antidestino” (Núñez, 2007).

La noción de antidestino opera a contracorriente de las perspectivas actualmente hegemónicas en la construcción de relaciones entre educación y pobreza. Propone la posibilidad de concebir lo educativo como una práctica que no refuerce la situación de subordinación de ciertos sujetos sociales.

Nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social) abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra (...). Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actuantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, hacer de la educación un anti destino: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto. (Núñez, 2007, p. 11)

Se trata de poder comprender los mecanismos a través de los cuales la educación forma parte de los procesos de gobierno, y poder indagar otras formas posibles de lo educativo que permitan trascender los procesos de gobierno expresados.

Retomando lo argumentado y trasladándonos al contexto educativo actual, entendemos que se trata de establecer las condiciones para activar los procesos de reflexión y de autoreflexión de los educadores en relación a su trabajo. Se trata de organizar formas de reflexión sobre la acción que permitan desmontar las inercias propias de todo trabajo institucionalizado, así como sostener una reflexión constante acerca del lugar de los sujetos, su participación en las ofertas educativas, las problemáticas

relaciones entre el control social y la educación, los procesos de responsabilidad, entre otras cuestiones.

7.5 El contexto de encierro adolescente y la educación social

La cárcel es un espacio separado de la comunidad, donde la variable espacio-tiempo se desconfigura en relación al afuera. Prima la ausencia del sujeto de derechos ante la homogenización que produce el encierro en la institución.

El sujeto debe aprender a vivir en situación de privación de libertad, además de adaptarse a la supervivencia pautada por la violencia y a una cotidianeidad que se compone de reglas particulares.

Se trata de un dispositivo que se autorregula y su día a día se pauta entre quienes la habitan y con reglas de juego propias. Todo lo que sucede en el encierro refiere al funcionamiento de una institución total, y es de una monotonía que homogeniza y crea cierta alienación a las acotadas posibilidades de movimiento.

Los vínculos creados son en base a las necesidades de sobrevivir en esos espacios (favores, intercambios, mandatos, reglas), tanto entre las personas privadas de libertad como con los funcionarios, y se construyen identidades, aspectos simbólicos y estigmas. Se construye una subjetividad en un espacio ficticio que no cuenta con pautas de funcionamiento que se correspondan con la realidad.

La acción educativa social en cárceles considera necesaria la construcción de modelos y discursos enfocados al sujeto como sujeto de derechos en todos los procesos de intervención, poniendo en evidencia los daños que genera el encierro para poder afrontar, desde la teoría crítica y práctica, las supuestas soluciones de los conflictos mediante el encierro. A lo que Zaffaroni (2006) llamaría estado “suspendido”.

Tomar en cuenta los postulados de la pedagogía social para accionar sobre la práctica desde un enfoque crítico implica evidenciar el lugar que ocupa la educación, asumiendo que los conflictos sociales no se solucionan mediante las acciones represivas.

En situaciones de encierro priman encuadres destinados a la vigilancia, sanciones y sanciones socioeducativas sobre los adolescentes.

El carácter de “socioeducativa” de la medida dictaminada por un juez operaría desde el supuesto que la internación tiene no solamente una intencionalidad punitiva sino, fundamentalmente, una justificación pedagógica o “sociopedagógica”. Esto es, que el encerrar al adolescente se sostiene en una intención de producir un trabajo educativo, el cual debería permitir alguna forma de cambio del sujeto a partir de la toma de conciencia de la falta cometida y de sus consecuencias en términos sociales y también penales. (Martinis & Flous, 2013, p. 95)

Vinculado a ello, el Informe temático del MNPT (2018) señala que “el contenido de las respuestas de los sistemas penales juveniles debe tener carácter socioeducativo, es decir, evitar el carácter meramente retributivo de la pena, atendiendo a la particular situación de personas que están en proceso de crecimiento” (INDDHH-MNPT, 2018, p. 13).

Un estudio realizado por Unicef en el período 1994-2002 sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo afirma que “el encierro propio de las sanciones privativas de libertad provoca en los adolescentes un daño psicosocial que está caracterizado por la presencia de dificultades en el desarrollo de sus potencialidades, afectando su presente y su futuro, que esas dificultades tienen base social y están ligadas a la permanencia del individuo en un entorno conflictivo, tratándose de deterioros que por el valor negativo que les asigna la sociedad producen estigmatización y rechazo (Unicef, 2003, p. 109).

Para instalar acciones de encuadre educativo social en contextos de encierro es necesario enfrentar al modelo represivo institucional, se debe apostar a nuevas posibilidades en escenarios que, muchas veces, están vacíos en términos educativos. Lo educativo debe estimular el desarrollo de las capacidades humanas para la autonomía, la construcción intelectual, cultural y simbólica del mundo, y para el goce de los derechos cívicos, políticos y económicos.

Por el contrario, el sometimiento y la dependencia que genera el encierro impiden la toma de decisiones y el accionar individual del sujeto sobre sí mismo (pautas, normas, control, medicalización, represión, etc.). Esto genera una subjetivación constante y condición en el sujeto según las necesidades y lógicas institucionales, dando lugar a

pautas invisibilizadas para la conformación de los vínculos (tranzas y favores) que no se corresponden con la vida en sociedad. Esto es parte del currículum oculto de la cárcel del que habla Giroux (1999) en referencia a la escuela, incluso comparándola con la prisión, “funcionando suavemente para producir los intereses de dominación y desigualdad” (p. 3).

La educación social se torna imprescindible para anclar posibilidades de acceso a lo realmente educativo para los sujetos que se encuentran bajo estos dispositivos de encierro, ya que lo estrictamente educativo no se encuentra dentro de los fines del encierro. En este sentido, Silva Balerio (2016) posiciona a la educación social como posibilitadora frente al daño generado por la pena.

Por su plasticidad, la educación social puede entablar una relación educativa en ámbitos variados y plantear un proceso de transmisión-apropiación-reconstrucción de contenidos culturales, a la vez que ofrece elementos para operar eficientemente en una estrategia de reducción de la vulnerabilidad de los sujetos y para poner barreras culturales al control social punitivo (Silva Balerio, 2016).

Estos elementos no se dan de forma disociada, sino que son parte de la misma acción, lo cual implica una labor de deconstrucción de lo que la cárcel, en el plano subjetivo, le genera: el estigma referido al delito, las situaciones de violencia física y psíquica hacia los/las adolescentes privados de libertad (INDDHH-MNPT, 2018), posicionarse y enfrentar a la lógica institucional ya instalada.

Según Silva Balerio (2012), los espacios educativos deben aportar dinamismo, de este modo el sujeto puede verse en una situación diferente y tomar decisiones, durante la experiencia educativa, que pertenecen a un nuevo encuadre. La acción educativa debe pensarse desde “una perspectiva dinámica, que posibilita configurar e instalar escenas educativas donde no estaban. Implica concebir el movimiento como una condición relacional con efectos físicos sobre el territorio, y simbólicos sobre las formas de pensar la situación educativa” (p. 7).

Cuando se habla de dinamismo, se incluye el encuadre de la vida cotidiana en esos espacios, atravesar lo que sucede en el encierro y los daños que este instala, con nuevas posibilidades de aprendizajes, ya que existe un cúmulo de aprendizajes que son obviados por las instituciones. Las propuestas dinámicas implican tener en cuenta todos los factores que posicionan al sujeto dentro de ese lugar, ya que la cárcel se comporta de manera opuesta a lo dinámico.

Lo que viva el sujeto desde su experiencia va a delimitarlo en la toma de sus decisiones, confrontando con los contenidos, el espacio, etc. Por su parte, el educador debe plantear una propuesta educativa que atraiga al sujeto para que se vincule en un escenario propiciado y encuadrado para que acepte el lugar de sujeto de la educación (Núñez, 1999), en un marco de pleno encierro y vigilancia donde el sujeto no elige. La única centralidad que hay en el sujeto es la idea fija de su condición de “preso”, “peligroso” o “delincuente”.

En el mismo sentido, Castro (2016) afirma que el modelo institucional basado en una lógica de sometimiento opera como un reforzador de cierto aspecto de la identidad del sujeto “delincuente”, anulando otros aspectos de la identidad humana. El sujeto privado de libertad, en este marco, lejos de habitar un espacio resulta forzado a deambular por él.

Con respecto a ese etiquetamiento, Núñez (1990) plantea que operar sobre los síntomas produce un efecto paradójal: la fijación —cronificación— del sujeto en los mismos. Se cierra así el círculo: el sujeto pasa efectivamente a ser (se lo produce) la encarnación de la categoría misma que lo institucionaliza como fuera de lo normal (v.gr., delincuente, retrasado).

Los espacios educativos en privación de libertad operan a partir de las lógicas ya instaladas y la categorización del sujeto preso según el tipo de delito. Por consiguiente, el camino a transcurrir es incompleto, es una experiencia de la cual su producto muchas veces se verá reflejado en otro momento y en otro lugar, dependiendo de varios factores, principalmente del sujeto, de sus alcances, de las instituciones, de la comunidad, de las redes a las cuales se pueda vincular y tener acceso, de la posibilidad que lo social le otorgue para asimilar y poner en práctica lo alguna vez aprendido.

Las políticas muchas veces se encuentran aisladas de estos procesos, por lo que es un trabajo constante pensar y repensar la práctica para una propuesta acertada. Si bien el posicionamiento metodológico es emancipador y parte de un sujeto contemplado desde su potencial, al momento del egreso este vuelve a la vida en sociedad, donde deberá generar mecanismos de supervivencia en lógicas sociales estructurales que no están preparadas para su inclusión. El discurso institucional de la “rehabilitación” se agota en el egreso.

Apostar por el trabajo en estos espacios implica que el acto educativo dote de una irrupción constante, un rompimiento con la lógica habitual de control.

7.6 Sujeto de la educación en contexto de cárcel

El sujeto adolescente privado de libertad se encuentra expuesto a altos niveles de vulnerabilidad; entran en juego su trayectoria y experiencia de vida, que configuran una parte estructural de su identidad, afectando su etapa de pleno desarrollo cognitivo y social.

El encierro potencia la necesidad de supervivencia por el lado más violento. La vida configurada hasta ese momento queda a un lado y el sujeto se encuentra obligado a asumir que está encerrado, que necesita adaptarse y aprender a sobrevivir en esa nueva situación de complejidad y frente a otros sujetos privados de libertad, inmerso en una cotidianidad de reglamentos y estructuras guiadas por situaciones violentas (malos tratos, discrecionalidad, vigilancia, opresión, largas horas de encierro, espacios reducidos para la convivencia, etc.).

La forma de abordaje educativo en la cárcel implica asumir un posicionamiento político pedagógico crítico que reconozca a los sujetos de forma integral como sujetos en situación —lo que implica potencia—, en oposición a una mirada reduccionista y determinista. Siguiendo los planteos de Mèlich (2009), el sujeto está en situación, está siempre situándose, no existe una situación única e incambiable, sino que es posible imaginar otras.

El potencial educativo está en la capacidad de generar un escenario que posibilite otra situación, otro sujeto: el sujeto de la educación.

El aspecto político ideológico de la acción educativa social encuentra, en este sentido, un cometido sobre su práctica: otorgar al sujeto su calidad de sujeto de derechos.

7.7 Las adolescencias y la privación de libertad: algunas características de la población captada por el sistema punitivo

Es preciso distinguir algunas definiciones claves sobre los conceptos de adolescencia para poder referirnos aquellos adolescentes privados de libertad. No debemos hablar hoy de adolescencia, sino de adolescencias, ya que existen distintas formas de ser adolescente, y dependen del contexto, el género, la clase social, las experiencias adquiridas, etc.

Tomando en cuenta las conceptualizaciones expresadas por Korinfeld (2014), la adolescencia no existe, sino que lo que existe es una etapa vital, un “periodo de mutación” que va desde la infancia hasta la adultez, donde los sujetos que transitan por este período estarán condicionados por la sociedad en la que viven, la cual será la responsable de adjetivar todos los actos de estos sujetos, desde cómo deben ser nombrados hasta lo que se debe esperar de ellos. Es a través de las exigencias que la sociedad marca cómo los jóvenes transitan el proceso y se van insertando en los diferentes agentes socializadores, como la familia, la escuela, etc.

Con respecto a la característica etaria, la misma será abordada a partir de lo expresado en el Código de la Niñez y la Adolescencia, donde se entiende “que el adolescente es el ser humano mayor de 13 años y menor de 18 años” (Ley N° 17.823: Código de la niñez y la adolescencia, 2004, art.1).

Ser adolescente involucra un transcurso de transformación propio y diferente para cada sujeto, es una etapa incierta y de cambios. La conformación de la subjetividad de los adolescentes también se ve influenciada por la asociación de adolescencia con términos como peligrosidad, amenaza social, delincuencia, pues la sociedad se toma de ella para proyectarla en función de temores sociales, de delincuencia juvenil, de crisis social, etc. (Sánchez Videla, 2007).

En el siglo XIX se tomó a la adolescencia y a la pubertad como fases críticas, y se insistió en métodos educativos coercitivos, incluso policiales, para que este pasaje se efectuara lo más rápidamente posible y sin producir daños. Es una época en la que se considera al joven como alguien peligroso, violento, incluso un criminal en potencia (Brignoni, 2012).

La estigmatización no solo proviene de la sociedad, sino además de los medios de comunicación masiva; así lo plantea Sánchez Videla (2007, p107.): “existen estudios en Uruguay que demuestran la existencia en los medios de comunicación de una asociación entre peligrosidad y adolescencia”. Esta visión sobre los adolescentes como “peligrosos” aumenta más aún la brecha intergeneracional entre ellos y el mundo adulto.

Según expresiones de Cerletti (2008, p. 108):

El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de diferentes elementos (maestros, estudiantes, conocimiento, prácticas). Por lo tanto, no hay sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en situaciones educativas.

Cabe preguntarnos qué es lo que se entiende por sistema de privación de libertad. En este sentido, nos remitimos a las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de libertad, que entiende a la privación de libertad como “toda forma de detención o encarcelamiento, así como el internamiento en un establecimiento público o privado del que no se permita salir al menor por su propia voluntad, por orden de cualquier autoridad judicial, administrativa u otra autoridad pública”. Asamblea General de Naciones Unidas, Resolución 45/113 (1990)

Por su parte, el Código de la Niñez y la Adolescencia entiende que la privación de libertad es exclusiva, indelegable e irrenunciablemente potestad del Estado, y en su capítulo X, en los artículos numerados del 74 al 79, enuncia el proceso al que están sometidos los adolescentes.

Partiendo de la noción de que son varios los factores que inciden para definir quiénes son estos adolescentes captados por el sistema, cabe mencionar que los factores que más influyen son la pobreza, la marginación, las familias numerosas desintegradas, las familias monoparentales, el fracaso escolar, la situación de calle, la influencia de pares y, a su vez, las edades y el sexo de los adolescentes. De estos factores, la pobreza y la marginación son los ámbitos desde donde más adolescentes provienen, esto podría deberse a que estos hogares son los que tienen las formas de control social más rígidas y mayor riesgo de ser institucionalizados.

Cuando se menciona hogares pobres se refiere a la situación social que atraviesan algunas familias o personas y se caracteriza por la imposibilidad de cubrir necesidades básicas (alimentación, vivienda, vestimenta, entre otras) y por la inestabilidad en relación al mercado laboral. En relación a los hogares marginales, se refiere a las familias o personas que viven en condiciones inhumanas y, por lo general, se encuentran viviendo en la periferia de la ciudad. Aquí las personas cuentan con ingresos económicos bajos, participación social escasa y falta de integración al mercado laboral. Estos fenómenos son generales y radicales, afectan a las personas a nivel global y crean círculos viciosos.

El discurso político y mediático coloca a estos adolescentes que son captados por el sistema como foco de la “inseguridad”. Tienen un pasado de exclusión, una trayectoria de derechos vulnerados, un presente de vulneración por los efectos del encarcelamiento, y un futuro impuesto simbólicamente (estigma) (Morás, 2016).²

Por otra parte, Zaffaroni (2006) menciona que la victimización provocada por el poder punitivo recorre los estratos sociales más empobrecidos, resultado de la segregación y de la vigilancia en ciertas zonas urbanas.

Al referirnos a sujetos adolescentes privados de libertad debemos hablar de población vulnerada, ya que al carácter de pobreza estructural, en su mayoría, se le suma la vulneración por acción del Estado. En primer lugar, por las instituciones —de salud, educativas, de protección— que son expulsivas y colocan la responsabilidad en el sujeto, y luego las vulneraciones de la privación de libertad. La cárcel tiene ese carácter homogeneizador pero intensificado, marcado por la culpa, el castigo en nombre del bien y el encierro configurado en la violencia simbólica institucional.

Se puede decir que la exclusión social está directamente relacionada con el acceso desigual de las personas a las oportunidades que la sociedad brinda, desigual acceso a la cultura en su sentido más amplio. Dentro de la sociedad la exclusión es vista como una construcción social, que tiene como práctica eliminar, encerrar al diferente, otorgarle un determinado status y lugar que le permite coexistir, pero a su vez lo priva del derecho a tener participación social, cultural y económica. Es interesante analizar cómo los discursos

² El porcentaje de hogares con jóvenes en situación de pobreza total país era de 11,4% en 2018. (http://observainju.mides.gub.uy/Nuevo_Test/portalObservainju/indicadores.php#) Según el INE (Instituto Nacional de Estadística), en 2006 este porcentaje era de 40,3%. Los adolescentes que actualmente se encuentran privados de libertad son nacidos en los alrededores de la crisis de 2002.

en relación a la exclusión cada vez reafirman más la estigmatización social y dividen en dos la sociedad.

Según algunos datos de las investigaciones realizadas (Unicef, 2017), al analizar la distribución por edades y sexos surge que las adolescentes ingresan al sistema en mayores cantidades en edades más tempranas, entre los 13 y los 15 años; en cambio, los varones presentan una distribución diferente: a mayor edad, mayor es la cantidad de adolescentes intervenidos por el sistema penal juvenil. Sobre el contexto social no existen grandes diferencias por sexo, sino que provienen de hogares constituidos de formas similares, familias monoparentales, en comparación con la distribución del total de hogares del resto del país.

Con respecto a las actividades de estos adolescentes, las mujeres estudian en un porcentaje algo mayor que los varones, en ambos casos se observan fuertes desfases educativos entre la trayectoria efectiva y la estipulada por el sistema de enseñanza, aspecto que se correlaciona fuertemente con el temprano abandono estudiantil.

De acuerdo a los lugares de residencia de los adolescentes judicializados, sus hogares tienden a ubicarse en la periferia de la ciudad, territorios donde se concentran las mayores deficiencias en infraestructura urbana y de servicios públicos, especialmente los referentes a la educación.

Se visualizan dificultades del sistema penal juvenil para dar respuestas eficaces a la problemática de estos jóvenes. Existe una alta cantidad de antecedentes, lo que significa que ingresan, egresan y vuelven a cometer actos que los llevan al mismo lugar, y así nuevamente inician el círculo.

A su vez es pertinente visualizar un enfoque multicausal y analizar factores estructurales y coyunturales. Por un lado, hay factores relacionados con la posición y situación familiar y social de las personas: sexo, edad, educación, socialización, consumo etc.; por otro lado, están los factores sociales, económicos y culturales: desempleo, pobreza, hacinamiento, desigualdad social, violencia, etc.

Cabe destacar que existen una gran cantidad de delitos no sancionados, como los económicos o los de corrupción, que muchas veces son difíciles de probar, que involucran a grupos económicamente poderosos y que serían cometidos por delincuentes con mayor nivel educacional y económico.

8. MUJERES EN LOS SISTEMAS PENALES

Teniendo en cuenta los aportes de López Gallego (2016) y las diversas investigaciones realizadas en centros de privación de libertad de mujeres, tanto adultas como adolescentes, los programas educativos están teñidos de estereotipos de género, reforzando el rol tradicional que las mujeres han ocupado en la sociedad: maternidad y preparación para las tareas domésticas (Almeda, 2002). De hecho, la formación recibida en los sistemas penales juveniles está orientada a peluquería, corte y confección, repostería y orfebrería.

Las mujeres, en sus trayectorias vitales, son socializadas de tal forma que la participación y tiempo que destinan a tareas de cuidado y a tareas del mantenimiento de la casa (limpieza, organización y gestión) aparecen como parte de su vida cotidiana, como algo dado. Estas actividades requieren de múltiples exigencias y de grandes cantidades de tiempo. La última encuesta sobre el uso del tiempo en Uruguay muestra que las mujeres adultas ocupan más tiempo en el trabajo no remunerado (64,6%) y menos en el remunerado (31,9%) que los varones, quienes dedican 68,1% al trabajo remunerado y 35,4% al no remunerado (López Gallego & Montes, 2016).

En el mismo apartado se destacan investigaciones realizadas en Uruguay donde se observa que las mujeres adolescentes y jóvenes, fundamentalmente aquellas pertenecientes a los sectores más pobres de la sociedad, cargan con las tareas de cuidado de los más pequeños, los mayores y las tareas de mantenimiento del hogar. La cantidad de horas destinadas a estas tareas son dos veces y media mayores en mujeres que en varones, lo que genera que las mujeres cumplan con altas jornadas de trabajo dejando de lado su participación en los sistemas educativos o laborales.

Una de las repercusiones directas de estas desigualdades de género y generaciones se encuentra en las mayores barreras para el ingreso y la permanencia de

las mujeres tanto en el mercado laboral como en el sistema educativo. Esto se traduce en menores oportunidades para el acceso a empleos con retribuciones más altas, afectando la percepción de ingresos propios y, por tanto, la autonomía y desarrollo de las mujeres (Batthyány, 2015).

En los sistemas penales juveniles, el proceso de domesticación está asociado principalmente a la posibilidad de “domesticar” los cuerpos rebeldes para tornarlos dóciles, que se “porten bien”, y como propuesta educativa dirigida a la vida familiar y/o laboral se les enseña el “ser buenas madres, esposas y/o empleadas domésticas”. Son tecnologías de género que funcionan y producen sobre el cuerpo de las adolescentes, configurando un espacio privilegiado de intervención.

En el marco de los sistemas penales juveniles, algunas adolescentes mujeres asumen una rebeldía que se encarna en sus cuerpos, asumiendo comportamientos que están asociados al varón. El uso de la violencia física y psíquica, el portar armas, la forma de vestirse y las formas de hablar darán cuenta de cuán cerca o lejos están situadas de los estándares de feminidad imperantes en lo social.

Cuando hablamos de mujeres adolescentes aparecen cuestiones de imprecisión y ambigüedad (entre la niña y la mujer) donde la condición de transición de la adolescencia hace que las mismas se encuentren más vulnerables por esta doble condición y las posiciones que fijan el sistema sexo-género. La fuerte naturalización de las tareas de cuidados desarrolladas por estas adolescentes y su vinculación con el amor y la dedicación hacia los otros hacen que se encuentren solapadas y disimuladas.

Esta invisibilidad, que se potencia en los sistemas penales juveniles, se relaciona con el mandato de género que argumenta la realización de las tareas antes mencionadas por amor y gratificación (López Gallego & Montes, 2016). De esta manera, estas actividades no son visualizadas como una gran carga de trabajo sino todo lo contrario, forman parte de un trabajo no remunerado e invisible.

Los aportes de Almeda (2002, p. 253) van en la misma línea que lo mencionado:

El objetivo final de las cárceles de mujeres sigue siendo la corrección de las mujeres encarceladas, que han vulnerado las leyes penales y se han desviado socialmente de su rol social tradicional. La política penitenciaria actual

tiene como objetivo corregir esta supuesta desviación social mediante la reconstrucción de la domesticidad perdida de las mujeres encarceladas.

9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Se entiende necesario partir de la concepción que se tiene de sujeto desde el punto de vista jurídico, donde el adolescente es considerado un sujeto en desarrollo al que frente a una conducta se le puede exigir una responsabilidad especial adecuada a su carácter de sujeto de derecho, pudiendo visualizarse dimensiones paralelas y complementarias.

La primera está relacionada directamente con el encuadre del trabajo, en los objetivos que a través de las distintas direcciones e instituciones se plantea llevar adelante, relacionados con las medidas privativas de libertad, referente a los adolescentes en conflicto con la ley penal y con lo dispuesto por el CNA y las Reglas de las Naciones Unidas. Aquí se busca dar cumplimiento a las intervenciones enfocadas en dos dimensiones diferentes y complementarias.

Por un lado, la dimensión penal: aquí se debe asegurar el cumplimiento de las medidas impuestas por la Justicia Penal. Por otro lado, lo que refiere a la dimensión de las medidas socioeducativas, que debe asegurar un trabajo con los adolescentes responsables de infracción a la ley penal para que las mismas puedan reinsertarse socialmente.

En lo que refiere a la dimensión privativa de libertad, esta puede observarse a través de los fuertes dispositivos de seguridad (cárcel), visualizado a través de las rejas, los candados, la guardia perimetral, la guardia de apoyo, entre otros; y en lo que refiere a la dimensión socio-educativa, se observan algunas características como la asistencia obligatoria a los cursos de educación formal y a los talleres.

Con respecto a esta última dimensión se observa que no se encuentra definida claramente, sino que el énfasis está en el cumplimiento y la asistencia a ciertos espacios destinados como educativos, lo que no implica un verdadero conocimiento y apropiación.

La segunda perspectiva desde la cual se piensan y analizan estos establecimientos tiene relación con lo que Goffman denomina “instituciones totales”, que son “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (2001, p. 13).

Por su forma de operar, estos establecimientos llevan, a que quienes allí conviven comparten todo lo que refiere a su vida personal, desde el cuarto, las duchas, el baño hasta la ropa. Las actividades que se desarrollan no solo son iguales para todas las adolescentes, sino que todas se desarrollan en el mismo espacio, “el módulo”, con la misma persona a cargo y bajo la misma autoridad (la directora).

La dirección del centro realiza todo el trabajo que refiere a la normativa formal de las actividades (días y horarios), a la vez que decide cuáles son las actividades que realizarán las adolescentes. Es importante mencionar que no todas las adolescentes realizan todas las actividades, además de que prima el disciplinamiento, por lo que primero se visualiza la cantidad de horas que las adolescentes pasan encerradas en sus cuartos, dado que el tiempo de socialización es sumamente reducido. Luego, otro ejemplo claro de disciplinamiento, es la sanción, que es una “herramienta” muy utilizada por la dirección del establecimiento y sus funcionarios. Es común, por ejemplo, que una de las sanciones impuestas por las funcionarias sea la quita de la convivencia, único espacio en el que están fuera de sus cuartos compartiendo con sus pares.

Podemos decir que el CIAF como establecimiento de privación de libertad oficia de galpón. Lewkowicz (2004) llama galpón a lo que queda de la institución cuando ya no instituyen ni son instituidas. Se visualizan personas ocupando un espacio y un tiempo, sujetos amontonados pero no juntos (Lewkowicz, 2004).

En el cotidiano se puede ver claramente la concepción de galpón, ya que todas cuentan con las mismas actividades, al mismo tiempo, bajo la misma autoridad y en el

mismo lugar; desde la limpieza de sus cuartos, hasta los talleres. A su vez, en relación a la autoridad (la dirección), bajo ningún concepto es cuestionada, y ni las adolescentes ni los funcionarios tienen voz en relación a las actividades que allí se desarrollan.

Si hablamos de educación dentro de CIAF, podríamos decir que se visualizan prácticas que tienen que ver con lo tutelar, que muchas veces son condenatorias, que parten desde una perspectiva moral y dominante sobre los roles socialmente construidos acerca de la mujer.

Por otra parte, cabe destacar que también existe una falta real de prácticas que busquen la inserción social de las adolescentes, no existen planes de egreso, ni seguimientos posteriores a la salida de la adolescente. En esta línea, es necesario señalar que ante la falta de proyecto escrito es difícil precisar la forma en que se aborda la dimensión socio-educativa. De manera que se entiende que no se desarrolla la dimensión socioeducativa (habilitadora, que permita a las adolescentes una real inserción social como lo establece el Código) y lo que persiste es un modelo de atención con lógicas tutelares en donde prima la ejecución de órdenes verticales con propuestas de contención y ocupación del tiempo durante la permanencia en el establecimiento.

Es importante mencionar que si bien existe un documento desde el INISA a través del cual se regula la privación de libertad, donde se enmarcan una serie de lineamientos a realizar en el trabajo con las y los adolescentes que ingresan a los establecimientos, en lo que refiere al CIAF, específicamente, no cuenta con un proyecto escrito de centro que refleje una propuesta concreta de trabajo.

9.1 Dimensión socioeducativa: concepciones claves dentro del CIAF

El contexto histórico y político actual determina cierta dinámica en la construcción teórica y práctica para dicho análisis desde un enfoque crítico. Teniendo en cuenta los aportes de Giroux (1999) es que se propone analizar un modelo de trabajo, el cual requiere una confrontación de análisis crítico continuo entre el mundo que examina, que describe, y el mundo tal y como existe en realidad. En este sentido, se toma en cuenta al modelo de

educación social desde una perspectiva crítica, en función de este trabajo monográfico situado desde la práctica.

Con el fin de dar cuenta de la dimensión socioeducativa en CIAF se parte del concepto de modelo como constructo para analizar los alcances de las acciones llevadas allí desde la perspectiva educativa. Se presentará un cuadro comparativo sobre el modelo educativo instalado en el centro y un posible modelo desde un encuadre educativo social. A partir de este encuadre se realiza un análisis cualitativo comparativo de los modelos.

9.2 Modelo CIAF vs Modelo Educativo Social

	<u>SUJETO</u>	<u>AGENTE</u>	<u>CONTENIDOS</u>	<u>MARCO INSTITUCIONAL</u>	<u>METODOLOGIA</u>
<u>CIAF</u>	<p>Posicionamientos pedagógicos no claros.</p> <p>Reconocimientos como sujeto de derechos vs reafirmación del estigma delicto.</p> <p>Discurso de "peligrosidad". Estigmatización adolescente.</p> <p>Dependencia total para realización de necesidades básicas.</p>	<p>Funcionarios del sexo femenino.</p> <p>Ausencia de formación.</p> <p>Prima el sentido común asociado a vínculos afectivos y/o mantener orden y seguridad.</p> <p>Relacionamiento conflictivo ente funcionarios y adolescentes. Prima un modelo custodial.</p> <p>Acompañamiento cotidiano.</p>	<p>Actividades vinculadas al cotidiano.</p> <p>Horarios para realizar todas las actividades (alimentación, limpieza, necesidades básicas, visitas etc.).</p> <p>Talleres (costura, cocina, macramé, peluquería y teatro).</p> <p>Educación formal (primaria y secundaria).</p> <p>Prima la compañía de funcionarios.</p> <p>Ausencia de contenidos específicos.</p> <p>"todos los espacios son percibidos como educativos"</p>	<p>Modelo tradicional de encierro (puertas, rejas, tranclas) control total de horarios de aperturas y tanto tareas como actividades guiadas.</p> <p>Espacio y arquitectura de seguridad.</p> <p>Organización de acuerdo a normas de encierro, cotidiano y espacios en común controlados, patio externo con muros, baños con disposición para el control (no privacidad).</p> <p>Encierro prolongado.</p> <p>Permisos y autorizaciones constante desde las adolescentes a los funcionarios.</p> <p>Requisas, castigos, lógicas de "intercambios".</p>	<p>Régimen disciplinario.</p> <p>Rutina estricta, tareas cotidianas, mantenimiento, limpieza, participaciones en talleres asignadas vs sanciones por incumplimiento.</p> <p>Control/sanción/protección/ requisas / usos de grilletes (inclusive en actividades).</p> <p>Encierro en celdas</p> <p>Aislamientos</p> <p>medicalización</p> <p>Ausencia de trabajo grupal e individual.</p> <p>No se observa metodología concreta.</p>

<p>EDUCATIVO SOCIAL</p>	<p>Enfoque de sujeto de derechos.</p> <p>Caracterización del sujeto.</p> <p>Sujeto en situación</p> <p>Visión crítica y dinámica.</p>	<p>Formación específica.</p> <p>Equipo multidisciplinario.</p> <p>Capacitación y marco de acción adecuado.</p> <p>Propiciar vínculos y acciones para encuadre de propuestas educativas.</p> <p>Énfasis en experiencias individuales.</p> <p>Fortalecimiento de vínculos.</p> <p>Objetividad</p> <p>Mediaciones</p> <p>Análisis de contextos</p>	<p>Comunicación</p> <p>Convivencia</p> <p>Circulación social</p> <p>Educación y formación</p> <p>Recreación , arte y deporte</p> <p>Preservar singularidades</p> <p>Salud integral</p> <p>Responsabilización</p>	<p>Marcos institucionales ya instalados (implementación de enfoques desde perspectivas de derechos).</p> <p>Normas internacionales y legislaciones que establecen mandatos a ser traducidas pedagógicamente para orientar y organizar las prácticas de la educación social.</p> <p>Instrumentos internacionales que establecen normativas en derechos humanos.</p> <p>Tener en cuenta la implementación de una programación con enfoque de derechos.</p> <p>La importancia de la toma de conciencia y el rol con responsabilidad que tiene cada uno de los actores.</p> <p>Dar respuesta en un marco institucional dado sin perder vista que se necesitan realizar acciones que aseguren a los sujetos el ejercicio pleno de sus derechos.</p>	<p>Metodología vinculada a los contenidos y finalidades que coloquen al sujeto en el centro de la intervención.</p> <p>Tener en cuenta:</p> <p>el momento evolutivo, Trato digno y respeto, el ingreso (reglas, derechos, obligaciones), participación (expresiones), comunidad (habilidades sociales, integración, contacto con la familia, plan de trabajo individual, egreso, trabajo educación</p>
---	---	---	--	--	---

				<p>Condiciones básicas para el cumplimiento de los derechos :</p> <p>Personal competente en las diversas áreas del centro, profesional, en cantidad suficiente con una remuneración acorde que se encuentre en formación permanente.</p> <p>Organización y gestión</p> <p>Condiciones materiales adecuadas, supervisión.</p> <p>Protección y respeto de la dignidad y de los derechos fundamentales de los NNA.</p> <p>Énfasis en propuestas de marco regulatorio con base en los derechos humanos.</p>	
--	--	--	--	---	--

El análisis de dicho modelo expresa algunos aspectos claves a destacar sobre el trabajo educativo implementado para con las adolescentes. De acuerdo a las categorías específicas que componen un modelo educativo social es que se observan los siguientes aspectos:

- 1) Dentro del CIAF no se conciben funciones específicas de la educación social, en relación al trabajo que desempeñan las educadoras (no educadores sociales) con las adolescentes.
- 2) Hay ausencia de profesionales, de un encuadre específico de trabajo, de contenidos educativos, de metodologías y nociones básicas del acercamiento a los sujetos de educación como tales desde una perspectiva de derechos.
- 3) El acercamiento a las adolescentes es desde una perspectiva de “sentido común” de cada educador.
- 4) Faltan lineamientos claves sobre el trabajo y el proyecto de centro.
- 5) La educación formal y no formal no tienen un encuadre específico, no se trabaja desde las individualidades de cada adolescente.
- 6) La programación semanal de las áreas educativas, los talleres y la convivencia (espacios para actividades libres en espacio común) no son culminados (por ausencia de personal, faltante de materiales, horarios superpuestos, adolescentes que no concurren a las actividades, etc.)
- 7) Los talleres y las actividades son vinculados a lo doméstico (corte y confección, peluquería, cocina, macramé, maquillaje, teatro).
- 8) Existen las sanciones y recompensas/áreas de aislamiento.
- 9) Medicación diaria con o sin diagnósticos médicos (valorado por niveles de ansiedad, comportamientos o “desviamientos dentro del centro”).

Estos aspectos mencionados y otros que se irán visualizando en el correr del análisis del modelo dan cuenta de la importancia de la aplicación de un modelo educativo social. En este sentido, y ante la ausencia de una figura como el educador social, es que se entiende que sería clave la articulación del modelo educativo vinculando acciones educativas que ofrezcan otras vías alternativas a las prácticas convencionales, y busque respuestas educativas integrales para promover el pleno desarrollo de la personalidad de quienes habitan este centro y contribuir a lograr su autonomía.

Desde la institución existen discursos variados en torno a los amplios espacios determinados como educativos y promotores de derechos, pero no alcanzan a visualizar varios aspectos que van más allá de tener estipulado lo educativo como se lo plantea. Se concentra en clases formales de secundaria, clases de primaria (con contenidos muy básicos a niveles de aprendizaje mínimos) y clases no formales a través de talleres (con poca organización y continuidad).

Otro aspecto que también influye es la cotidianeidad de las adolescentes, con quienes comparten el espacio, es decir, con los “educadores”, estos carecen de formación profesional y no aportan desde lo educativo, lo cual implica una rutina y cotidianeidad muchas veces caótica para las adolescentes.

La ausencia de dichos profesionales, pensando propuestas ; gestionando tiempos y espacios para que la educación y la promoción de derechos se visualice-, da cuenta de un modelo de gestión caracterizado por el control en desmedro de lo educativo. Asimismo, analizando el modelo del CIAF no se visualizan contenidos educativos, y la metodología de trabajo está basada en el sentido común.

En cuanto al encierro en sí mismo de las adolescentes , no se concibe un abordaje psicosocial tendiente a minimizar los daños que este causa. Tampoco se aborda la dimensión del egreso desde la promoción de la inclusión social de las adolescentes.

Se observan propuestas desde lo educativo formal basadas en el cumplimiento de la medida socioeducativa y, por otro lado, los talleres como parte de lo no formal que buscan ocupar el tiempo realizando alguna tarea que reduzca los estados de ansiedad. En tanto, el tiempo libre y el ocio son utilizados como una forma de control en sus rutinas.

Si nos remitimos a la conceptualización de Herbart (citado en Núñez, 1999), toda relación educativa es una relación entre educador y sujeto mediada por los contenidos a transmitir, por lo que hablamos de una relación ternaria asimétrica. Estos contenidos constituyen el lugar de encuentro entre sujeto y agente, otorgan filiación al lugar y, si no están presentes, no existe relación educativa.

Según el educador social Diego Silva y la socióloga Carla Conteri (2011), la relación educativa que se da en los centros de privación de libertad no es la clásica triada herbartiana que se ve en otros escenarios educativos. En el ámbito carcelario, ese esquema tiene una variante y es que se suman elementos que complejizan la dinámica de la educación: en este caso se observa puntualmente el trabajo del educador, quien se limita a tareas de “cuidado” (tiene la llave, abre y cierra rejas, vigila, etc.) y la cultura de encierro (códigos carcelarios).

9.3 Algunas lecturas del modelo educativo social en el CIAF

Noción de sujeto de la educación

¿A qué nos referimos cuando se piensa en sujeto de la educación?

El sujeto de la educación será aquella persona que de manera consciente ocupe el lugar que el agente de la educación le propone, teniendo en cuenta los conocimientos que la sociedad considera valiosos y le exige para integrarse a la misma.

Para visibilizar a un “otro” como sujeto de la educación se deberá entender la educabilidad como universal y partir desde una noción de justicia donde todos los sujetos son posibles como sujetos de la educación.

En este sentido, ADESU (2010) propone la siguiente dimensión en torno a la educación como acto político: involucrar el desarrollo de acciones educativas orientadas por el principio de justicia, es decir, construir lazos y propiciar escenarios para el alcance

de todos los sujetos al legado cultural, que garantice una distribución igualitaria, operando contrariamente a las lógicas instaladas de exclusión y desigualdad.

El principio de educabilidad, por su parte, hace referencia a que todos los individuos tienen derecho a ser educados, esto es, que se da cultura y tiempo, según García Molina (2003), con la finalidad de que todos los sujetos tengan acceso a la educación en sus diversas formas.

“El educando es quien realizará el proceso de adquisición-reconstrucción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo a partir de su experiencia previa y de su preferencia” (Lahore et al., 2005, p. 71).

Es por esto que es importante pensar una propuesta educativa desde los sujetos. El sujeto de la educación debe aceptar el vínculo educativo: “es aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada” (Núñez, 1999, p. 46). Por lo tanto, construir esa demanda es parte de la acción educativa: “la acción educativa pretende provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda encauzarlos (canalizarlos) de modos socialmente admitidos o admisibles” (Núñez, 1999, p. 52).

El acercamiento a los contenidos planteados y el aprendizaje e incorporación de los mismos serán determinados en la relación educativa dada y encuadrada por la posibilidad que otorga el modelo desde lo discursivo y simbólico que se acerca hacia el sujeto.

ADESU (2009) entiende a “(...) la relación educativa como una relación ternaria compuesta por tres elementos: el educador, el educando y los contenidos educativos. Donde cada uno de ellos ocupa distintos lugares, los contenidos serán el componente principal son los mediadores entre ambos sujetos. El educador para ocupar ese lugar debe tener una intencionalidad educativa, debe querer poner en juego los contenidos. “El educando es quien realizará el proceso de adquisición-re-construcción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo, a partir de su experiencia previa y de su preferencia” (Lahore et al., 2005, p. 71).

Cada relación educativa es única e irrepetible, ya que cada sujeto de la educación es único. Las particularidades del sujeto, sus tiempos, sus intereses, sus fortalezas y debilidades son algunas de las cuestiones que harán de cada relación educativa una relación única.

Para Silva Balerio (2003) existen tres grandes componentes de la relación educativa. En primer lugar, la intencionalidad educativa del agente al sujeto, que siempre debe tener en cuenta los intereses y potencialidades del último. En segundo lugar, la dirección de las acciones educativas, las cuales deben ser “anticipadas, previstas y fundamentadas” (p. 14). Y en tercer lugar, la finalidad de la acción educativa tiene que ser clara, promoviendo la inclusión social y cultural de los sujetos así como los aprendizajes significativos.

Para pensar en las adolescentes de CIAF como sujetos de la educación es necesario partir de la concepción que se tiene de ellas como sujetos desde el punto de vista jurídico, es decir, como sujetos en desarrollo a los que frente a una conducta infraccionaria se les puede exigir una responsabilidad especial adecuada a su carácter de sujeto en desarrollo. Entendemos que hacer un cambio de paradigma implica dejar atrás la concepción tutelar que ve al adolescente en situación irregular, como un menor infractor, visto y pensado desde la carencia.

Partir de una idea de educación desde la situación irregular condiciona el trabajo del educador, enfocando su intervención desde lo asistencial, en un hacer autoritario, moralista, mecánico, intentando suplir la carencia, reinsertar, rehabilitar, resocializar a los jóvenes considerados peligrosos; en definitiva, en un hacer alejado de la reflexión.

Si bien el discurso que se plantea desde el establecimiento da cuenta de un sujeto desde el enfoque de derechos, esto no coincide con las prácticas allí visualizadas.

A su vez, a la hora de hablar de las adolescentes como sujetos incide el enfoque desde donde se piensa a la mujer. Lo cual se traduce claramente en las actividades propuestas y llevadas a cabo, asociadas históricamente a tareas relacionadas directamente con el cuidado del hogar y de la familia.

Rol del Educador

El agente de la educación, al que llamaremos en este caso educador social, es un profesional de la educación con saberes pedagógicos y competencias específicas que lo habilitan a desempeñarse en el campo de lo educativo.

El educador social tiene funciones específicas en relación directa con el desempeño profesional enmarcado en una relación profesional-práctica. Debe ser capaz de transmitirle al sujeto nuevas formas y habilidades de trato y de relación social. A su vez, ser un mediador para el sujeto, debe acercarlo al patrimonio cultural, al entorno social y a otros sujetos. En palabras de Meirieu (en García Molina, 2003, p. 118), debe “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y despegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás”.

Estas funciones mencionadas y marcadas como específicas dentro de las funciones de la educación social se entienden como primordiales a la hora de establecer criterios básicos en el desempeño de la tarea educativa de los educadores.

Dentro de CIAF existen referentes adultos que desempeñan tareas de cuidados y control que son determinadas por el centro y aplicadas según percepciones personales y sentido común. Pero no se visualiza el desempeño del rol del educador.

Si se piensa en la tarea del educador social, en relación a la tarea que realizan las educadoras dentro de CIAF, se podría decir que lo que se visualiza allí es mero asistencialismo, lo cual está lejos de ser una tarea educativa.

La relación que existe entre el adulto y la adolescente, del que podría devenir una relación educativa, se diluye a la hora del encuentro entre ambos, ya que no existe una intencionalidad, no median entre ellos los contenidos educativos. Esto aleja al adulto de la posibilidad de posicionarse como un “educador” y lo deja anclado a la denominación de funcionario/instructor, cuyas funciones se remiten a “acompañar, aconsejar y (dar) afecto” (Lahore et al., 2005). Esto posiciona al sujeto en un lugar de objeto, al que no se puede pensar como individuo único, activo y hacedor de su propia trayectoria.

Existen otras funciones que no son específicas de los profesionales de la educación social, pero que pueden ser trabajadas por estos en coordinación con otros

profesionales. Segundo Moyano (2005) clasifica estas funciones dentro del área de soporte y ubica dentro de ella el área educativa, el área médica, el área familiar y el área de atención psicológica.

Si bien estas áreas están presentes dentro de CIAF y son abordadas por profesionales, ni las educadoras que trabajan en los módulos ni la educadora social tienen incidencia.

Con respecto al trabajo directo que se realiza en las áreas mencionadas y en relación a CIAF, en el área familiar se puede decir que no existe un trabajo continuo con las familias y las adolescentes; el único trabajo se refiere estrictamente a las visitas. Al ingreso de las adolescentes se da un encuentro directo con las familias, que tiene que ver con la coordinación de los días y horarios de visitas. Es notoria la falta de trabajo por parte del centro en el acercamiento de las adolescentes a su familia, ya que varias adolescentes en CIAF no mantienen contacto con las mismas. Se cree que para el trabajo en esta área no se tiene presente lo planteado por el CNA en art. 17 inciso D, Ley N° 17.823, que establece que el adolescente privado de libertad “tendrá derecho a mantener contacto permanente con su familia o responsables, salvo en circunstancias especiales”.

Con respecto al área de atención psicológica, varias de las adolescentes no conocen a la psicóloga del centro. Esto se considera un dato muy relevante, ya que es la persona encargada de realizar los informes que van al juzgado, de recetar las medicaciones, entre otros informes de información relevante de las adolescentes. El contacto de la psicóloga con las adolescentes solo ocurre en el ingreso de las adolescentes y en casos de emergencia (intentos de autoeliminación).

En el área escolar, si bien realizan cursos de educación formal (escuela y liceo) y talleres, se cree que los mismos no les brindan a las adolescentes oportunidades reales de inserción social.

En cuanto al área médica, esta es una de las áreas que está más abordada por el centro: cuentan con una doctora de medicina general, una nurse y tres enfermeros, los controles médicos de las adolescentes son realizados periódicamente y la asistencia es inmediata, ya que el centro cuenta con guardia en enfermería las 24 horas.

Marco institucional

Núñez (1999, p. 58) afirma que “entendemos por marcos institucionales los encuadres normativos que establecen (instituyen) un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado. Ese orden particular que se establece es la institución”.

A partir de la visualización de algunos encuadres concretos con respecto a lo normativo en CIAF es que concibe la pérdida total de derechos, reflejados constantemente en los procesos de desculturación por los que atraviesan las adolescentes. La mutilación del yo se puede ver reflejada desde el ingreso de las adolescentes con la separación automática del rol social, la sumisión frente al mundo adulto y a sus pares, la violación constante de su intimidad en la convivencia diaria.

Podemos decir que el CIAF es un establecimiento que homogeneiza desechando posibilidades de subjetividad, transgrediendo individualidades y generando una única identidad. El ingreso a las instituciones privativas de libertad provoca automáticamente en el sujeto una serie de depresiones, humillaciones y “profanaciones del yo” al romper todo tipo de conexión con el mundo exterior (Goffman, 2001, p. 27).

Los contenidos

Implican una construcción particular, selectiva y delimitada de la cultura, que se expresa en un acervo de competencias que reconocen una serie variada de saber/es, habilidad/es y destreza/s —explícitos y/o implícitos— y que se dispone en una determinada forma, orden y relaciones para ser transmitida y enseñada en el marco de una relación educativa (Miranda & Rodríguez, 2003, p. 78)

Se toma como referencia el pensamiento de Herbart (citado en Núñez, 1999) con respecto al trabajo educativo. El autor plantea que el triángulo herbartiano está compuesto por el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos culturales, y este triángulo se articula a través de la llamada relación educativa.

Son en todo momento un nexo entre educador/a y educando. Para que una relación sea educativa deben existir contenidos que medien entre ambos sujetos de la educación. En el marco de una relación educativa se construye cultura por medio de la apropiación y la deconstrucción.

Los contenidos culturales refieren a la oferta, a las propuestas que se le proponen a los sujetos de la educación, a través de los agentes de la educación en los diferentes proyectos educativos. Estos contenidos seleccionados por el agente para transmitir deben pensarse desde el para qué y el cómo el educador ofertará propuestas que interesen al sujeto, que tengan valor a nivel social y que sean realmente valiosas, para que así pueda recibirlas y potenciarlas. “Se trata de trascender lo dado, lo que hay, para poner a disposición lo extraño, lo exótico, lo improcedente; aquello que es derecho de todos y no privilegio de unos pocos” (Martinis, 2006, p. 6).

En este sentido, parece interesante traer las conceptualizaciones de Núñez (1999, p. 54), quien engloba los contenidos del trabajo educativo en cinco áreas: área de lenguaje y comunicación; área de sujeto social y entorno; área de arte y cultura; área de tecnología; y área de juego y deporte. A partir de estas áreas se puede pensar el trabajo a realizar en cuanto a las propuestas a desarrollar, lo que se pretende transmitir y qué es lo que se quiere lograr.

A su vez, Moyano (citado en Tizio, 2005, p. 109) toma este planteo y agrega ciertas áreas de soporte: área escolar, área médica, área familiar y área de atención psicológica. Estas son aquellas áreas que no dependen exclusivamente de la acción llevada a cabo por el equipo educativo, pero que permiten la acción educativa y la sostienen. Estas áreas no se plantean a partir de objetivos sino de estrategias a seguir en cada uno de los casos.

Se pensarán los contenidos en relación a las instituciones. Generalmente son las instituciones las encargadas de seleccionar los contenidos que van a ser trabajados dentro de las diferentes áreas. En algunas ocasiones puede ocurrir que el educador participe de esa selección de contenidos, pero cuando esto no se da ocurre que se notan las discordancias entre los contenidos seleccionados y los contenidos que el agente considera valiosos para transmitir. La selección de contenidos es muy importante ya que hará que el sujeto se interese o no por adquirir los contenidos que le son ofrecidos.

Los contenidos son las ofertas culturales que cada proyecto educativo propone al sujeto. En educación social no todo se puede transmitir, hay que seleccionar y hacer un recorte de los contenidos a transmitir. Y al hacer esa selección hay que tener en cuenta que ese contenido tenga valor social, por lo que hay que considerar ciertas variables como la inclusión social de interés para el sujeto, la particularidad, que respondan al contexto institucional y al proyecto de la institución.

En el caso del CIAF no se encuentra un proyecto de centro al cual acudir para visualizar la propuesta educativa en su conjunto. Sin este no se puede articular una oferta de contenidos claves para las adolescentes que allí se encuentran, menos pensar en un plan de acción que demuestre un encuadre específico dentro de la institución y todos los componentes que aquí entran en juego.

Los contenidos ofertados por la institución se limitan a talleres y clases formales establecidas sin criterios claves y sin pensar en las particularidades de las adolescentes. Asimismo, están asociados a un concepto de domesticación: tareas de limpieza, cuidado personal y del cuerpo, talleres de costura, peluquería, macramé, manualidades; y a la importancia del deber ser y hacer (“portarse bien”, aprender a cocinar, limpiar, cuidado de ellas y de los otros, etc.).

La metodología

Se entiende a la metodología como ciertos modos, lazos permeables, versátiles y contextuales que varían. Tiene que ver con preguntarse cómo generar ciertos mecanismos que permitan el establecimiento de una relación educativa, teniendo en cuenta los contenidos que se quieren poner en juego, los sujetos, el contexto institucional, la dinámica institucional y el momento y lugar específicos en el que se pondrán en juego.

Cómo posibilitar, qué posibilitar y de qué manera son algunas de las preguntas que guían las opciones metodológicas. Por último, juega un papel importante el lugar físico con el que se contará, la grilla de horarios, el lugar de lo que proponemos en la dinámica institucional y los recursos materiales con los que se cuenta.

De aquí que sea necesario cierto grado de creatividad al momento de elaborar el abordaje metodológico de las prácticas educativo sociales. Para esto se podrán utilizar variadas técnicas (entrevista, taller, técnicas lúdico-recreativas, dramatizaciones, acompañamiento individual), existiendo la posibilidad de conjugar lo individual con lo grupal e intentando establecer una taxonomía lo suficientemente abierta como para dejar dentro formas de proponer bien diferentes, pero lo suficientemente acotadas como para que dé cuenta de una categorización específica.

García Molina (2003) propone una tabla que divide las metodologías en directas y previas: las directas son aquellas en las que el/la educador/a toma parte en el mismo momento en que se ponen en juego los contenidos, las previas están constituidas por aquellas acciones necesarias para que las formas directas tengan lugar. Es decir, el término previas no hace referencia a un orden cronológico, sino a una categorización de necesidad. El enriquecimiento del medio y la mediación son lo que permiten que se lleve adelante la enseñanza propiamente dicha.

Con respecto a la implicancia del rol del educador social en este ámbito de privación de libertad se entiende que el mismo debe poner en juego la intencionalidad y una construcción progresiva del lugar, de la función pedagógica. Requiere repensar permanentemente la distinción entre las adolescentes y el educador.

El educador comparte durante el tiempo de trabajo la misma institución, “está encerrado también”, pero su responsabilidad y posición son distintas. Por ello, la instalación de una oferta pedagógica en el encierro implica analizar con quienes se puede trabajar allí, indagar lazos posibles con otros profesionales y “trabajar en conjunto”. En el centro de prácticas esta realidad es conflictiva.

Un educador en un centro de privación de libertad propone un ritmo, marca un estilo en la relación educativa. La presencia, los movimientos y posturas, sus habilidades de comunicación van marcando una impronta para establecer la relación educativa desde otro lugar. Estos aspectos deben ser pensados, reflexionados, de lo contrario la relación queda guiada por estilos personales, al azar de las preferencias del educador, quedando por fuera de la estrategia metodológica.

También debe pensarse la creación de escenarios que modifiquen las tradicionales formas del quehacer educativo, la modificación del ambiente y la conformación de climas para el trabajo educativo. Teniendo en cuenta que para las adolescentes ese lugar va a ser su casa, enriquecer ese medio es inevitable en la tarea educativa social.

Asimismo, pensar que ese espacio educativo sea lo mejor posible para el sujeto durante el tiempo que esté allí. Que las dinámicas de trabajo sean abordadas desde otros lugares requiere sostener una postura creativa, incluso audaz para crear escenas educativas que promuevan el desarrollo personal, social y cultural de las adolescentes.

La función educativa requiere de una interrupción material y simbólica de la situación de encierro actual permeada aún por el modelo tutelar, donde se pretende desde otro lugar poner en movimiento la capacidad de aprender, reflexionar y crear de los adolescentes. La propuesta educativa ofrece otras oportunidades para la expresión del otro, ya que no solo se trata de sobrevivir en la ley del más fuerte, someterse o adaptarse sino que requiere activar la expresión de otras capacidades (Silva Balerio, 2014).

Es una transformación necesaria para cualquier práctica educativa social, ya que se alteran los mecanismos tradicionales de la educación, sea mediante proyectos individualizados co-construidos con los sujetos de la educación, complementando la transmisión de contenidos culturales con la mediación entre el sujeto y otros sujetos, instituciones y la cultura (García Molina, 2003).

Con respecto a las metodologías, los educadores sociales tienen la responsabilidad social de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje teniendo en cuenta las características de los destinatarios, el contexto institucional, el material adecuado, etc. El método tiene que ver con que llegue o no al sujeto la herencia de los contenidos seleccionados.

El educador debe promover toda una gama de estrategias pedagógicas que ellos estimen adecuadas o inadecuadas para enseñar (Gudmundsdottir, 1998).

Dentro de CIAF no hay agentes pensando propuestas para potenciar las individualidades de las adolescentes o que puedan gestionar los tiempos con intencionalidad educativa. Los educadores del centro prefieren limitarse a cumplir con lo estipulado desde la dirección, es decir, dinámicas rígidas que no permiten generar climas de trabajo educativos y que están lejos de generar medios reales donde puedan enriquecerlo y apropiarse del trabajo.

Meirieu (1992), al hablar de método pedagógico, distingue tres realidades. Desde el punto de vista del saber, un método sería un proceso de organización del conocimiento. Desde el punto de vista de quien aprende, el método es vivido como una estrategia de decisión en función de lo que consigue aprender del otro. Desde el punto de vista del que educa, remite a un conjunto de dispositivos e instrumentos puestos al servicio de situaciones de aprendizaje.

En el caso de este centro, el educador social tendrá que tener en cuenta para la selección de las metodologías a utilizar el contexto institucional y sus normativas, los sujetos de la educación y sus particularidades, y los contenidos que sean relevantes para esa población.

10. REPRESENTACIONES A CONSIDERAR SOBRE EL MODELO EDUCATIVO SOCIAL EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD:


10.1 principios y estrategias

Objetivando las diversas lecturas que puede adquirir la implementación del modelo es importante tener en cuenta algunos de los principios y estrategias conceptualizados en “Aportes para una metodología de la educación social en “Medio Abierto” “(Martinis, 2003), y en “Itinerarios para educadores: Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes” (Domínguez, Lahore, Silva, 2012).

Dichos aportes ofician de marco para articular algunas representaciones específicas sobre el modelo, visualizado como pertinente en el ámbito de privación de libertad:

<p><u>CENTRALIDAD DEL SUJETO:</u></p> <p>Igualdad en derechos, sujeto de posibilidades, el cual puede asumir un rol protagónico en su vida.</p> <p>Desarrollo integral</p>	<p><u>SUJETO EN SITUACIÓN:</u></p> <p>No se aísla de su situación para comprenderlo resultando imprescindible imaginar y proponer otras situaciones. Prima la búsqueda de alternativas.</p> <p>dependerá del momento evolutivo (sujeto en desarrollo , necesidades de la esda)</p>	<p><u>PERSPECTIVA DE GÉNERO:</u></p> <p>construcciones sociales e implicancias de estas en la vida de los sujetos.</p> <p>roles y estereotipos que imponen y naturalizan las desigualdades, por lo que es imprescindible el abordaje desde una perspectiva de igualdad y derechos.</p>
<p><u>CONFIANZA:</u></p> <p>encuadre claro en tiempos, manejo de información y posibilidades institucionales, apostando al sujeto y confiando en los márgenes de acción para que pueda transitar en otros espacios que le permitan moverse del lugar que ocupa.</p> <p>La confianza no surgirá de un</p>	<p><u>ASIMETRÍA:</u></p> <p>En la relación educativa el agente de la educación y el sujeto ocupan lugares distintos con responsabilidades diferentes. Lo cual se establecerá si ambos asumen la responsabilidad que ocupan.</p>	<p><u>TRABAJO EN GRUPO:</u></p> <p>Aporta valor en los proyectos desprendiendo de los mismos recursos valiosos para el desarrollo de los abordajes planteados. También se utiliza como herramienta potenciadora de procesos individuales en relación al vínculo con el espacio educativo social.</p>

momento a otro, se construirá.		
<p><u>INGRESO:</u></p> <p>Implica tomar contacto con el sujeto y este con la propuesta. Establecimiento de la misma, planteos institucionales, derechos, obligaciones pero sobre todo mostrar al otro la disponibilidad del acompañamiento para comenzar a establecer un vínculo. Dejar entre ver la posibilidad del planteamiento de sus deseos y expectativas, entendiendo que se profundizará en otras instancias que lleven al conocimiento de sus intereses, experiencias de vida, recorridos institucionales, situación familiar, laboral y educativa, salud, etc.</p>	<p><u>ENCUADRE:</u></p> <p>Implica los tiempos y espacios donde recibir al sujeto, que se visualice un clima de respeto que estimule su confianza hacia el adulto referente.</p> <p>También implica reconocerlo y recibirlo con afecto, identificarlo con su nombre, habilitar espacios de escucha y brindar apoyo para abordar la situación. Además de todo ello, saber enmarcar ciertos límites.</p> <p>Respeto y trato digno.</p>	<p><u>ACOMPANAMIENTO:</u></p> <p>Brindar acompañamiento en el proceso, sosteniendo la relación mediante la implementación de acciones que despierten la creatividad para que surja el deseo del sujeto. Cuidar de esta condición en el proceso de incentivar al otro en su autonomía, determinando límites y acciones. Es saber cuándo estar y cuándo no, retirarse a tiempo para que se asuman las responsabilidades correspondientes y se dé el desarrollo de la autonomía, tomando como base el objetivo planteado y la intención de poder conectar al sujeto con el mundo para que pueda incluirse socialmente, económicamente y establecer los vínculos más propicios con la cultura y con los otros.</p>
<p><u>PROYECTO DE CENTRO:</u></p> <p>Imprescindible, ya que es el que establece los criterios comunes del trabajo a abordar en su generalidad.</p>	<p><u>PARTICIPACIÓN:</u></p> <p>El sujeto debe de poder participar activamente, expresiones e ideales.</p>	<p><u>AMBIENTE EDUCATIVO:</u></p> <p>Encuentro de las experiencias educativas con los sujetos, organizando tiempos y espacios para que se sienta bienvenido.</p>
<p><u>REGLAS:</u></p> <p>Que sean claras y estén al conocimiento de todos. Dar los espacios de discusión pertinentes y adecuarlas si es necesario.</p>	<p><u>TRABAJO EN EQUIPO:</u></p> <p>Problematizar en conjunto las acciones educativas, reflexionando y tomando parte en las estrategias a proponer. Entablar equipos multidisciplinarios para ampliar el espectro de los abordajes situacionales.</p>	<p><u>INCLUSIÓN DE LA FAMILIA:</u></p> <p>realizar acciones para incluirla, son parte de las redes de sostén de los sujetos, siempre que sea posible</p>
<p><u>ANÁLISIS DE LA REALIDAD:</u></p> <p>Ampliar horizontes y generar espacios para la reflexión y la mirada acerca de la misma. Abordar las historias de vida para poder entablar nuevos relatos, analizando hechos y circunstancias, delimitando y asumiendo responsabilidades.</p>	<p><u>DIÁLOGO:</u></p> <p>Promover la autorreflexión, pues es una de las herramientas que se encuentra en interacción constante; muchas de las premisas de la relación educativa surgen a través del diálogo. Implica las diversas formas de expresarse de los sujetos.</p>	<p><u>REGISTRO:</u></p> <p>detalles acerca del proyecto, acciones, tiempos (qué, cómo, cuándo y por qué son algunas de las respuestas que se encuentran allí). Son insumos de construcción, de revisión, de evaluación y de resultados, el registro implica rigurosidad y constancia para que sea un insumo real.</p>

<p><u>EGRESO:</u></p> <p>brindar fortalezas al sujeto y que pueda proyectar de forma gradual su integración a la vida en sociedad sin el sostén de la institución.</p> <p>medidas de apoyo al salir en libertad.</p>	<p><u>CONTRATO PEDAGÓGICO:</u></p> <p>Forma de establecer por escrito el compromiso de cada una de las partes pudiendo acotar en marcos temporales el cumplimiento de compromisos. Cuenta con valor práctico y simbólico. Es también un insumo de evaluación, nos permite recurrir a él para evaluar</p>	<p><u>EVALUACIÓN:</u></p> <p>Es premeditada, establecida temporalmente de acuerdo a lo que se considere pertinente en el dispositivo de trabajo. Los criterios y los indicadores concretos forman parte de ella.</p>
<p><u>PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL:</u></p> <p>Instrumento metodológico que supone la particularización de propuestas, tomando en cuenta la mirada del equipo de trabajo y abocadas a sujetos individuales, mediante un plan de acción que tome en cuenta los intereses de los sujetos, las particularidades del caso y los objetivos del proyecto del centro. El educador lo implementa con cierto grado de libertad que le permita ser flexible para generar cambios cuando esto sea pertinente, ya que lo imprevisto es parte del proceso.</p> <p>Desde el ingreso (entrevistas -informes)</p>	<p><u>CARTOGRAFÍAS:</u></p> <p>Herramienta que permite tener una visión amplia de los recursos con los que se puede contar, esto es, instituciones, servicios, propuestas cercanas, espacios de la comunidad que se pueden utilizar en la intervención y ampliación de la intervención. Por otra parte, también permite identificar el recorrido realizado por el sujeto y las experiencias, de manera que contribuye a proyectar otros recorridos posibles (espacios, conexiones, recursos, etc.) que aseguren derechos y una propuesta integral que promueva el desarrollo de potencialidades.</p>	

10.2 Posibles áreas de contenidos a abordar en contextos de privación de libertad :

<u>Responsabilización:</u>	promover el sentido de responsabilidad, problematizar acerca del contexto de la infracción, su lugar y el del otro, las consecuencias para ambas partes. Reparación del daño. Alternativas. Derechos humanos. Derechos y obligaciones, derechos de terceros. Democracia, sociedad y lugar social del sujeto. Trayectoria vital, historia personal y familiar. Identidad. Recorridos anteriores, proyección. Alternativas al delito. Programas útiles que ofrecen soportes materiales y simbólicos, tanto durante como al egreso de la medida, donde se promuevan la adquisición de conocimientos y herramientas que habiliten al sujeto a un cambio de lugar. Contacto con la comunidad, circulación, participación en espacios comunes de socialización con pares y adultos.
<u>Ciudadanía/sujeto político:</u>	sistema democrático. Proceso judicial, legislación vigente. Debido proceso. Asistencia jurídica, lectura de expediente y comprensión, preparación de su defensa, derechos y obligaciones. Participación protagónica.
<u>Salud integral:</u>	salud ambiental, salud mental, hábitos saludables, prevención de enfermedades, atención médica en la comunidad. Cuidado del cuerpo y conocimiento del mismo. Salud sexual y reproductiva. Planificación familiar. Estereotipos de género. Placer. Diversidad sexual y discriminación. Legislaciones relacionadas.
<u>Convivencia:</u>	reglamentos internos, protocolos, organización del centro. Reglas de convivencia. Resolución de conflictos. Mediación. Roles y funciones del personal involucrado en la situación del adolescente. Espacios de participación de los adolescentes.
<u>Educación y formación:</u>	formales (escuela, escuela especial, educación media, UTU, CEC). No formales. Cursos de capacitación para el trabajo tanto en la comunidad como dentro del establecimiento. Becas laborales de apoyo para estudiantes, otras becas laborales, pasantías, primeras experiencias laborales.
<u>Legislación laboral:</u>	derechos y obligaciones, aportes, seguridad, sindicatos. Reglamentación del trabajo juvenil. Trabajo independiente, formas de organización, cooperativas, emprendimientos unipersonales. Conocimientos sobre relaciones laborales, lógicas del sistema capitalista. Herramientas para la inserción laboral, currículum, carta de presentación, entrevista. Medios de búsqueda de empleo.
<u>Comunicación:</u>	Análisis de contenidos periodísticos, literarios, audiovisuales y problematización de la realidad en que se producen, pensamiento crítico. Libros y diarios, revistas. Programas de TV, cine y radio.

<u>Circulación social:</u>	acceso a la cultura, conocer la ciudad, sus lugares patrimoniales y a su vez referenciales para circular por la misma. Habilidades sociales para poder circular por distintos espacios. Uso de herramientas gráficas (mapas) o electrónicas (mapa digital, redes sociales, apps, correo electrónico, navegador web) tanto para orientarse en la circulación por la ciudad, como para comunicarse o conocer propuestas culturales y participar en ellas. Comunicación con familiares u otros grupos de su afinidad, dentro o fuera del recinto. Conocer y circular por servicios comunitarios de salud, educación, trabajo y deportivos
<u>Recreación y deporte:</u>	arte, educación física, expresión corporal y otras disciplinas, deportes. Actividades al aire libre, paseos, campamentos. Salidas a espectáculos artísticos o deportivos, Talleres de expresión en distintas disciplinas artísticas. Dimensión social, historia, producción, muestras. Talleres de deportes: prácticas, técnicas, reglas, lugar social, relación con la salud y con el trabajo.
<u>Preservación de la singularidad:</u>	la intimidad como derecho y como contenido Manejo de objetos personales (tener su ropa y otros objetos con los cuales se identifique). Privacidad en cuanto a su situación, derecho de imagen. Infraestructura e intimidad (baños cerrados, celdas de tamaño acorde con las recomendaciones realizadas por expertos acerca de lo humanamente aceptable). Visitas en condiciones de privacidad.
<u>Lenguaje</u>	Comprensión lectora y producción escrita como medio de comunicar sus ideas. Lengua: estándar y variaciones. Adecuación al contexto. Códigos lingüísticos y no lingüísticos.

10.3 El alcance del rol educativo social en el ámbito de privación de libertad

Con respecto a la implicancia del rol del educador social en este ámbito de privación de libertad se entiende que el mismo debe de poner en juego la intencionalidad y una construcción progresiva del lugar, de la función pedagógica. Requiere repensar permanentemente la distinción en este caso entre las adolescentes y el educador.

Como comenté antes, el educador comparte durante el tiempo de trabajo la misma institución, “está encerrado también”, pero su responsabilidad y posición son distintas. Por ello, la instalación de una oferta pedagógica en el encierro implica analizar con quienes se puede trabajar allí, indagar lazos posibles con otros profesionales y “trabajar en conjunto”. En el centro de prácticas esta realidad es conflictiva.

Un educador en un centro de privación de libertad propone un ritmo, marca un estilo en la relación educativa. La presencia, los movimientos y posturas, sus habilidades de comunicación van marcando una impronta para establecer la relación educativa desde otro lugar. Estos aspectos deben ser pensados, reflexionados, de lo contrario la relación queda guiada por estilos personales, al azar de las preferencias del educador, quedando por fuera de la estrategia metodológica.

Pensar al educador social es pensar a un profesional de la educación comprometido con su función, interactuando con el equipo técnico del mismo (equipo interdisciplinario), mediando entre la población interna y el centro, como también con otras instituciones, estableciendo los enlaces pertinentes para dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de libertad y crear nuevos y mejores espacios de acción institucionales y grupales, que favorezcan la confianza en el aprender de cada sujeto.

El trabajo socioeducativo con adolescentes debe buscar promover el acceso y el disfrute de variados objetos culturales, permitiendo poner a trabajar diversos aspectos relevantes para la educación a partir de la participación de los adolescentes en diversas actividades. En tal sentido, se habilitan formas propias de ver, decir, reflexionar y generar vínculos.

También debe pensarse la creación de escenarios que modifiquen las tradicionales formas del quehacer educativo, la modificación del ambiente y la conformación de climas para el trabajo educativo. Teniendo en cuenta que para las adolescentes ese lugar va a ser su casa, enriquecer ese medio es inevitable en la tarea educativa social.

Asimismo, pensar que ese espacio educativo sea lo mejor posible para el sujeto durante el tiempo que esté allí. Que las dinámicas de trabajo sean abordadas desde otros lugares requiere sostener una postura creativa, incluso audaz para crear escenas educativas que promuevan el desarrollo personal, social y cultural de las adolescentes.

La función educativa requiere de una interrupción material y simbólica de la situación de encierro actual permeada aún por el modelo tutelar, donde se pretende desde otro lugar poner en movimiento la capacidad de aprender, reflexionar y crear de los adolescentes. La propuesta educativa ofrece otras oportunidades para la expresión del otro, ya que no solo se trata de sobrevivir en la ley del más fuerte, someterse o adaptarse sino que requiere activar la expresión de otras capacidades (Silva Balerio, 2014).

Es una transformación necesaria para cualquier práctica educativa social, ya que se alteran los mecanismos tradicionales de la educación, sea mediante proyectos individualizados co-construidos con los sujetos de la educación, complementando la transmisión de contenidos culturales con la mediación entre el sujeto y otros sujetos, instituciones y la cultura (García Molina, 2003).

Si bien el planteo de los contenidos tienen una intencionalidad que apunta a la promoción cultural, tratando de incitar a las adolescentes a que se vinculen con parte de este —que además es un derecho—, en ningún momento se pretende transformar a ese sujeto en términos de fabricación, sino que todo lo contrario. La propuesta es trabajar con las adolescentes mediante un saber que posibilite tomar algo de lo educativo, no pensar a la adolescente como un sujeto a fabricar.

Teniendo presente la metáfora de la fabricación del sujeto que construye, Meirieu, en su libro *Frankenstein educador*, plantea la tesis acerca de la imposibilidad de la producción del otro.

No se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamiento; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero no

permitamos, tampoco, que el sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura. (Meirieu, 2003, p. 139).

La promoción cultural es un terreno amplio donde se torna pertinente enfrentar al adolescente con ofertas diversas, que permitan encontrar intereses y motivaciones que oficien de punto de enganche para construir un proyecto.

Es importante generar nuevas experiencias desde otros encuentros no tan comunes, como “empezar a mostrarles algo más, como con la música, las cumbias, muchas veces estas acciones son profundamente libertadoras en contextos de encierro, ya que instalan otro ritmo, estos temas sobre lo que intercambiar” (Silva Balerio, 2014, p. 111).

11. UNA MIRADA PROFESIONAL DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Hoy en día esta figura profesional está siendo convocada por diferentes ámbitos laborales, diversos planes, programas, proyectos e instituciones. Por lo que es factible su desempeño en centros de rehabilitación, con la intencionalidad de promover aprendizajes significativos en la vida de los sujetos, trascendiendo la noción de “cuidado” (ADESU-MEC, 2009).

La necesidad de atender la educación en cárceles es una manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho de la educación de todas las personas como un aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad.

Pensar y hacer educación en una cárcel es romper las rejas de adentro, las que están dentro de nosotros mismos, en nuestros modos de pensar, de sentir, de ver, de vincularnos, es romper con los prejuicios, intentar escuchar desde el lado de adentro.

Es muy complejo el campo de la educación en contextos de privación de libertad. Es un campo que está atravesado por múltiples tensiones y es recorrido por múltiples actores, donde la lógica del disciplinamiento y la seguridad priman sobre otras posibilidades. El sujeto, que es objeto de disciplinamiento, de sometimiento, de punición, es el que concurrirá a los espacios educativos (Frejtman & Herrera, 2010).

Teniendo en cuenta que el mandato institucional es el de cumplir con órdenes judiciales, no hay de por sí un sujeto de la educación, sino que devienen en ello como forma de acortar sus penas. No hay deseo, no hay una intención implícita ni explícita del sujeto de convertirse en sujeto de la educación.

Según García Molina (2003, p. 5), “nadie, por el hecho desnudo de encontrarse en un espacio definido como educativo, se convierte en sujeto de la educación”.

Dado el mandato institucional de este centro en particular, el imperativo ético como educador social tendría que ser el de romper con esta concepción punitiva de sujeto para construir una visión de sujeto que se inscriba en su propia historia de vida, que atraviese una institución pero que no se funde en ella, propiciando espacios de encuentro con el saber, por el saber en sí mismo y no como mercancía para el trueque de su libertad. No se da lo que García Molina (2003) entiende por “enriquecer el medio”, el educador debe buscar instancias de reflexión y de acción y saber cuándo dar paso a la inacción, respetando los silencios y la intimidad de los sujetos. Asimismo, Silva (2014), plantea que

“El sujeto necesita disponer de espacios privados y espacios propios, a salvo del grupo y la mirada. Lugares donde descansar y perder (el) tiempo” (Silva Balerio, 2014, p. 147).

En ese sentido, Emmanuel Lévinas (2000) plantea que la verdadera esencia vocacional de un educador debe entenderse como “la custodia de la presencia de la humanidad en el otro”. Esta idea de evitar la deshumanización en el otro no solamente tiene que ver con la enseñanza de los métodos básicos para abastecer las necesidades elementales del ser humano, sino que también implica un despertar el deseo de ese “ser persona”, se trata de un apoyo para que el sujeto se visualice en la alteridad, con esa

condición de “otro” que se hace, se inventa, se construye, que se desarrolla a sí mismo alcanzando así sus potencialidades, siendo su único “otro”. Buscar la humanización del sujeto en este sentido amplio es educar para la libertad, para la autonomía y no para la mera reproducción de los “principios universales” de la moralidad y la normalidad instituida (Lévinas, 2000).

En la sociedad se parte de un imaginario que involucra a las adolescentes en privación de libertad bajo instituciones creadas para mantener “protegida” a la sociedad, manteniendo discursos sobre estas instituciones que, lejos de generar escenarios que posibiliten acciones educativas, reafirman cada vez más las conductas “delictivas” de los adolescentes. Para ilustrar este imaginario podríamos evocar las noticias que refieren a fugas y motines de los jóvenes en los centros.

Considerando que las instituciones privativas de libertad, como cualquier otra institución que se disponga la internación compulsiva de cualquier persona, son discordantes con una intención educativa, estas instituciones, “no llegan a concebirse como posibles espacios re-educativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión” (Caride & Gradaílle, 2013, p. 39).

La implicancia de la medida socioeducativa como reducción de la pena (en el caso de los adolescentes, a cambiar la medida por otra no privativa o de semilibertad) se observa como un supuesto a una posible intencionalidad de acercar al sujeto al ámbito educativo. A pesar de ello, se entiende que esta intencionalidad está encauzada a procesos que refieren a una educación formal, que muchas veces poco tiene que ver con el proceso de los adolescentes.

Por consiguiente, se considera importante no confundir educación con escolarización “partiendo de la base de que aquella es más que esta, de modo que, aun cuando se pueda aludir a una educación o conjunto de aprendizaje que duran toda la vida, no hay una escolarización que abarque todo ese tiempo” (Caride & Gradaílle, 2013, p. 39).

Es pertinente tener en cuenta que muchos de los adolescentes que ingresan a estos centros llegan después de haber pasado por procesos, instituciones o programas educativos que han enmendado frustraciones en ellos, lo cual puede afectar las implicancias educativas planteadas en estos centros. Es necesario tener en cuenta que estos escenarios previos pueden resultar dificultosos en cuanto a la participación de los

adolescentes en trayectorias, pudiendo ser visualizadas por estos como parte de reafirmar su fracaso (Silva Balerio, 2014).

En este sentido, la educación social y su quehacer educativo implica posibles formas de actuar en el planteo de alternativas a estas prácticas educativas convencionales, siendo estas muchas veces inadecuadas con las circunstancias en que se encuentran los adolescentes en privación de libertad y luego fuera de ella.

Abordar un accionar educativo en estos contextos de privación de libertad resulta dificultoso si quienes participan en este proceso no lo hacen de forma activa y participativa como protagonistas y solo quedan limitados a la recepción pasiva de estas iniciativas.

En relación a la posibilidad de hablar de educación en contextos de encierro, se considera real si partimos de la base de pensar a la educación como un derecho fundamental y universal de las personas, por lo que los sujetos que se encuentran privados de libertad —a partir de su ingreso y por el tiempo que permanecen en esa situación— dejan de participar en sociedad por el periodo que se encuentran internados, pero siguen siendo parte de ella y, como tales, deben tener acceso a sus derechos.

Para pensar en las instituciones privativas de libertad como instituciones que posibiliten el accionar educativo, se deben dejar de lado concepciones sobre las instituciones como generadoras de espacios y de respuestas para quienes tienen conductas delictivas. Muchas veces el tiempo que las adolescentes transitan en estas instituciones reafirma su exclusión social y provoca un aumento de la estigmatización. Se podría decir en base a esto que la privación de libertad expone a los sujetos a una posible transformación en “sujetos victimizados” (Martinis & Flous, 2013, p. 100).

Este enfoque de “sujeto victimizado” mantiene relación con el entorno en el que se encuentra inmerso el adolescente y en cómo este está afectado en su vida y acciones. No se puede dejar de tener en cuenta que los adolescentes que pertenecen al sistema penal juvenil, presentan determinadas características, con historias atravesadas por diferentes circunstancias y situaciones de violencia, desde estructurales hasta sociales.

El trabajo de la educación tiene aquí un reto importante; en principio, buscando que los sujetos desarrollen su autonomía a pesar del encierro que atraviesan, brindándoles la posibilidad a los adolescentes de acercarse a otros saberes que generen nuevos aprendizajes desde los contenidos culturales brindados. Muchas veces estos aspectos son

olvidados o ignorados, pero la educación social debe posibilitar aquellos bienes culturales que permitan aumentar su autoestima, reducir su vulnerabilidad y mejorar sus oportunidades, tanto individuales como sociales, en tanto sujetos de derechos (Caride & Gradaille, 2013).

Se cree que la acción educativa se trata de esto, “de cuestionar saberes previos a partir del encuentro con nuevas construcciones” (Martinis & Flous, 2013, p. 116).

12. REFLEXIONES FINALES

Teniendo en cuenta el análisis realizado cabe destacar que la información expuesta da cuenta de algunos datos que arrojan los estudios y análisis realizados por organizaciones de la sociedad civil (Unicef; INDDHH, SERPAJ, INISA, CDN), entre otros, sobre el sistema penal juvenil. En ellos se destacan aspectos claves que fundan parte del análisis de la experiencia de dicho trabajo en el centro CIAF, enfatizando así las claves del análisis del modelo educativo instalado en dicho centro.

En tal sentido, se mencionan algunas constantes que acontecen en la cotidianeidad de las adolescentes que se encuentran privadas de libertad: altas horas de encierro, intimidad nula, malos tratos, uso excesivo de fármacos, aislamientos, castigos vs recompensas, cotidianeidad controlada y guiada, poca higiene, funcionarios sin formación, tiempo libre y actividades sin organización, etc.

En función de ello, y desde la perspectiva educativa social, es necesario imaginar modelos que respeten los derechos humanos contrarios al modelo tradicional, donde primen nuevos proyectos con programas educativos. Se entiende que para la aplicación de nuevos modelos es necesaria la incorporación de la visión educativa por encima de lo punitivo.

El tipo de vínculo funcionario-adolescente privado de libertad que prima en estos marcos institucionales, se reproduce y se configura en un problema pedagógico, existiendo la ausencia de una relación educativa en el vínculo directo con las adolescentes.

Se visualiza la falta de formación de los educadores, en donde el modelo de funcionario que presentan los centros es de carácter híbrido (Silva Balerio, 2005); no alcanza con presentar un escenario que posibilite la figura del agente de la educación en el marco de una relación educativa, es fundamental el carácter formativo de los educadores que ocupan ese lugar.

El análisis de la experiencia en el CIAF presenta elementos para la reflexión pedagógica a tener en cuenta para el diseño de dispositivos educativos en contexto de privación de libertad, de donde surgen algunos aspectos metodológicos que brindan la posibilidad de reflexión en torno a lo educativo y el impacto que produce la privación de libertad en los adolescentes.

12.1 A modo de cierre

En función del análisis de la experiencia presentada es que surgen aquellos aportes considerados como valiosos para la práctica educativa social, en donde impulsar acciones específicas para efectivizar los derechos de los sujetos, dejando entrever la posibilidad de la aplicación de un modelo educativo social que involucre al sujeto desde una perspectiva de derechos.

El análisis y la contraposición de los modelos expuestos, CIAF vs educativo social, implican la identificación de mandatos que, traducidos pedagógicamente, involucraron la construcción de una propuesta educativa con contenidos y metodologías para las prácticas de la Educación Social en privación de la libertad adolescente. Dicho planteo pretende servir de insumo para nuevos aportes en el campo de la educación social y la instalación de nuevas lógicas pedagógicas en los centros de privación de libertad adolescente.

En tanto los profesionales de la Educación Social no pueden ni deben ser neutrales, sino que deben ser capaces de asumir una postura responsable para los sujetos con los cuales trabaja.

Intentando realizar un cierre transitorio sobre lo expuesto, en donde dicha reflexión implica tener en cuenta los aspectos más relevantes del ejercicio elaborado, será un reto poder retomarlos en un tiempo próximo.

Haber tomado en cuenta la práctica realizada en el centro CIAF para desarrollar la monografía ha significado el cierre de una etapa que se encontraba inconclusa, a la espera de la exposición de este trabajo monográfico final, lo que marcó y marca una etapa movilizante, cargada de diversas experiencias únicas en el transcurso de la carrera.

La reflexión sobre el pasado en un tiempo actual implicó reconocer diversas circunstancias, situaciones, acontecimientos e incidentes que en otro momento fueron desapercibidos, pero que hoy —mirando desde fuera y con un tiempo de por medio entre la experiencia y el presente—, repercuten de diversas formas, debatiendo entre prácticas institucionales y discursos que engloban la correlación entre la teoría y la práctica, lo cual demanda profesionalmente repensar en ese tiempo pasado, teniendo en cuenta lo que me limita y lo que me posibilita, visualizando el accionar desde lo educativo social, enfocando la mirada ética para con los sujetos y el cumplimiento de sus derechos.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Almeda, E. (2002). *Corregir y castigar: El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*. Bellaterra.
- Asamblea General de Naciones Unidas, Resolución 45/113 (1990)- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad - Reglas de la Habana. Disponible [En Línea]en:<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1423.pdf?File=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1423>
- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2009). *Educación social, acto político y ejercicio profesional*. https://www.academia.edu/37032755/educaci%3%93n_social_acto_pol%3%8dtico_y_ejer_cicio_profesional
- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU). (2010). *Funciones y competencias del Educador social*. https://www.academia.edu/23277654/Funciones_Y_Competicencias_Del_Educador_Social_Adesu
- Baratta, A. (2006). Criminología y Ciencias Penales. En: A. Baratta, *Criminología y Sistema Penal* (Compilación in memoriam) (pp. 89-109). BDEF.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barufaldi, G. (2019). Derechos humanos y prácticas educativas: Contenidos de las Prácticas educativas en el ámbito penal adolescente. [Tesis de grado]. CFE-IFES.
- Batthyány, K. (ed.). (2015). *Los tiempos del bienestar social: género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Udelar, FCS: MIDES: InMujeres.
- Bodelón, E. (2003). Género y sistema penal: Los derechos de las mujeres en el Sistema Penal. En: R. Bergalli, *Sistemas Penales y problemas sociales* (pp. 451-486). Tirant lo Blanch.
- Brignoni, S. (2012) *Pensar las adolescencias*. Barcelona-España: UOC
- Caride, J. & Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 36-47.

- Castiñeiras, M. (2016, 12 de setiembre). Sistema penal para adolescentes: el dilema de los mil nombres. *El País*.
<http://www.elpais.com.uy/que-pasa/sistema-penal-adolescentes-dilema-mil.html>
- Castro, O. & López, W. (2017). *La formación de los profesionales de la educación en el Uruguay. Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición*.
https://www.academia.edu/34051859/Educaci%C3%B3n_Social_y_la_formaci%C3
- Cerletti (2008) “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto de la educación institucionalizada”.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético políticos en educación*. Paidós.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Nueva Visión.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: R. Ramos & F. García, *Globalización, riesgo y reflexividad*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dominguez, P., Lahore, H. y Silva, D. (2012). Itinerarios para educadores.
Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes. Montevideo. La Barca INAU
- Ferrando, F. (2013). Después de Babel... Una mirada a los paradigmas de implementación de medidas socio-educativas a menores en conflicto con la ley dentro del SEMEJI-INAU [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1a ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Frejtman, V. & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Frigerio, G. (2007). Los bordes de lo escolar. En: S. Duschatzky Silvia, *¿Dónde está la escuela?* Ed. Flacso.
- García Méndez, E. (1994). Para una historia del control socio penal de la infancia: La informalidad de los mecanismos formales de control social. En: E. García Méndez, *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral* (pp. 33-58). FORUM PACS.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa

- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: H. Mcewan & K. Egan (compls.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Guemureman, S. (2013). El entramado institucional de encierro de adolescentes y jóvenes que delinquen: Institutos de seguridad e institucionalización psiquiátrica de adolescentes en la ciudad de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://www.aacademica.com/000-038/552>
- Hurtado, H. (2013). Justicia juvenil: entre el proteccionismo del Estado y la garantía de derechos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 171-180.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/38957/40098>
- Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA). (2016). Informe del Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH). (2015). Informe de seguimiento sobre la situación de las adolescentes privadas de libertad en el Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH). (2019). Informe Temático del Mecanismo Nacional de la Tortura: Acceso a la Educación de Adolescentes en privación de Libertad desde un Modelo Preventivo de la Tortura y otros tratos o penas crueles Inhumanos o degradantes.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNPT). (2018). Entre la alta contención y la inclusión social. Informe temático del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura.
<https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/publicaciones/entre-la-alta-contencion-y-la-inclusion-social-informe-tematico-del-mnp>
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH). (2021). Adolescentes en privación de libertad. Situaciones de violencia institucional desde una perspectiva preventiva de la tortura y otros malos tratos. Desafíos para la construcción de un sistema penal juvenil con un enfoque de derechos.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2016). Plan Nacional de Primera Infancia. INAU: Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Políticas Sociales.

- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2017, 23 de noviembre). *Historia*.
<https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>
- Korinfeld, D. (2014). Adolescencia y juventudes: Los desconocidos de siempre, ¿hacia otros modos de lazo intergeneracional? *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. FLACSO.
- Lahore, H., López, G. & Pereyra, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional: Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en Hogares. En: *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes* (pp. 67-91). INAU-Cenfores.
- Lévinas, E. (2000). Educación y hospitalidad. En: B. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- López Gallego, L. (2016) Tránsitos singulares: acerca de las adolescentes mujeres privadas de libertad en los sistemas penales juveniles. *XV Jornadas de Investigación: el oficio del investigador en Ciencias Sociales*.
- López Gallego, L. & Montes, C. (2016). Domesticidad y cuidados. Acerca de las adolescentes mujeres en su tránsito por los Sistemas Penales Juveniles. En: *Adolescentes y privación de libertad en Uruguay, aportes académicos al debate* (pp. 37-45). Casa Bertolt Brech.
https://www.cbb.org.uy/db-docs/Docs_secciones/nid_90/1.Adolescentes_y_privacion_de_libertad_Aportes_academicos_al_debate.pdf
- López Gallego, L. & Padilla, A. (2013). Responsabilidad adolescente y prácticas “psi”: Relaciones “peligrosas”. En: D. Fessler, C. González Laurino, S. Leopold Costáble, L. López Gallego & L. Morás, *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Trilce.
- López Gallego, L. (2016). Singularidades del tratamiento socio-penal en adolescentes mujeres en los sistemas penales juveniles en el Siglo XXI. *Espacio Abierto*, (24), 67-73.
- Martinis, P. & Flous, C. (2013). Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente. En: D. Fessler, C. González Laurino, S. Leopold Costáble, L. López Gallego & L. Morás, *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Trilce.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la Educación”. En: P. Redondo & P. Martinis (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Del Estante Editorial.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.

<https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf>

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Laertes S. A.

Miranda, F; Rodríguez Acosta, D. (2000) Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: Armando el cubo mágico. 4º Encuentro de Educadores. Montevideo-Uruguay.

Moyano, S. (2005). “Los debates actuales en Pedagogía Social y su relación con el ejercicio profesional de los Educadores Sociales”. Ponencia en el Seminario Internacional “Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación”. Buenos Aires.

Núñez, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. PPU.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Núñez, V. (2005). *Participación y Educación Social*.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación de los destinos*. Universidad de la República, Uruguay.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019, 18 de setiembre). Convención sobre los Derechos del Niño: Observación general núm. 24 (2019) relativa a los derechos del niño en el sistema de justicia juvenil.

<https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/12/G1927560.pdf>

Ruiz Barbot, M. & Silva Balerio, D. (Coords.) (2019). *Te pesa la cana: Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora.

Sáez, J. & García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión*. Alianza Editorial.

Sanchez Videla, Rocío (2007) “Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa”. Montevideo, UDELAR/FHCE/CSIC. Editorial Trilce

Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2011, 11 de agosto). Ley N° 18.777: Adolescentes infractores de la ley penal.
<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/88606/101382/F1530592826/URY88606.pdf>

Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2011, 11 de agosto). Ley N° 18.778: Adolescentes en conflicto con la ley.
<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/88631/101432/F204448119/URY88631.pdf>

- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2013, 22 de enero). Ley N° 19.055: Modificación del código de la niñez y la adolescencia (CNA). Menores infractores. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19055-2013>
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2016, 27 de enero). Ley N° 19.367: Creación del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente como servicio descentralizado. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19367-2015/11>
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2017, 22 de noviembre). Ley N° 19.551: Modificaciones a la Ley N° 17.823. Código de la niñez y la adolescencia. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19551-2017>
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2004, 7 de setiembre). Ley N° 17.823: Código de la niñez y la adolescencia. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_uruguay.pdf
- Silva Balerio, D. (2003). La acción educativa liberadora en contextos de control social. En: M. Gadotti, M. Gómez & L. Freire (Compiladores), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (225-258). Editorial CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092458/18balerio.pdf>
- Silva Balerio, D. (2012). De la pedagogía de lo represivo a una pedagogía de la composición. *RES, Revista de Educación Social*, (15). <https://eduso.net/res/revista/15/el-tema-analisis-y-reflexiones/de-la-pedagogia-de-lo-represivo-a-una-pedagogia-de-la-composicion>
- Silva Balerio, D. (2014). Experiencia narrativa: Teoría pedagógica para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares. [Tesis de maestría]. Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Silva, D. & Conteri, C. (2011). Responsabilidad compartida: Estudio exploratorio sobre el desarrollo de prácticas educativas en ámbitos carcelarios. *Revista de educación de jóvenes y adultos*.
- Smart, C. (2000). La teoría feminista y el discurso jurídico. En H. Birgin (Comp.), *El Derecho en el Género y el Género en el Derecho*. Biblos.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa.
- Unicef. (2003). Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo. https://bibliotecaUnicef.uy/doc_num.php?Explnum_id=73
- Unicef. (2017). Adolescentes mujeres: delito y respuesta penal. https://www.bibliotecaUnicef.uy/doc_num.php?Explnum_id=172
- Wacquant, L. (1999). *Las cárceles de la miseria*. Editorial Manantial.

Zaffaroni, E. R. (2006). En: E. Zaffaroni, A. Slokar & A. Alagia, *Manual de Derecho Penal: Parte General*. Ediar S.A.

Zaffaroni, E. R. (2015). *La cuestión criminal*. Editorial Planeta.