



**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de Argentina**

**Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales**

Título de la tesis:

“El derecho a la educación de los adolescentes privados de libertad: Un análisis sobre la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad en los centros socio-educativos de régimen cerrado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”

Autor:

Lic. Cristian Alberto Santillán

Directora:

Lic. María Cristina Erbaro

Fecha:

28 de Febrero de 2018

## **Resumen**

La presente investigación de carácter exploratorio y descriptivo busca analizar la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad en los centros socio-educativos cerrados que alojan adolescentes por temas penales y que dependen en la actualidad del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la opinión de los principales actores involucrados.

Para ello, el análisis se posiciona desde el Paradigma de la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y en este sentido adopta la perspectiva teórica-conceptual de los derechos humanos.

Su propósito es aportar a la discusión, al conocimiento y a la revisión de prácticas institucionales sobre el derecho a la educación de los adolescentes que se encuentran privados de su libertad en instituciones de encierro por cuestiones penales.

**PALABRAS CLAVES:** *Niños, niñas y adolescentes. Derechos. Educación. Privación de libertad. Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado. Políticas Públicas.*

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron a lo largo de este proceso y que creyeron en mí, aún en los momentos en que yo mismo había dejado de hacerlo. De otra forma, esta investigación no hubiera sido posible.

En especial, quiero agradecer a Cristina, mi directora de tesis, amiga, ex jefa y mamá de la vida. Su apoyo incondicional, escucha, guía, comentarios y recomendaciones hicieron viable esta tesis.

Del mismo modo, quiero agradecer a todos mis amigos, pero en especial a Federico, Matías, Carolina y Patricia, por estar siempre y demostrarme que no existen las distancias cuando se quiere con el corazón.

También quiero agradecer a mi familia, a mis compañeros de trabajo y de militancia, a Susana por sus correcciones, y sobre todo a vos chinita que me soportaste estos últimos meses y me brindaste tu apoyo llenándome de cartelitos y de litros de mate.

Más allá de los agradecimientos, quiero dedicarle esta tesis a mi viejo dónde quiera que esté. Lo logré pa!

## **Índice:**

### **PRIMERA PARTE.**

1.	Introducción y plan de tesis.....	p.5
2.	Problema y definición del objeto de investigación.....	p.8
3.	Estrategia metodológica.....	p.11
4.	Antecedentes.....	p.14
5.	Justificación.....	p.16
6.	Marco teórico.....	p.17

### **SEGUNDA PARTE.**

Capítulo I:	La política pública educativa y el paradigma tutelar.....	p.27
Capítulo II:	El paradigma de derechos y la política pública educativa.....	p.42
Capítulo III:	La Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y los dispositivos penales juveniles.....	p.58
Capítulo IV:	Los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	p.74
Capítulo V:	La Modalidad y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.....	p.86
Capítulo VI:	El derecho a la educación de los adolescentes privados de la libertad en los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado.....	p.119
	Consideraciones finales.....	p.166
	Recomendaciones de políticas públicas.....	p.172
	Referencias bibliográficas.....	p.175

## **PRIMERA PARTE**

### **1. Introducción y plan de tesis**

El planteamiento basado en derechos... significa describir las situaciones, no en términos de necesidades humanas o áreas de desarrollo, sino en términos de la obligación de responder a los derechos del individuo. Se confiere a las personas poderes para demandar justicia como un derecho, no como un acto de caridad. Implica la participación directa de las personas en las decisiones relacionadas con su propio desarrollo.

Mary Robinson, Ex – Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (UNICEF, 2008, p. 8).

La presente investigación de carácter exploratorio y descriptivo tiene como propósito contribuir a la discusión, al conocimiento y a la revisión de prácticas institucionales sobre el derecho a la educación de los adolescentes que se encuentran privados de su libertad en instituciones de encierro por cuestiones penales.

Cabe señalar, siguiendo a Blazich y Gracia de Millán (2006) que: “La educación (...) dentro de las prisiones es uno de los escenarios más complejos y quizá menos estudiado del campo de la enseñanza en nuestro país” (p. 1). Situación que también resalta Vernor Muñoz Villalobos<sup>1</sup> al referirse a las cárceles y a los centros cerrados que alojan adolescentes por temas penales y expresar: “Sigue habiendo escasez de investigaciones y debates sobre la educación en las cárceles y más particularmente sobre la forma en que los programas educativos se conciben, financian y hacen accesibles a la población” (Asamblea General de Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, 2009, p. 7).

De esta manera, a pesar de que el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes (NNA), entendido como derecho humano, es uno de los más reconocidos por la normativa local, nacional e internacional, son muy pocas las investigaciones como la información pública que se dispone sobre este derecho en el encierro. Situación que no es del todo extraña debido al hermetismo que asumen estas instituciones y al rol que tuvo la educación bajo el paradigma tutelar, y que se desarrollará a lo largo de la investigación.

Recién con la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y su nuevo paradigma de la protección integral de derechos de NNA (paradigma de derechos), y fundamentalmente con la sanción e implementación de la Ley Nacional N° 26.061/05 de Protección Integral de Derechos de NNA es que comienza un proceso, que aún no ha terminado,

---

<sup>1</sup> En ejercicio de su mandato como Relator Especial del Derecho a la Educación del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Mandato del año 2004 al 2010.

y que plantea cambios profundos en todo el campo de la infancia. Así, a partir del establecimiento de nuevas relaciones entre la infancia, la familia, la comunidad y el Estado, se promueve principalmente, el reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos, sus mayores garantías dada su especial condición de personas en desarrollo, el fortalecimiento de las políticas públicas universales, la institucionalización como recurso de última instancia, y la organización de todos los actores involucrados dentro del nuevo Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, articulando sus diferentes funciones, obligaciones y responsabilidades en la promoción, respeto, protección y garantía de todos los derechos de los NNA para su plena realización. Progresos que en materia de derechos, también alcanzan a las instituciones de encierro, sus políticas públicas –donde se incluye la educativa-, sus prácticas e intervenciones.

De esta forma en materia educativa, y en sintonía con estas legislaciones, la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 no sólo adopta la terminología de derechos humanos, reconoce a los NNA como sujetos de derechos y considera la importancia de su participación en la política pública, sino que además, y reconociendo la especificidad del contexto de encierro, crea la nueva Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, de modo de garantizar este derecho para todas las personas y en todos los niveles educativos.

Específicamente, esta investigación tiene por objetivo conocer, a partir de la opinión de sus principales actores, cómo se implementa la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad en los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado (CSERC) que alojan adolescentes por temas penales y que dependen orgánicamente del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cabe resaltar, que dado que el análisis se posiciona desde el paradigma de derechos, la perspectiva teórica-conceptual utilizada es la de los derechos humanos. Del mismo modo, se destaca, que se abordan y analizan las políticas públicas desde el enfoque de derechos y la perspectiva de género.

En cuanto a la estructura de la investigación se divide en dos partes. La primera contiene el proyecto de investigación y sus aspectos teórico-metodológicos, mientras que la segunda desarrolla los capítulos que incluyen el análisis del trabajo de campo, donde se seleccionaron dos CSERC y se realizaron 22 entrevistas semi-estructuradas.

El Capítulo I describe la política pública educativa desde la formación y consolidación del Estado argentino y analiza principalmente su relación con la infancia, con la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de menores y con el paradigma tutelar. Su objetivo es visibilizar la segmentación de la infancia entre niños y menores, observar los diferentes discursos,

concepciones, prácticas y circuitos institucionales, y particularmente las diferencias que se instalan entre la educación y las escuelas del afuera, y las de contextos de encierro.

El Capítulo II destaca la complejidad de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño y del nuevo paradigma de derechos en la década de 1990, en un contexto neoliberal y bajo la vigencia de la Ley Nacional N° 10.903 y de su paradigma tutelar. En este sentido, analiza la coexistencia entre ambos paradigmas, los avances en materia de derechos, así como las tensiones, dificultades y retrocesos. En ese contexto se avanza sobre la política pública educativa, sobre la educación en contextos de encierro, y más específicamente, sobre la educación en las instituciones de conducta destinadas a alojar a adolescentes en conflicto con la ley penal. Por último, se describe y caracteriza la sanción e implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA, así como su incorporación a las legislaciones sectoriales y a sus políticas públicas. De esta manera, se abordan la Ley Nacional N° 26.075 de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional N° 26.206 de Educación Nacional.

El Capítulo III profundiza los avances en términos de protección integral de derechos de NNA y más específicamente aquellos relacionados con los derechos de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Para ello, analiza algunos puntos relevantes de la Ley Nacional N° 26.061 y presenta una serie de datos estadísticos sobre los dispositivos penales juveniles a nivel nacional.

El Capítulo IV analiza los CSERC de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y considerando la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, avanza sobre el acceso y ejercicio de derechos por parte de los adolescentes alojados, incluyendo el derecho a la educación.

El Capítulo V describe y analiza la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad (Modalidad), tanto a partir del análisis de las entrevistas a sus autoridades y gestores a nivel nacional y local, como a través de los documentos del ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro. La inclusión de estos últimos se debe, no sólo a la experiencia y al alcance nacional del programa, sino además, debido a que su personal y coordinación se transformaron posteriormente en la coordinación nacional de la Modalidad.

El Capítulo VI profundiza el análisis de la implementación de la Modalidad y del derecho a la educación de los adolescentes, a través del trabajo de campo realizado en los CSERC “General José de San Martín” y “Dr. Manuel Rocca”, ambos ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y dependientes del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. De esta manera, incluye el análisis de las entrevistas realizadas a: adolescentes alojados tanto varones como mujeres de nivel educativo primario y secundario, a sus docentes, a operadores, profesionales, personal de seguridad y autoridades de los CSERC.

Por último, se desarrollan las consideraciones finales y se incluyen algunas recomendaciones de políticas públicas.

## **2. Problema y definición del objeto de investigación**

Durante el siglo XX las políticas públicas sobre infancia transitan un marcado proceso de reconocimiento de derechos de NNA, cuya máxima expresión es la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 por parte de la Organización de las Naciones Unidas (Cillero Bruñol, 1997, b). Es que la CDN produce el cambio hacia el nuevo paradigma de derechos, mientras todos los instrumentos previos se enmarcan en el paradigma tutelar, no alcanzan su contenido, su fuerza vinculante, ni impacto cultural (Beloff, 2004, a).

Con la CDN, se plantean nuevas formas de entender a la niñez y sus derechos, conllevando cambios en la legislación, en las instituciones, en las políticas públicas, en las prácticas institucionales, y principalmente en la relación entre el Estado, la comunidad y la familia respecto de los derechos de los NNA (Cillero Bruñol, 1997, b). En este sentido, autores como García Méndez (2004, a) expresan: “la Convención constituye la divisoria de aguas fundamental en la historia de los derechos de la infancia en América Latina” (p. 6).

La CDN, como toda la Doctrina de la Protección Integral de los Derechos de NNA<sup>2</sup>, se adopta en la década de 1990 en una Latinoamérica en pleno auge del discurso neoliberal con sus políticas de reducción y de reforma del Estado (Cortés y Marshall, 1999; Borón, 2003). El avance en materia de derechos se encontró entonces, con un Estado cada vez más retraído, que dejaba al mercado avanzar en su propia regulación mientras las políticas sociales iban en franco retroceso. De esta forma, la plena vigencia de las políticas neoliberales “contra las cuales era muy difícil oponer una práctica y un discurso de derechos” (Konterllnik, 2004, p. 2), no sólo permiten la continuidad del paradigma tutelar, sino que lo fortalecen, y en todo caso, permiten en la práctica, cierta coexistencia –que persiste actualmente- entre ambos paradigmas (Fontela, 1999).

En la Argentina, también se observa la convivencia entre ambos paradigmas y la supremacía del tutelar. Así, si bien por un lado, la CDN se firma y ratifica en el año 1990 a través de la Ley Nacional N° 23.849, y adquiere jerarquía constitucional con la reforma del año 1994, al ser

---

<sup>2</sup> Término utilizado por García Méndez (2004, a) para designar a Convención sobre los Derechos del Niño (1989); las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (1985); las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (1990); las Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (1990); y las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (1990).

incluida al texto junto a otras Convenciones y Tratados de derechos humanos<sup>3</sup>, por otro lado, se demora 15 años en sancionar una legislación nacional acorde a los estándares internacionales. Durante ese periodo, conviven la CDN y la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores, conocida como Ley Agote, instrumento jurídico central del paradigma tutelar. Convivencia donde la respuesta político-institucional preeminente fue la tutelar, dado que la institucionalización de NNA continuó siendo la primera medida a adoptar, especialmente de aquellos en situación de pobreza o vulnerabilidad<sup>4</sup>. Las estadísticas así lo confirman: en 2005 de un total de 19.579 NNA institucionalizados, las “causas asistenciales” ascendían a 17.063, es decir el 87,15% (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Secretaría de Derechos Humanos, 2006).

De esta manera, habrá que esperar hasta el año 2005 para la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de NNA y la derogación de su predecesora la Ley Nacional N° 10.903. A partir de ese momento las provincias ratifican esta ley de fondo y/o sancionan legislaciones homónimas. Aunque algunas ya habían iniciado sus cambios, impulsadas principalmente por movimientos de derechos humanos, ONG's, expertos, académicos, políticos y juristas, como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que en 1998 sanciona la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de NNA que adopta los principios y postulados de la CDN<sup>5</sup>.

Asimismo, e influenciadas por la sanción e implementación de la Ley Nacional N° 26.061, varias legislaciones sectoriales incorporan algunos de sus aspectos, como la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 que retoma la legislación nacional en materia de protección integral de derechos e introduce la nueva Modalidad de educación en contextos de privación de libertad.

Del mismo modo, la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 también conlleva progresos en la temática de adolescentes en conflicto con la ley penal. Específicamente, se avanza con la transferencia de funciones del Poder Judicial a los nuevos o reformados órganos administrativos especializados del Poder Ejecutivo, con el proceso de desinstitucionalización de los NNA alojados en los establecimientos asistenciales y de conducta, con la creación de nuevos

---

<sup>3</sup> Constitución Nacional, Art. 75, Inc. 22

<sup>4</sup> “La privación de libertad está lejos, en la mayoría de las jurisdicciones del país, de constituir una medida de última ratio. Por el contrario, pareciera ser la primera medida que se adopta...” (UNICEF y Secretaría de Derechos Humanos, 2006, p. 73).

<sup>5</sup> Incluso otras provincias iniciaron cambios antes que la CABA como: Jujuy con la ley N° 4722 de Protección a la minoridad y la ley N° 4721 de Creación de Juzgados de Menores en 1993; Mendoza con la ley N° 6354 de Régimen Jurídico de Protección de la Minoridad en 1995; Santa Fe con la ley N° 11452 de Código Procesal de Menores en 1996; y Chubut con la ley N°4347 de Protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia en 1997 (SENNAF y UNICEF, 2009).

dispositivos especializados de alojamiento, con el establecimiento de nuevas instituciones de control y monitoreo, con la reafirmación de garantías constitucionales como las de debido proceso y el derecho a la defensa, con la incorporación de salidas anticipadas del proceso, con la creación y aplicación de medidas y/o programas alternativos a la privación de la libertad, así como también con los cambios legislativos de algunas provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hacia Sistemas de Responsabilidad Penal Juvenil Especializada. Dentro de estos cambios se incluye la transformación de los entonces institutos de conducta de menores a los actuales Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado (CSERC).

Sin embargo, estos avances se encuentran por lo menos limitados, por la vigencia del Decreto-Ley N° 22.278/80 de Régimen Penal de la Minoridad, bajo el paradigma tutelar. Éste régimen, faculta a los jueces, a disponer tutelarmente de un adolescente imputado durante el proceso de investigación y de tramitación, con independencia de su edad. Así, y pese a que el derecho penal argentino establece la imputabilidad penal a partir de los 16 años de edad, a nivel nacional en el año 2013, el 11% de los NNA institucionalizados por temas penales en los CSERC, tenían entre 11 y 15 años de edad (Vasile, Reyes, Perriello y Olaeta, 2013).

De esta forma, si bien los aportes de la Ley Nacional N° 26.061 son innegables, ni las prácticas cambian ni los paradigmas caen solamente por el hecho de que exista una reforma normativa, situación muy evidente en los 15 años de convivencia entre la CDN y la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores. La ley es necesaria, pero también se requiere de tiempo, discusiones, apropiaciones del discurso y demás herramientas que permitan sostener y consolidar esas prácticas. Del mismo modo, tampoco cambian por expresar y/o denunciar la inconstitucionalidad de una ley<sup>6</sup> o la violación de algún derecho<sup>7</sup>. Es por ello que, a más de una década de la sanción de la Ley Nacional N° 26.061, y cerca de tres décadas de la ratificación de la CDN, es necesario profundizar en el cumplimiento del derecho a la educación en contextos de encierro.

Considerando lo enunciado, y teniendo en cuenta que la CDN no es un texto meramente declarativo, sino que compromete a los Estados Partes a adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en

---

<sup>6</sup> Por ejemplo cuando la Corte Suprema de Justicia de la Nación no declara la inconstitucionalidad del Art. 1 de la Ley Nacional N° 22.278 (fallo G.147 XLIV del 2/12/2008) y no hace lugar a que sean desinstitucionalizados los adolescentes de menos de 16 años de edad del CSERC “Gral. José de San Martín”.

<sup>7</sup> Existe numerosa producción académica al respecto, como por ejemplo los informes anuales del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) titulados “Derechos Humanos en Argentina”. Para acceder a la las publicaciones: <http://www.cels.org.ar/web/publicacion-tipo/informe-anual/>

la misma<sup>8</sup>, surge como interrogante: ¿Cómo la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad garantiza en la actualidad, el acceso a la educación de los adolescentes alojados por temas penales en los CSERC ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de lo establecido por la CDN y de los distintos instrumentos internacionales de derechos humanos de los que la República Argentina es parte?

Conforme a esta pregunta, el **objetivo general** de la investigación es:

-Analizar la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad en los CSERC que alojan adolescentes por temas penales, dependientes del Consejo de los Derechos de NNA del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de la opinión de los principales actores involucrados.

Sus **objetivos específicos** son:

-Conocer la cobertura educativa de la Modalidad en términos del tipo de oferta, planes de estudio, cantidad días y horas semanales de clase, cantidad de docentes, estado de los espacios escolares y condiciones edilicias.

-Indagar sobre la existencia de capacitación docente específica para el trabajo con adolescentes en contextos de encierro.

-Indagar sobre situaciones y/o prácticas, donde la acción, interacción u omisión de los diferentes actores institucionales, facilite, dificulte o impida la implementación de la Modalidad.

-Conocer las opiniones sobre la implementación de la Modalidad, el funcionamiento de los CSERC, los adolescentes privados de libertad, su acceso a derechos y específicamente sobre su derecho a la educación.

-Conocer las opiniones de los adolescentes privados de libertad sobre su acceso a derechos y específicamente sobre su derecho a la educación.

## **5. Estrategia metodológica**

La presente investigación es de carácter exploratorio y descriptivo y el enfoque metodológico utilizado es de tipo cualitativo. El método cualitativo permitirá recopilar las opiniones de los principales actores involucrados como toda otra información que permita conocer, profundizar y obtener una descripción integradora sobre el objeto de estudio (Babbie, 2000).

---

<sup>8</sup> Ver Art. 3 y 4 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

En cuanto a la selección de los CSERC, se trabajó con el “Gral. José de San Martín” destinado a alojar adolescentes varones y mujeres de 16 y 17 años de edad y con el “Dr. Manuel Rocca” para adolescentes varones de 17 años de edad. Ambos se encuentran ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y bajo la dependencia del Consejo de los Derechos de NNA.

Cabe destacar, que al momento de realizar las entrevistas, dicha selección abarcaba la totalidad de los CSERC ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinados al alojamiento de adolescentes en conflicto con la ley penal. Esto era así, dado que si bien existían cuatro: el “Dr. Luis Agote” se encontraba clausurado<sup>9</sup>, mientras que el “Gral. Manuel Belgrano” se excluyó, porque aloja a jóvenes varones de más de 18 años de edad<sup>10</sup>, es decir adultos en los términos de la mayoría de edad civil.

El trabajo de campo se realizó entre octubre de 2015 y junio 2016. En ese momento, ni los CSERC ni su personal dependían del Consejo de los Derechos de NNA sino de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores a la ley penal dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF)<sup>11</sup>.

Los datos primarios se obtuvieron a través de la realización de 22 entrevistas semi-estructuradas, trabajando con una guía de preguntas por actor, conforme a los objetivos propuestos. Las mismas fueron voluntarias y grabadas con el consentimiento de los entrevistados, previa explicación del propósito de la investigación.

En el CSERC “Gral. José de San Martín” se entrevistó a su Directora, Vice-Director, Jefe de seguridad, dos Profesionales/Operadores (uno a cargo de la intervención socio-educativa de nivel primario y otro de secundario) y a tres adolescentes (dos varones –uno en nivel educativo primario y otro en secundario- y una mujer en nivel educativo secundario). Sobre esto último, se aclara, que éste CSERC es el único que aloja adolescentes mujeres y que al momento de realizar las entrevistas, las únicas tres alojadas se encontraban cursando el nivel educativo secundario. Dentro de la institución también se entrevistó a la coordinadora educativa de los CSERC (cargo que depende de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores a la ley penal y que abarca a todos los CSERC de la Ciudad) y a dos docentes (uno a cargo del nivel educativo primario y otro del secundario).

---

<sup>9</sup> En la actualidad el CSERC “Dr. Luis Agote” se encuentra en funcionamiento a pesar de haber sido cerrado tras la muerte de un adolescente en diciembre de 2014, y luego de ser desactivado funcionalmente por Resolución SENNAF N° 1081 del 24/09/2015. Sus instalaciones se encuentran habitadas desde abril 2016 por adolescentes que fueron trasladados del CSERC “Dr. Manuel Rocca”, dado su cierre.

<sup>10</sup> Destinado a jóvenes varones de entre 18 y 21 años de edad, con prisión preventiva o sentencia firme, por una infracción a la ley penal cometida entre sus 16 y 18 años de edad.

<sup>11</sup> La dependencia de los establecimientos y del personal de seguridad cambia a través del Decreto CABA N° 492/16 del 20/09/16.

Las entrevistas a los adultos se realizaron en su lugar de trabajo, razón por la cual, los docentes fueron entrevistados en las aulas. En el caso de las y los adolescentes se realizaron en el pasillo principal (un patio interno cercano a la entrada de la institución), pese a que se solicitó un espacio con mayor privacidad. Las autoridades y el Jefe de seguridad argumentaron que ello no era posible por cuestiones de seguridad. Igualmente las entrevistas se realizaron sin ninguna interrupción y sin la presencia de los guardias de seguridad, dado que ello había sido acordado previamente.

Por su parte, en el CSERC “Dr. Manuel Rocca” se entrevistó a seis docentes (cinco de nivel primario<sup>12</sup> y uno de nivel secundario, en los espacios destinados a la escuela primaria y secundaria dentro de la institución) y a la coordinadora educativa de los CSERC. Las demás entrevistas si bien fueron acordadas con sus autoridades, también se cancelaron y reprogramaron en varias oportunidades, lo que impidió su concreción. Por otra parte, las autoridades educativas no permitieron realizar observaciones durante las clases. Sobre estos, y otros puntos referidos al trabajo de campo, se profundizará más adelante.

En cuanto a las autoridades de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, se entrevistó a sus autoridades nacionales y locales, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respectivamente. Específicamente, a nivel nacional se entrevistó a la Directora nacional de la Modalidad, a la Responsable nacional de la Modalidad en cárceles y a la Responsable nacional de la Modalidad en los CSERC. Mientras que a nivel local, se entrevistó a la Directora de jóvenes y adultos dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (Área responsable de la Modalidad en la Ciudad) y al Coordinador administrativo del Programa de Educación en Contextos de Encierro, bajo la misma dependencia.

Por último, en la indagación se han utilizado datos secundarios principalmente de documentos, informes e investigaciones de organismos nacionales y locales como el ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, la Modalidad Nacional de Educación en Contextos de Privación de Libertad, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, el ex Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, el Consejo de los Derechos de NNA, la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de NNA, la Procuraduría de Violencia Institucional y la Asesoría General Tutelar.

---

<sup>12</sup> La entrevista fue organizada y planificada para un docente, sin embargo, una vez iniciada se sumaron otros cuatro docentes que quisieron participar.

#### **4. Antecedentes**

Si bien existen diversas investigaciones, tesis, informes y ponencias referidas al encierro de personas por temas penales, en general la mayoría se encuentra dedicada al sistema penitenciario para adultos, principalmente para hombres y en menor medida para mujeres. Más escasos son los trabajos referidos a adolescentes varones y casi inexistentes los que exploran sobre las adolescentes mujeres. Esta circunstancia guarda relación con la realidad carcelaria a nivel mundial (De Maeyer, 2007) y nacional (Censo del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, 2010, como se citó en Sistema Argentino de Información Jurídica, 2013), dado que la mayoría de las personas alojadas por temas penales son hombres adultos, seguido por mujeres adultas, adolescentes varones y mujeres. Por otra parte, se destaca que aquellas investigaciones que focalizan en NNA, en general no se abordan desde la perspectiva de derechos, no se encuentran actualizadas, o no aparece la voz de los adolescentes.

En relación con la temática de adultos en cárceles, se destaca que en ámbito regional existen informes latinoamericanos como el del Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL, 2007) que informa sobre la situación carcelaria de las mujeres privadas de libertad en cárceles de la Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. Particularmente sobre el caso argentino, Bascary (2008) relata la situación de las mujeres presas que dependen del Sistema Penitenciario Federal y hace una breve descripción de los tres principales distritos del Sistema Penitenciario Provincial. También en referencia a la Argentina, pero ya específicamente sobre la provincia de Buenos Aires, se destaca el trabajo de Scarfó (2006), quien busca determinar cuáles son los fines que debe perseguir la educación básica de adultos en las cárceles bonaerenses. Para ello, aborda su investigación desde el enfoque de los derechos humanos, utilizando el marco normativo a nivel local, nacional e internacional. Por otra parte, existen investigaciones que describen la situación de las mujeres con hijos en las cárceles argentinas, como la publicación de la Asociación por los Derechos Civiles (ADC, 2008) que investiga sobre el acceso a la educación de los niños que viven con sus madres en las cárceles del Sistema Penitenciario Federal en la provincia de Buenos Aires y del Sistema Penitenciario Bonaerense. Asimismo, el Ministerio Público de la Defensa y UNICEF (2009) compilan una serie de ponencias, experiencias y jurisprudencia internacional, nacional y local, donde se sugiere que las mujeres embarazadas o con hijos cumplan con prisión domiciliaria como medida cautelar o como medida de ejecución de la pena.

En cuanto a las investigaciones referidas a adolescentes en conflicto con la ley penal, muchas de ellas se focalizan en el aspecto legal, como el trabajo de la Secretaría de Derechos Humanos,

SENNAF y UNICEF (2007), que relata conceptos, debates y experiencias nacionales e internacionales alternativas a la privación de la libertad en materia de justicia penal juvenil. Por otra parte, el informe de la Secretaría de Derechos Humanos y UNICEF (2007), describe -a la luz de la sanción de la Ley Nacional N° 26.061- los estándares de derechos humanos para la implementación de un sistema de justicia penal juvenil. Otra investigación es la realizada por la SENNAF y UNICEF (2009) que releva experiencias existentes en la normativa procesal, de las provincias de la Argentina y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compatibles con los derechos humanos y aplicables a los adolescentes infractores a la ley penal. Asimismo, se encuentra la publicación del Consejo de la Magistratura, la Defensoría General y el Ministerio Público Tutelar (2011), que compila un avance del estado actual de la justicia penal juvenil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y resalta la ausencia de una justicia penal especializada. Finalmente, se encuentra la elaboración de la Secretaría de Derechos Humanos (2010), que presenta dos apartados: uno teórico donde se desarrollan conceptos y debates clásicos y contemporáneos sobre el delito, el castigo, y el orden social; y otro, conformado por estadísticas, conceptos, perspectivas y mecanismos de justicia restaurativa, así como de normativa procesal de la Argentina y de países del Mercosur.

Otro grupo de investigaciones centran su atención en los datos estadísticos. Así encontramos el trabajo de UNICEF y la Secretaría de Derechos Humanos (2006), que constituye un estudio con estadística oficial sobre la situación de los NNA institucionalizados por temas asistenciales y penales en la Argentina. Posteriormente, y ya referido exclusivamente al tema penal, la publicación de la SENNAF, UNICEF y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (2008), describe la situación de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley a nivel nacional, analiza la legislación, caracteriza los dispositivos y el acceso a derechos. Una actualización de este trabajo, se encuentra en UNICEF y SENNAF (2015). Por otra parte, el Sistema Argentino de Información Jurídica (2013) compila una serie de ponencias que incluyen información estadística de adolescentes institucionalizados por temas penales, proveniente del censo 2010, realizado por el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). Dentro de este grupo también se encuentran aquellas investigaciones que incluyen y analizan estadísticas, pero con el objetivo de deconstruir situaciones que estigmatizan a los NNA. Por ejemplo, la investigación de la Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales (2001) que analiza expedientes judiciales y tutelares con el objetivo de cuestionar la mirada estigmatizante de los medios de comunicación masiva. Mirada también discutida por García Méndez (2004, b), Guemureman et al. (2011) y Guemureman (2004, 2011).

Otras investigaciones, ponencias e informes vinculan una serie de cuestiones, tales como: la situación de alojamiento de los adolescentes institucionalizados por temas penales, las experiencias consideradas exitosas, las denuncias sobre vulneraciones de derechos y las recomendaciones de políticas. Dentro de ellas se destacan los trabajos del Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (1999 a, 1999 b, 2000), Beaudoin (2002), Esquivel Iglesia de San Lorenzo (2008), Coordinadora de Trabajo Carcelario (2005, 2008 a, 2008 b) y Ministerio Público Tutelar (2009).

Otros trabajos debaten sobre los objetivos de los centros socio-educativos de régimen cerrado. Así, Alfieri y Olmos (2009) buscan conocer la función “real” de estas instituciones más allá de lo que se plantean formalmente en la práctica. Por otra parte, Maiello (2013), que se posiciona desde la Psicología Jurídica y la Psicología Institucional, trabaja el desacople existente entre las normas institucionales y los objetivos que se plantean estas instituciones.

Por último, encontramos algunos artículos que centran su atención en la situación educativa de los adolescentes alojados en instituciones por temas penales como el trabajo de Blazich y Gracia de Millán (2006), Blazich (2007), Troiani (2008), De Maeyer (2007) y el de la Asamblea General de Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos (2009)<sup>13</sup>. Dentro de este grupo, también se encuentran dos tesis: una de maestría a cargo de Figueroa (2008) y otra de Licenciatura por Roldán (2011). Sin embargo, las mismas se construyen sobre un posicionamiento diferente a esta propuesta, pues buscan otros objetivos e indagan centros de régimen cerrado de la Provincia de Buenos Aires.

## **5. Justificación**

La escasa información disponible sobre el derecho a la educación en contextos de encierro, como la importancia de su garantía en la vida de los adolescentes en tanto derecho habilitante para otros, ofrecen relevancia al desarrollo de esta investigación.

Igualmente resulta necesario contar con información actualizada que sirva como insumo para los decisores de políticas públicas, así como para contribuir a la discusión y generación de nuevas investigaciones en el campo académico, sobre todo considerando que la educación de los NNA es un derecho humano cuya dinámica asume características específicas no sólo por el contexto de encierro, sino dado el desarrollo y la autonomía progresiva de dichos sujetos. En este sentido

---

<sup>13</sup> También refiere a la educación para adultos.

y conforme a las obligaciones asumidas por los Estados Partes de la CDN, la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana:

La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, su autoestima y confianza en sí mismo (Comité de los Derechos del Niño, 2001, Observación General N° 1, Apéndice punto N° 2).

Por otra parte, conocer las características del acceso al derecho a la educación de los adolescentes en el encierro como las prácticas y dinámicas de funcionamiento de estas instituciones, permitirá reflexionar sobre los derechos de los NNA, su institucionalización y responsabilidad penal, así como el rol del Estado, la comunidad y la familia. Todo ello, en un contexto en que se visualizan y se debaten por lo menos dos grandes posiciones encontradas (Contursi, Brescia y Costanzo, 2009)<sup>14</sup>. Por un lado, aquella que propone bajar la edad de imputabilidad y endurecer las penas, y por el otro, la que plantea derogar el Régimen Penal de la Minoridad que rige a nivel nacional, y reemplazarlo por un Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil acorde a los principios y estándares internacionales.

## **6. Marco teórico**

La presente investigación se posiciona desde el paradigma de derechos, y en este sentido adopta la perspectiva teórica-conceptual de los derechos humanos.

Los derechos humanos son derechos inherentes a todas las personas, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Estos derechos tienen como característica ser: universales, inalienables, indivisibles, integrales, interdependientes, irreversibles, imprescriptibles y jurídicamente exigibles. Conforme al derecho internacional, son los Estados quienes deben respetarlos, protegerlos, promoverlos y garantizarlos para satisfacer su plena realización. Y en sentido estricto, sólo los Estados pueden violarlos (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2014; Nikken, 1986)<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> Si bien existen otras posiciones, incluso algunas que plantean situaciones intermedias como por ejemplo bajar la edad de imputabilidad y crear un Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil acorde a los principios y estándares internacionales, el debate parece posicionarse en una visión dicotómica.

<sup>15</sup> Debido a la internacionalización de los derechos humanos para su protección no sólo se prevén instancias domésticas sino también internacionales, ya sea en el ámbito universal de la Organización de las Naciones Unidas, como en el ámbito regional de la Organización de los Estados Americanos (Nikken, 1986; Salvioli, 1997 a, 1997 b,

La nota característica de las violaciones a los derechos humanos es que ellas se cometen desde el poder público o gracias a los medios que éste pone a disposición de quienes lo ejercen. No todo abuso contra una persona ni toda forma de violencia social son técnicamente atentados contra los derechos humanos. Pueden ser crímenes, incluso gravísimos, pero si es la mera obra de particulares no será una violación de los derechos humanos (Nikken, 1986, p.27)

La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir o de limitar el disfrute de estos derechos. La obligación de protegerlos exige que los Estados impidan los abusos contra los derechos humanos de individuos y colectivos. En cuanto, la obligación de promoverlos y garantizarlos, significa que los Estados deben adoptar las medidas positivas que sean necesarias para facilitar su disfrute, así como también, para investigar, sancionar y reparar en caso de violaciones (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2014; Nikken, 1986; Pinto, 1997).

El derecho a la educación es un derecho humano, y debido a la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, debe ser entendido como un derecho económico, social, cultural, civil y político:

El derecho a la educación (...) Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, Observación General N° 11, 1999, punto 2).

El derecho internacional de los derechos humanos está constituido por una red de tratados que regulan la educación, señalando estándares mínimos que deberán cumplirse en todo el mundo. Éstos han sido incorporados a las constituciones y legislaciones nacionales de la mayoría de los países. Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político (Tomasevski, 2005, p. 343).

Es que dada la progresividad de los derechos humanos la literatura reconoce tres generaciones de derechos: los derechos civiles y políticos conocidos como los de primera generación; los derechos económicos, sociales y culturales llamados de segunda generación; y los derechos de la paz, del medio ambiente y del desarrollo, conocidos como de tercera generación. Sin embargo, entender los derechos humanos en clave de generaciones, implica que algunos autores como Nikken (1986), expresen que la exigibilidad de ciertos derechos (como el derecho a la educación en tanto derecho humano de segunda generación), se condicione a la existencia de

---

2003; Relatoría de la Niñez, 2002). Sin embargo, y dada que la responsabilidad inicial corresponde a los Estados, sólo se habilita el campo internacional cuando se agotan los recursos internos (Salvioli, 2003, 1997 a).

recursos apropiados para su satisfacción. En este sentido, esta tesis subraya la exigibilidad de todos los derechos humanos y señala que su indivisibilidad e interdependencia impide hablar de generaciones de derechos<sup>16</sup>, y que en todo caso su separación sólo puede pensarse y/o utilizarse con ciertas limitaciones en un sentido histórico-pedagógico<sup>17</sup>.

Más allá de estas cuestiones, para el análisis del derecho a la educación, se seguirá a la ex relatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación Katarina Tomasevski (2005), quien plantea un esquema denominado de 4-Aes, donde se organizan las obligaciones estatales sobre el derecho a la educación en cuatro dimensiones referidas a: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

La asequibilidad, también entendida como disponibilidad del derecho, se refiere a las obligaciones estatales de crear establecimientos y programas educativos, de asegurar una oferta educativa gratuita, obligatoria y de calidad para todos los NNA en edad escolar, así como también de respetar la libertad, la diversidad y a las minorías.

La accesibilidad refiere a la obligación estatal de que la educación sea accesible, inclusiva y sin discriminación, incluyendo en la medida de lo posible la educación post-obligatoria. Cabe destacar, que debe considerar al mismo tiempo la accesibilidad material y económica. La primera, refiere al acceso a través de su cercanía geográfica o por medio de las nuevas tecnologías de la información, y la segunda, a que la educación debe estar al alcance de todos, remarcando por ello, que la educación obligatoria debe ser gratuita.

La aceptabilidad refiere a las obligaciones estatales de que la educación sea de calidad, conforme a los derechos humanos, adecuada para los estudiantes y cuando corresponda para sus padres, de acuerdo a lo establecido por los estándares de calidad que fije el gobierno sobre sus programas, planes educativos, currícula, libros de textos, métodos de enseñanza, e incluso sobre las cualidades de sus docentes. Al mismo tiempo, para asegurar esta calidad el Estado debe fijar y asegurar la presencia de controles regulares sobre estas cuestiones.

Por último, la adaptabilidad requiere que las escuelas y su educación se adapten a los niños, niñas y adolescentes conforme a su interés superior. Es decir, precisa que se flexibilicen, que se adapten cuando sea necesario, conforme lo requiera la sociedad, la comunidad, los propios

---

<sup>16</sup> Salvioli (2003) y Pinto (1997) desarrollan otros motivos.

<sup>17</sup> Así, se coincide con Méndez y Cox (1997) cuando expresan que la división en generaciones de derechos es producto del relativismo ideológico que surgió durante la Guerra Fría privilegió unos derechos sobre otros. Por otra parte, dado este debate, la Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993) enuncia de manera clara que “La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso” (Punto 5). Del mismo modo, Pinto (1997) señala que el compromiso adoptado por los Estados no los exime de su obligación “de asegurar la satisfacción de por lo menos niveles esenciales de cada uno de los derechos protegidos” (p. 55).

niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta sus contextos y adaptando progresivamente la educación a los derechos humanos y al desarrollo integral de las personas.

Por otra parte, y conforme a lo enunciado, al abordar y analizar las políticas públicas de niñez y adolescencia, esta investigación trabaja con el enfoque de derechos. Siguiendo a Abramovich y Pautassi (Abramovich y Pautassi, 2009; Pautassi 2007, 2008, 2010) el enfoque de derechos en las políticas públicas, considera que el marco conceptual de principios, reglas y estándares internacionales que ofrecen los derechos humanos, opera como un programa que orienta todo el ciclo de las políticas públicas (diseño, gestión, implementación, evaluación), contribuyendo así, al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

El enfoque de derechos parte de considerar a sus destinatarios como sujetos de derechos y no como beneficiarios de una política asistencial. Del mismo modo, y entendiendo al Estado como principal garante, remarca la importancia de garantizar la participación de todos los actores involucrados en todas las instancias de la política pública, de garantizar el acceso a la información, como de mecanismos de exigibilidad y de rendición de cuentas. De esta manera, este enfoque retoma los principios de derechos humanos sobre universalidad, igualdad, no discriminación, participación, redición de cuentas, como también el enfoque de género.

Considerando esta perspectiva conceptual, es que la investigación se guía por el marco normativo establecido en los distintos instrumentos jurídicos del derecho internacional, tales como: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989)<sup>18</sup>; las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño<sup>19</sup>; las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing, 1985); las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad, 1990); las Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio, 1990); y las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (Reglas de la Habana, 1990). Siguiendo a García Méndez (2004, a) dichos instrumentos jurídicos internacionales componen la *Doctrina de la Protección Integral*, de los cuales “la Convención constituye el instrumento más importante, en la medida que proporciona el marco general de interpretación de todo el resto de esta normativa” (p.14).

Asimismo, en el ámbito nacional el análisis se nutre de los principios, derechos y garantías que surgen tanto de la Constitución Nacional como de los distintos instrumentos jurídicos del

---

<sup>18</sup> Ratificada por nuestro país a través de la Ley Nacional N° 23.849, adquiere jerarquía constitucional tras la reforma de la Constitución Nacional en 1994.

<sup>19</sup> En la actualidad existen 23 Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, bajo las cuales debe interpretarse la CDN.

derecho internacional de los que la República Argentina es parte. Respecto a la legislación, el principal marco normativo de interpretación será la Ley Nacional N°26.061/05 de Protección Integral de Derechos de NNA y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Cabe destacar, que también se tendrá en cuenta el Decreto-Ley N° 22.278/80 de Régimen Penal de la Minoridad<sup>20</sup>, que a pesar de posicionarse en el paradigma tutelar, es el régimen vigente en materia penal juvenil a nivel nacional. En este sentido, se lo abordará desde una perspectiva crítica.

Respecto al nivel local, es decir de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el análisis también se guía por los principios, derechos y garantías que surgen de su Constitución, y al mismo tiempo, de la Ley N° 114/98 de Protección Integral de Derechos de NNA, de la ley N° 2.451/07 de Régimen procesal penal juvenil y de la Ley N° 2.303/07 de Código Procesal Penal.

Por otra parte, dada esta perspectiva de integralidad, al abordar y analizar las políticas públicas, se sigue a Tamayo Sáez (1997) que las define como:

...el conjunto de objetivos, decisiones, acciones y omisiones que lleva a cabo un gobierno, para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. Las políticas públicas pueden ser entendidas como un proceso que se inicia cuando se detecta un problema, para eliminarlo, mitigarlo o variarlo. Las políticas tienen momentos diferentes, relacionados unos con otros: la definición del problema a abordar, el diseño de la política y la toma de decisiones, la implementación y la evaluación de la misma (Tamayo Sáez, 1997, en Dirección de Políticas Públicas e Investigación, 2016, p. 47).

Del mismo modo, también se sigue a Oszlak y O'Donnell (Oszlak y O'Donnell 1976 y 1982; O'Donnell, 1984; Oszlak, 2004 y 2006) quienes plantean el dinamismo, las tensiones, los conflictos y las confrontaciones en las políticas públicas.

Conforme a estos autores, dado que las necesidades y demandas sociales son siempre mayores a las capacidades y recursos estatales, las problemáticas que se abordan son sólo las cuestiones socialmente problematizadas que ingresan en la agenda pública. En este sentido, desde la misma problematización de la cuestión, se observa como diferentes actores –públicos y/o privados-, con diferentes intereses, intenciones, recursos de poder –políticos, económicos, técnicos, administrativos, etc.-, ideas y concepciones sobre cómo resolver la cuestión, interactúan en diferentes ámbitos y en diferentes niveles –internacional, regional, nacional, local-, articulando, discutiendo, negociando, formando coaliciones y/o alianzas para intentar incidir en la resolución de la problemática y hacer prevalecer sus respectivas posiciones.

De esta manera, la política pública se entiende como la secuencia de posiciones tomadas por las instituciones gubernamentales y burocráticas, ya sea mediante su acción o inacción, con relación

---

<sup>20</sup> Y sus modificatorias Leyes Nacionales N° 22.777/83, 22.803/83, 23.264/85 y 23.742/89.

a las cuestiones socialmente problematizadas incluidas en la agenda pública, que impactan en determinados campos de acción y que generan efectos previstos o no. Cabe aclarar, que las tomas de posiciones, por lo general no son univocas, homogéneas, ni permanentes, dada la multiplicidad de actores, las múltiples organizaciones estatales que intervienen en el proceso, y el factor tiempo. Así los actores también pueden cambiar de posiciones, de alianzas, e incluso algunos pueden tener más participación en un momento que en otro. Lo cierto es, que el proceso de las políticas públicas no es lineal ni secuencial, sino un proceso interactivo de continuas decisiones, cuya dinámica suele ser caracterizada por conflictos, tensiones y confrontaciones entre los diferentes actores, que se dirimen en lo que autores denominan la arena política. Un punto importante, es que el Estado más precisamente su burocracia estatal también se presenta como otro actor. Actor que por cierto, no es homogéneo, ni cuenta con los mismos recursos de poder, ni intereses, los cuales pueden muchas veces, entrar en contradicción con otros actores públicos y/o privados, incluso en conflicto con las propias decisiones del gobierno. En este sentido, la estructura que asume el Estado, su tamaño, sus funciones, las cuestiones que ingresan en la agenda, dependen del contexto económico, social, cultural y político, del tipo de gobierno y de su idea de Estado, de las relaciones que se establecen con la burocracia y con los otros actores, de los recursos de poder con que cuenta cada uno de ellos, de la forma de gobernar e incluso del régimen político.

Por otra parte, y conforme a esta definición de política pública, se seguirán a Braun y Vélez (2004) y a Székely (2006) para analizar su nivel de institucionalización.

Braun y Vélez (2004) destacan que una política social institucionalizada es aquella que se caracteriza por la presencia de seis elementos: 1) la presencia de una estrategia social de largo plazo institucionalizada por ley, cuya esencia pueda mantenerse con cierta independencia de los gobiernos de turno como de otras situaciones coyunturales tal como una crisis socio-económica; 2) la continuidad en las funciones de los agentes encargados de la coordinación de los proyectos bajo la existencia de plantas funcionales permanentes; 3) la presencia de espacios de coordinación entre las distintas áreas, niveles y actores estatales encargados de ejecutar la política pública; 4) la existencia de agentes capacitados para ejercicio de las diversas funciones conforme a las distintas etapas de la política pública; 5) la presencia de mecanismos de recolección y de análisis de la información que permitan monitorear, evaluar y redefinir posibles cursos de acción; y 6) la presencia y participación de diferentes actores sociales.

De modo similar, Székely (2006) expresa que una política institucional es aquella que se origina de un acuerdo político y social con el objetivo de atender y resolver una problemática específica,

que posee metas, objetivos, normas, procedimientos y reglas de comportamiento claras, que cuenta con instrumentos de evaluación de la política pública y donde las funciones y responsabilidades de cada actor se encuentran definidas. Garantizando así, la continuidad de la política pública como su eficiencia y eficacia. Conforme a ello, el autor destaca diez indicadores que refieren a una política social institucionalizada, así señala: 1) la existencia de un ministerio o secretaría, definido por ley, con atribuciones y obligaciones específicas para coordinar y ejecutar acciones contra la pobreza; 2) el establecimiento de objetivos claros bajo la forma de un plan o programa; 3) la existencia de indicadores de evaluación y de seguimiento de los objetivos propuestos como de sistemas de información regulares y continuados; 4) la presencia de un marco jurídico donde se establezcan las funciones y responsabilidades de cada actor; 5) la existencia de un presupuesto definido y a lo largo del tiempo, para ejercer las funciones previstas, contratar personal capacitado y poseer una carrera administrativa; 6) la presencia de mecanismos explícitos de coordinación entre todos los niveles de gobierno; 7) la existencia de diferentes instancias de participación ciudadana y de mecanismos explícitos de control; 8) la definición de reglas y procedimientos claros que además cuenten con acceso público a la información; 9) el registro de cada uno de los destinatarios de la política bajo criterios claros de su elegibilidad; y 10) la existencia de un reglamento de comportamiento para sus funcionarios, dónde se indiquen posibles sanciones (p. 6-14)

Por otra parte, y en referencia a la población, al abordar la adolescencia se la entiende siguiendo a Checa (2003) como un período del ciclo vital, distinto a la niñez y a la vida adulta. Asimismo, la autora señala que la adolescencia como categoría analítica, es una construcción reciente de fines del siglo XIX, que coincide con la expansión capitalista, con la industrialización, con la escolarización y con el modelo de familia nuclear. En esta línea, y como toda construcción, varía conforme al contexto geográfico, al momento histórico y a la situación económico-socio-cultural en que se desenvuelven los adolescentes. Más allá de esto, también resalta que a lo largo del tiempo se manifestaron diferencias negativas entre la población, por ejemplo en la segmentación y estigmatización entre niños y menores. Es así, que señala que el abordaje de la adolescencia debe ser integral, multidisciplinar, incluir la perspectiva de género y reconocer en todo momento a los adolescentes como sujetos plenos de derechos.

De manera similar, también se sigue a UNICEF (2017) quien define a la adolescencia como una etapa vital única, caracterizada por un proceso de rápidos cambios, en el desarrollo físico-corporal y en la sexualidad con el inicio de la pubertad, en el cognitivo a través del desarrollo cerebral, afectando el razonamiento, la toma de decisiones e incrementando el pensamiento analítico y reflexivo, como en el plano emocional y psicológico. Del mismo modo, destaca que

la adolescencia es una etapa donde los sujetos aumentan su autonomía, responsabilidad, capacidad, confianza, como la claridad respecto a su identidad. Por otra parte, y al igual que Checa (2013), señala que la categoría de adolescencia es una construcción que ha cambiado a lo largo del tiempo conforme a cada sociedad y cada cultura. Sin embargo, se diferencia al delimitar la adolescencia en una etapa que se encuentra entre los 10 y los 18 años de edad.

Por otra parte, y dada la temática de esta investigación, se consideró fundamental seguir el concepto de privación de la libertad para personas menores de 18 años de edad establecido por las Reglas de la Habana (1990):

Por privación de libertad se entiende 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 (Reglas de la Habana, 1990, regla 11, punto b).

Del mismo modo, y debido a que se decidió que el trabajo de campo incorpore a Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado que alojan mujeres, el análisis de esta investigación también incorpora la perspectiva de género<sup>21</sup> con el objeto de observar si existen diferencias que se puedan problematizar. En este sentido, siguiendo a Checa (2017) se entiende por género a una categoría analítica que visibiliza y desnaturaliza la construcción de significados socio-culturales asignados conforme a una diferencia sexual binaria, que apoyada en diferencias físicas, biológicas, que se asumen como naturales y por lo tanto inmutables, se traducen en relaciones de poder desiguales, jerárquicas, entre los sujetos sociales, que asignan roles, posiciones, capacidades y características estereotipadas. De esta manera, la categoría de género permite deconstruir, revisar, analizar y cuestionar las normas, las reglas, las instituciones, las relaciones sociales y de poder vigentes, como sus fundamentos.

Asimismo, y también considerando que se trabajará con Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado, se ha incluido a Goffman (2001), en tanto entiende y define a estas instituciones, como instituciones totales. Conforme a este autor, si bien todas las instituciones tienen tendencias absorbentes dado que “absorbe(n) parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona(n) en cierto modo un mundo propio” (p.17), las instituciones totales –en las que se incluye a la cárcel-, se diferencian debido a que: 1) todas sus actividades se encuentran programadas, reglamentadas, controladas, e incluso el descanso, el ocio y el trabajo se producen dentro de la institución; 2) existe una clara separación entre los internos y el personal de la institución; y 3) la tendencia absorbente o totalizadora se manifiesta en los obstáculos, en las

---

<sup>21</sup> “La palabra “perspectiva” indica que no se trata de un “tema” específico, sino de una mirada transversal a todos los fenómenos sociales” (Zurutuza, 2008, p, 31).

barreras, que encuentran sus miembros para interactuar con el exterior, para salir de la institución, y que materialmente adquiere la forma de “puertas cerradas, altos muros, alambres de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos” (p.18). Es que, “una institución total puede definirse como 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” (p.13).

Más allá de estas cuestiones, y dado que esta investigación se posiciona desde la perspectiva teórica-conceptual de los derechos humanos, es importante señalar que el mismo autor resalta la incompatibilidad entre la institución total y la vida familiar. Del mismo modo, señala que los sujetos institucionalizados padecen desde su ingreso un proceso de despojo, de expropiación de sus derechos, de sus relaciones con el exterior, de sus afirmaciones, de sus satisfacciones y de sus mecanismos de defensa, a través de una serie de depresiones, humillaciones, sometimientos, degradaciones, y mortificaciones, mutilaciones y profanaciones del yo.

El futuro interno llega al establecimiento con una concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual hicieron posible. Apenas entra se le despoja inmediatamente del apoyo que éstas le brindan (...) quiere decir que comienzan para él una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones del yo. La mortificación del yo es sistemática aunque a menudo no intencionada. Se inician ciertas desviaciones en su carrera moral, carrera compuesta por los cambios progresivos que ocurren en las creencias que tiene sobre sí mismo y sobre los otros significativos (Goffman, 2001, p.26-27).

De esta manera, Goffman (2001) subraya que si bien todas las personas tienen una “cultura de presentación” por su participación externa previa a la institucionalización, el ingreso a la institución total marca el inicio de un proceso de “aculturación” o “asimilación”, que de mantenerse por un largo periodo de tiempo puede llevar a la “desculturación” del sujeto. Es decir, la institución total inicia “un desentrenamiento que lo incapacita temporariamente para encarar ciertos aspectos de la vida diaria en el exterior” (p. 26).

Por último, y considerando que los adolescentes que ingresan al sistema penal son una población generalmente estigmatizada por la sociedad y por los medios de comunicación masiva, tal como lo destacan varios autores y actores institucionales (García Méndez (2004, b); Guemureman (2004, 2011); Guemureman et al. (2011); y Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales (2001); entre otros), es que también se tomará el concepto de estigma definido por Goffman (1995).

Este autor señala que dado que todas las sociedades establecen “los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que perciben como corrientes y naturales en los

miembros de cada una de esas categorías” (p. 11-12), el concepto de estigma se presenta cuando los atributos de la identidad social de una persona, no forman parte de las expectativas normadas, es decir, del estereotipo de normalidad<sup>22</sup> que se establece para ese sujeto. De esta manera, y en la medida en que el sujeto posee ese estigma, ese “atributo profundamente desacreditador” (p. 13), también posee el estatus de diferente que opera desacreditando su persona:

Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente a los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible –en casos extremos en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil-. De este modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esta naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio... (p. 12).

---

<sup>22</sup> Goffman, señala que las personas normales son “todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares” (1995, p. 15).

## **SEGUNDA PARTE.**

### **Capítulo I: La política pública educativa y el paradigma tutelar.**

La temprana constitución del sistema educativo argentino a fines del Siglo XIX se inscribe en los procesos de fundación, estructuración y especialización del Estado. La escuela pública, como autoridad suprafamiliar y dispositivo estatal por excelencia destinado al gobierno de la infancia, tiene “un gradual consenso respecto de su eficacia para garantizar el pasaje de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso” (Carli, 2002, p. 38).

Portadora de una propuesta universalista, la institución escolar busca transformar en ciudadanos -a través de la transmisión de creencias, normas y valores homogéneos-, a una población infantil atravesada por grandes desigualdades sociales, económicas y culturales. En este sentido, la sanción en 1884 de la Ley Nacional N° 1420 de Educación Común<sup>23</sup>, que establece principalmente la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación, constituye uno de los dispositivos fundamentales para la consolidación del nuevo orden social y la integración cultural de la población argentina.

El proyecto integracionista reviste suma importancia, dado que la República Argentina se ha presentado como destino elegido por millones de inmigrantes. A nivel nacional, el proceso de organización que surge tras la Constitución Nacional de 1853 estimula la inmigración bajo la necesidad de poblar y desarrollar el país. Bajo el lema positivista “Orden y Progreso”, la necesidad de poblar y su discusión sobre cómo hacerlo, está presente en la clase dirigente, política e intelectual (Oszlak, 2004). Por ello, Alberdi (1852), en sus “Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina”, desarrolla uno de sus principios emblemáticos, “Gobernar es poblar”. A nivel internacional, el flujo inmigratorio proveniente principalmente de Europa, se encuentra estimulado por el exceso de fuerza de trabajo ante la segunda revolución industrial y por la crisis económica mundial que se origina en Europa en 1873.

Larrandart (1990) describe el proceso inmigratorio argentino en dos etapas. La primera, entre los años 1854 y 1880, que “impulsa la inmigración y la colonización de tierras públicas, existiendo una inmigración mayoritariamente planificada, controlada y apoyada por el Estado” (p. 37). Sus principales objetivos fueron poblar el país y conseguir mano de obra barata para desarrollar el naciente modelo agro-exportador y la red de transporte. Aquí, es el Estado quien fomenta la

---

<sup>23</sup> Siguiendo a Cosse (2005), la ley “instauró la obligatoriedad escolar y estableció los contenidos (curriculares) centrales y la forma de enseñarlos en las escuelas, interviniendo en las potestades de los padres y restringiendo las de la iglesia” (p. 51).

inmigración hacia el interior del país y ofrece subsidios y otras facilidades, para la compra de pasajes, instrumentos de labranza y el acceso a tierras públicas<sup>24</sup>. Pero tal como destaca la autora, “muchas de las ventajas ofrecidas no se cumplieron” (p. 38), por ello, los nuevos habitantes se dirigen hacia las ciudades en búsqueda de mayores oportunidades. La segunda etapa, se produce a partir de 1890, cuando se desregula la inmigración. Es aquí, cuando ingresan los contingentes más numerosos de extranjeros, que al no encontrar ni tierra ni trabajo, permanecerán en la Ciudad de Buenos Aires y agravarán la situación habitacional y laboral con la formación de inquilinatos y conventillos.

En 1853 había 1.000.000 de habitantes, de los cuales el 30% residían en las ciudades. Entre 1854 y 1874 la población se duplica (...) manteniéndose el porcentaje de población urbana en el 30%. De 1875 a 1895 la población vuelve a duplicarse: 4.000.000 de habitantes, aumentando el porcentaje urbano al 42%. Entre 1895 y 1914 la población nuevamente se duplica: 8.000.000 de personas, de los cuales el 58% son extranjeros, quebrándose el equilibrio urbano-rural: el 58% de los habitantes viven en las ciudades y el 42% en el campo (Larrandart, 1990, p.37).

Por ello, González (2000) expresa que “la inmigración aluvional comenzó a ser el pilar más problemático de la modernización” (p. 133). Así, desde diferentes espacios y principalmente desde la clase dirigente, se piensan, discuten y elaboran estrategias y políticas, para integrarlos culturalmente y hacerlos aptos para el trabajo, es decir para incorporarlos al orden doméstico establecido. El temprano desarrollo del sistema educativo opera en este sentido, dado que una de sus funciones es integrar directamente a los niños e indirectamente a sus familias.

Ramos Mejía consideraba a los niños como los depositarios de la futura nacionalidad, hablaba de la integración indirecta del inmigrante a través de sus hijos, de un procedimiento disciplinario más silencioso y lento pero no por ello menos eficaz (González, 2000, p. 142).

En esta línea, “El Estado cumplía (...) con una tarea de moralización que tuvo a la escuela como principal vehículo en un doble aspecto: volver al niño útil, pues operaba directamente sobre él, e integrar al inmigrante a la sociedad a través de sus hijos en edad escolar” (González, 2000, p. 166). Del mismo modo, Lionetti (2006) destaca no sólo la función civilizadora, integradora y modernizadora de la escuela pública sino también su función disciplinadora como herramienta para la prevención del crimen:

---

<sup>24</sup> La ley de Inmigración y Colonización N° 817 promulgada el 19/10/1876 durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, se dividía en dos partes. La primera sobre la inmigración; “creaba un marco legal de gran alcance y establecía un Departamento General de Inmigración; según esta legislación, los recién llegados serían alojados, alimentados los cinco primeros días, se les daría un empleo y luego serían transportados a un lugar definitivo de residencia” (Costanzo, 2007, p. 189). La segunda, sobre la colonización, promovía el establecimiento de colonias en territorios nacionales, terrenos particulares o provinciales, mediante el Departamento de Tierras y Colonias.

Las palabras del ministro de educación francés Duruy, “una escuela que se abre es una cárcel que se cierra”, fueron retomadas por quienes suponían que la educación triunfaba sobre la morigeración de las costumbres, atemperaba las pasiones y suprimía la mayoría de los vicios inmorales en el individuo que llegaban al crimen (p.19).

Pero la escuela no sólo permite el disciplinamiento y la integración cultural de los sectores extranjeros sino que además, como bien destacan Tiramonti y Suasnábar (2001), habilita a la población a acceder a un mejor nivel de vida e incluso a involucrarse en procesos de movilidad social ascendente<sup>25</sup>.

Más allá de esto, la política pública educativa, como toda política pública, cristaliza el accionar de diversos actores, arenas de poder, campos en disputa (Oszlak, 2006). Por ello, resulta importante remarcar que su implementación no fue lineal, sino que recorre un camino que presentó tensiones y conflictos entre diferentes actores e ideologías. Barrancos (1987, 1990 y 2005), Camarero (2005) y Suriano (2001) describen los fracasos del anarquismo, el comunismo y el socialismo por formar a los niños y conservar al mismo tiempo sus propias instituciones educativas<sup>26</sup>. Estas expresiones políticas también implementaron estrategias que incluían revistas para niños y diversas actividades proselitistas.

Compañerito, el periódico dirigido a los “niños obreros, campesinos y escolares pobres” (...) Este órgano de prensa se adjudicaba la misión de construir, en los menores proletarios, valores opuestos a los impartidos por el estado, el sistema educativo, la iglesia y algunos medios de comunicación (Barrancos, 2005, p. 26).

Otras tensiones que enfrentó con éxito el sistema educativo nacional se describen en los trabajos de Suasnábar (2001) y Tedesco (1982)<sup>27</sup>. El primero de ellos, destaca las tensiones entre la Nación y las provincias, pues el accionar del Estado nacional entra en contradicción con el carácter federal de gobierno, en la medida que la educación, conforme a la Constitución de 1853, es competencia de las provincias. La intervención fue saldada en 1905, con la sanción de la Ley N° 4874 (conocida como ley Láinez por su autor, el senador y periodista, Manuel

---

<sup>25</sup> Hunter (1998) ofrece una visión de cómo las clases trabajadora y burguesa entendían al sistema escolar. Para la primera, era un sistema democráticamente organizado dedicado a lograr la emancipación humana, mientras que para la clase burguesa, era un sistema que llevaba a la disciplina y a la moral.

<sup>26</sup> Barrancos (2005) expresa: “...que el PS había desarrollado una experiencia muy vasta en cuanto a la creación de decenas de instituciones educativas propias, las denominadas “escuelas libres”. El PC intentó proseguir con esos experimentos, pero hablando ahora de “escuelas proletarias” (p. 20).

<sup>27</sup> Tenti Fanfani (1987) al describir la sanción de la Ley N° 988 de Educación Común en 1875 (antecesora de la Ley N° 1420), también subraya una situación que seguramente conllevó alguna tensión, pero no la desarrolla. Y es que tras la sanción de la Ley N° 988, la Sociedad de Beneficencia se ve obligada a traspasar todas las escuelas a su cargo (una escuela normal y 98 escuelas comunes) al Consejo General de Escuelas. Algunas respuestas a esta tensión pueden encontrarse en Correa Luna (1925) y Freidenraij (2010). Esta última autora, destaca que “Hasta la sanción de la ley N° 988 en 1875 existieron tantas clases de escuelas como autoridades con funciones educativas (...) La Ley de Educación Común (...) vino a reorganizar esta confusa madeja, buscando centralizar la conducción de la educación en manos del Estado” (Freidenraij, 2010, Introducción).

Láinez), donde se faculta al Estado nacional para crear, sostener y administrar escuelas en territorios provinciales.

Por su parte, Tedesco (1982), destaca la tensión entre el Estado Nacional y la Iglesia Católica en la discusión del proyecto de ley N° 1420. El proyecto original que envía Manuel Pizarro al Congreso Nacional, entonces Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, mantiene la enseñanza religiosa en las escuelas. Sin embargo, tras su discusión en el recinto, la Cámara de Diputados modifica el proyecto y la excluye<sup>28</sup>. El Senado ratifica esta decisión y sanciona la Ley N° 1420 el 8/7/1884.

Es precisamente, observando estas tensiones, que se coincide con Tiramonti (2003) cuando afirma que la fortaleza de la política educativa estatal se percibe en el hecho de que “neutralizó todo esfuerzo de conformación de circuitos alternativos” (p. 86).

Por otra parte, se subraya, que si bien la política pública educativa presentó progresivos avances en términos de escolarización, no logra alcanzar la universalidad ni retener a los niños en las escuelas (Lionetti, 2008; Tedesco, 1986). En esta línea, Carli (1992) destaca que la gradual incorporación al circuito educativo que ofrecían las estadísticas, no tenía un correlato con su permanencia continuada.

Entre los años 1914 y 1931 (...) se logra escolarizar a la mayoría de la población infantil, las tres cuartas partes de los niños entre 6 y 13 años asistían a la escuela primaria... (Carli, 1992, p. 99).

La autora, citando a Tedesco (1986) menciona que los niveles de deserción escolar no sólo eran demasiado altos sino que además la matrícula decrecía significativamente a partir del cuarto grado. Por ello afirma que: “Evidentemente el pasaje de los niños por la escuela era inestable, y suponía ingresos tardíos y salidas tempranas” (Carli, 1992, p. 100).

Sin embargo, la existencia de otras políticas públicas destinadas a hacer efectivo el derecho a la educación, refuerzan la idea, que la Ley N° 1420 se piensa como universal. Cosse (2005) destaca, por ejemplo, la creación en 1910 del Consejo Nacional de Educación “...una dependencia destinada a hacer efectiva la obligatoriedad escolar, con funcionarios que

---

<sup>28</sup> El proyecto de ley fue discutido en el Primer Congreso Pedagógico iniciado el 10/04/1882. Allí, y a pesar de las posiciones católicas, se resuelve excluir la enseñanza religiosa. Esta discusión es retomada y compartida en la Cámara de Diputados, dónde se modifica el proyecto. Wilde, quien reemplaza en el cargo a Pizarro, no sólo acepta la modificación, sino que la impulsa al igual que Sarmiento. Tras la sanción de la ley, la tensión entre la iglesia y el Estado continúa. La iglesia inicia una campaña contra las escuelas normales por estar a cargo de maestras protestantes. Poco después, en octubre de 1884, el Presidente Roca denunciando injerencias en los asuntos internos, expulsa al delegado papal, Luis Mattera, y rompe relaciones con la Santa Sede, las cuales, recién se restablecerán en su segundo mandato. Por otra parte, y en relación con este punto, también se resalta que la iglesia católica ya había fracasado en la pretensión de que la religión católica sea admitida como religión de Estado, tanto en la Convención Constituyente de 1853 como en 1860 cuando se incorpora la provincia de Buenos Aires (Tedesco, 1982).

conminaban a los padres a enviar a los niños a la escuela y disponían de penalidades en el caso de que no lo hicieran...” (p. 49). Asimismo subraya, que la implementación de varias políticas públicas en la década de 1930 –en el área de acción social y teniendo como destinatarios a los niños y sus familias<sup>29</sup>-, reforzaron el ingreso y la continuidad educativa.

Lo cierto, es que más allá de las intenciones el sistema no logra alcanzar sus objetivos. En este sentido, Carli (2002) afirma que “son las propias limitaciones del aparato estatal y la incapacidad del sistema escolar para imponer la obligatoriedad” (p. 82), unida a la precariedad de las situaciones familiares y “a la intolerancia de ciertos sectores sociales frente a la niñez en la calle en los ámbitos urbanos” (p. 82), lo que genera una gradual distinción entre alumnos y “menores”<sup>30</sup>. De esta manera, expone que desde diferentes sectores se construye un discurso para estos niños, denominados “menores”, que cuestiona a la escuela como ámbito propicio para ellos, y por ende, legitima la necesidad de otros dispositivos institucionales de control-protección. Situación que también observan Lionetti (2008) y Zapiola (2008).

Según Larrandart (1990), entre los años 1890 y 1920 aparecen las primeras ideas sobre control socio-penal de los “menores”, es decir, “en el sentido de su institucionalización a través de tribunales y establecimientos diferenciados y específicos” (p. 22). Debe recordarse que la primera institución específica para alojar a niños condenados menores de 18 años de edad se crea en 1890<sup>31</sup> y posteriormente, en 1892, se crea el Patronato de la Infancia. En ese momento, autores y actores relevantes -como Agustín Álvarez (1987)-, se mostraron más escépticos acerca del control de la familia y de la institución escolar sobre los niños, y señalaron la necesidad de un mayor control, mecanismos correctivos y nuevas instituciones.

Las ideas dominantes en el pensamiento y las disciplinas sociales a comienzos del siglo XX provenían del positivismo, muy influidas por el darwinismo social, la superioridad genética y la necesidad de hombres superiores para el progreso. Paralelamente la antropología criminal y las teorías eugenésicas planteaban la necesidad de control de los inferiores... (Bisig, 2008, p. 7)

Con la denominada “cuestión social” de fondo (Suriano, 2000) y con el temor a las ideas anarquistas, comunistas y socialistas, el aspecto punitivo estaba muy presente. La sanción de la Ley de Residencia en 1902 y de la Ley de Defensa Social en 1910, constituye un ejemplo de

---

<sup>29</sup> Cosse (2005) centra su mirada en la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar que “tenía por objetivos dar asistencia social directa a los niños en edad escolar, especialmente, del Norte del país y de los Territorios Nacionales, dónde los índices de inasistencia y deserción escolar eran muy altos” (p. 51).

<sup>30</sup> Siguiendo a Carli (2003) dicha categoría adquiriría especial “significación al ser utilizada para referir a situaciones de pobreza, abandono o marginalidad infantil” (p. 80), en la medida en que no sólo se era “menor” “por la condición legal con respecto al adulto, sino por carecer de familia regular y no estar incorporado a la escolaridad obligatoria” (p. 80).

<sup>31</sup> Larrandart (1990) expresa: “En 1884, un autor decía que “los batallones de línea y los buques componen por ahora, las únicas escuelas de corrección para los menores delincuentes”” (p. 26).

ello<sup>32</sup>. Para entender este contexto como la visión sobre los inmigrantes que llegaban de Europa, cabe citar las palabras del senador Salvador Maciá:

...el mundo exterior que trae a nuestras playas las enfermedades exóticas, nos trae también los aparatos y los medios de desinfección, para combatirlas. La Europa, que nos ha dado civilización, progreso y libertad, con ejemplos y doctrinas, nos manda también corrientes subversivas que llegan, como enfermedades, hasta nosotros, después de originarse y desarrollarse allí y de influir sobre ella (Diario de Sesiones. Cámara de Senadores, Congreso Nacional, República Argentina, 1910, 14 de mayo, p. 125, en Costanzo, 2007, p. 194).

En el mismo tono, y parafraseando de algún modo a Alberdi, el Dr. Clodomiro Cordero señalaba en el Congreso de Ciencias Sociales, celebrado en Tucumán en 1916: “gobernar es poblar; pero ello no quiere decir que se deba poblar de cualquier manera (...) hemos recibido cuanto desecho humano nos envía Europa, una población cuya inferioridad, incultura y heterogeneidad amenaza disolver nuestra ya relativa coherencia interna” (en Larrandart, 1990, p. 28).

De esta forma, las primeras ideas sobre control socio penal de “menores”, se producen en un contexto de alarma social, de defensa de la sociedad y de prevención del delito (Bisig, 1999; Larrandart, 1990). Sin embargo, como bien destaca Beloff (2004) “la política criminal (...) no utilizó a priori un argumento de justificación peligrosista clásico, sino que utilizó uno mucho más legitimador, que es el de la protección a la infancia desvalida” (p. 22).

En 1919, la especificidad en el control termina de delinearse con la sanción de la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores, enmarcada bajo el naciente paradigma tutelar. Entre los factores de su aprobación se destacan: el marco de alarma social enunciado; el aumento del abandono de los niños y su creciente presencia<sup>33</sup> y visibilidad en los espacios públicos; las ideas positivistas sobre la prevención del delito; la agitación social anarquista; la concepción del niño como un ser de razón incompleta y peligroso sin la debida tutela; así como también la creencia sobre la incapacidad y/o limitación de “ciertas familias” para controlar a sus hijos como del sistema escolar para imponer la obligatoriedad (González, 2000; Bisig, 1999 y 2008; Larrandart, 1990; Carli, 2002; Zapiola, 2008; Cosse, 2005, entre otros).

La Ley de Patronato reforma el Código Civil y el Código de Procedimientos en lo Criminal, ampliando las facultades del Estado y otorgándole, principalmente a través de los Jueces Nacionales o Provinciales de Menores, la potestad para intervenir ante niños sin padres, niños

---

<sup>32</sup> La primera, facultaba al gobierno tanto para impedir el ingreso al país como para expulsar inmigrantes, condenados o perseguidos en el extranjero, o cuya conducta comprometiese la seguridad nacional o perturbase el orden público. Mientras que siguiendo a Larrandart (1990), la Ley de Defensa Social fue “más represiva que la anterior” (p. 38).

<sup>33</sup> Ingenieros (1902) expresa la existencia de 10 mil NNA abandonados por las calles de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar, que tanto González (2000) como Zapiola (2008) indagaron sobre la cifra sin poder establecerla.

involucrados en delitos, así como en la vigilancia sobre el cumplimiento de las obligaciones de los progenitores respecto de sus hijos. Son fundamentalmente, los cambios a la figura de la “patria potestad”, los que otorgan a los Jueces de menores la facultad para intervenir y tutelar a los niños, es decir separarlos y retirarlos de su grupo familiar para remitirlos a instituciones de beneficencia, hogares, asilos, reformatorios ó a familias consideradas “normales, decentes, honestas”.

Zapiola (2008) destaca que “la Ley de Patronato continuaba una tradición de intervención público-privada sobre los niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos” (p.6) tanto al ratificar “dos de las opciones habituales de emplazamiento de niños y jóvenes huérfanos y abandonados, como eran la colocación en familias y la internación en instituciones benéficas” (p. 12) como al reafirmar la institucionalización de los NNA en conflicto con la ley en reformatorios. Por otra parte, expresa que la ley innova al producir cambios en la patria potestad y otorgar “la tutela definitiva de los niños internados por sus padres a las comisiones directivas de los asilos que los habían recibido” (p.6). Cambios también señalados por Carli (1992).

A partir de este momento, la patria potestad, no sólo implica derechos del padre<sup>34</sup> sobre la persona y bienes de sus hijos, sino también obligaciones. Su incumplimiento es motivo de penalización e intervención. Cosse (2005) avanza sobre el tema y expresa:

Los padres podían perder la patria potestad no sólo por abandonar, tratar con excesiva dureza o darles consejos inmorales a sus hijos, sino también por ebriedad y negligencia cuando comprometiese la salud, seguridad y moralidad de los hijos, y por haber cometido delito (p. 53).

Al mismo tiempo, la citada ley elimina las penas determinadas e impulsa la creación de establecimientos dedicados exclusivamente para la internación de NNA. Situación que permitía al Estado, tutelar e institucionalizar a los NNA hasta su mayoría de edad, que en ese momento era a los 21 años<sup>35</sup>. González (2000) ofrece un ejemplo sobre el recorrido por el circuito institucional:

Una vez ingresados en la Sociedad de Beneficencia comenzaban un recorrido ininterrumpido por un verdadero aparato disciplinario. Hasta los dos años de edad los niños ingresaban por la Casa de Expósitos, sin importar el género. De la Casa de Expósitos eran derivados al Instituto Mercedes Lasalla y Riglos y permanecerían allí desde los 2 a los 7 años. Pasada esta edad los niños son divididos por género, división que hasta este momento sólo experimentaban los llamados niños débiles, los cuales eran

---

<sup>34</sup> Stagno (2008) señala que la patria potestad estaba referida al padre, respecto a la madre, el debate parlamentario de la ley la mantuvo “en la incapacidad civil y política que consagraban otros cuerpos de la época, en tanto sólo le correspondían dichos derechos y obligaciones si el padre hubiese fallecido o abandonado al grupo familiar” (p. 1).

<sup>35</sup> La mayoría de edad civil se establecía a partir de los 21 años de edad. Situación que cambia en diciembre de 2009 con la sanción de la Ley Nacional N° 26.579 que la modifica a los 18 años de edad.

destinados a Mar del Plata (las niñas al Asilo Saturnino Unzué y los niños al Sanatorio Marítimo). Pasado el límite de los 7 años de edad los niños circulaban hacia el Asilo General Martín Rodríguez y las niñas a la Casa de Huérfanas Crescencia Boado de Garrigós. De esta manera llegaban los niños al Asilo de Huérfanos a la edad de 10 años y permanecían allí hasta los 18 años, con opción a permanecer luego de 1919 en un Hogar de Ex alumnos creado dentro del mismo edificio (p. 145).

Respecto a la tutela estatal y la institucionalización por tiempo indeterminado, es interesante subrayar que ambas ideas aparecen en los cinco proyectos de Ley previos, presentados en los años 1886, 1890, 1892, 1906 y 1916. Tanto el trabajo de Larrandart (1990) como el de González (2000) destacan los proyectos, pero mientras la primera autora se centra en su descripción, González focaliza en las resistencias: “Las leyes llamadas de “protección a la infancia” tuvieron una gran resistencia (...) El principal escollo se encontraba en la patria potestad” (p. 200). En esta línea, si bien Carli (1992) no menciona los proyectos, observa los aspectos que motivaron la aprobación de la ley:

A partir de 1916 la declinación del anarquismo como fuerza de impugnación política y el debilitamiento de su capacidad auto-organizativa, el aggiornamiento del socialismo desde su integración al aparato parlamentario, y el ascenso del yrigoyenismo como nueva opción política democrática con capacidad de reformular las funciones sociales del estado, constituyen las condiciones de producción para que éste último emerja como tutor legal de la niñez marginada-abandonada-pobre que comienza a alcanzar una delimitación como fenómeno público (p. 104).

Zapiola (2008) también señala la existencia de proyectos, y al igual que Carli (1992) se centra en los motivos de su aprobación. Sin embargo, para esta autora, la Ley de Patronato se aprueba, tanto por el apoyo del Poder Ejecutivo Nacional al ordenar su tratamiento en sesiones extraordinarias, como por el peligro político, ya no sólo social, que representaban los NNA ante el recrudescimiento de la conflictividad social.

Con la nueva legislación el Estado, mediante los Jueces Nacionales o Provinciales de Menores, queda encargado de los “menores” “abandonados material o moralmente”, en “riesgo social” o en “peligro moral”. Estas categorías, definidas en la ley<sup>36</sup>, no serán exclusivas de la República Argentina, sino de todas las legislaciones bajo el paradigma tutelar. Por ello, el Instituto Interamericano del Niño retomando las legislaciones latinoamericanas definía:

---

<sup>36</sup> Ley Nacional Nº 10.903, Art. 21: “A los efectos de los artículos anteriores, se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud”.

“abandono material” como “descuido del menor en la alimentación, higiene, vestuario y medicamentación por incumplimiento de los deberes asistenciales correspondientes a los padres, tutores o guardadores” y al “abandono moral” como “carencias en la educación, vigilancia o corrección del menor, suficiente para convertirlo en un ser inadaptado para la convivencia social por incumplimiento de los deberes correspondientes a los padres o a quién esté confiada su guarda”. Inciden asimismo en el perfil de esta función tutelar aspectos vinculados al “riesgo social” este, según la terminología mencionada, es definido como: “el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas por influjo de las cuales es probable que un menor cometa un hecho socialmente dañoso” (En Bisig, 1999, p. 173).

Dados estos conceptos, “el tratamiento era indiferenciado, generalmente reclusión hasta la mayoría de edad o sustitución de la familia paterna” (Bisig, 2008, p. 7). Es decir, era indiferente en que categoría se encontrara el niño, era lo mismo si no tenía padres, si estaba abandonado o si era delincuente, dado que sin la intervención estatal se creía que el niño abandonado se transformaría en delincuente. Por ello, González (2000) expresa: “fuera de las pautas culturales consideradas moralmente buenas, el niño también puede ser el futuro, pero esta vez el futuro delincuente, el futuro criminal o el futuro agitador social” (p. 137).

Son las reformas al Código Penal y a las leyes específicamente “minoriles”, las que permiten y justifican la ampliación de la intervención estatal a través de la criminalización amplia, es decir abarcando no sólo a los que cometen delitos, sino también a aquellos “abandonados moral o materialmente”. En este razonamiento, existe una relación lineal o determinismo donde “por la acción de factores diversos se transforma sucesivamente el sujeto desocupado en mendigo; este en vago; y el vago en delincuente. De este modo, la asistencia y la policía son dos momentos de una misma estrategia de control estatal” (Tenti Fanfani, 1987, p. 79)<sup>37</sup>.

De esta manera, en general el Estado adoptaba como primera medida la institucionalización de estos niños, sin importar si habían cometido un delito, si fueron víctima de uno, o si se encontraban “abandonados”, entre otras cuestiones.

La diferencia en las intervenciones radicaba en el tipo de institución de alojamiento que habitarían. Así, existían dos tipos de instituciones conforme a la población que alojaban: las asistenciales, destinadas principalmente a alojar a NNA víctimas de delitos, en situación de abandono o de desamparo y las de conducta<sup>38</sup>, dirigidas a alojar a NNA en conflicto con la ley penal.

---

<sup>37</sup> Determinismo que también se observa en Ingenieros (1902) cuando relaciona la venta de diarios por parte de los niños, con la vagancia, el vicio y la delincuencia: “el ambiente de los niños vendedores de diarios, que es un puente hacia el vicio y el crimen, debe ser prontamente suprimido” (p. 339), “es una de las fuentes principales de la vagancia y la criminalidad precoz” (p. 347).

<sup>38</sup> También denominadas instituciones de seguridad, de contención, reformatorios o directamente institutos de menores (González, 2000; Platt, 1997; Zapiola, 2008).

Las instituciones de conducta eran prácticamente cárceles para niños, con instalaciones, prácticas y lógicas carcelarias, contando incluso con personal de seguridad y celdas en lugar de habitaciones. Zapiola (2008) destaca que en el mismo momento en que se implementaba la Ley de Patronato, ya se cuestionaba el funcionamiento de estas instituciones, “siendo cuestionadas con dureza en reuniones y publicaciones científicas, foros legislativos, textos periodísticos y obras literarias nacionales e internacionales” (p. 15). Incluso el propio Jorge Coll –entonces fiscal de los tribunales de Buenos Aires y posteriormente presidente del Patronato Nacional de Menores- “solicitó (...) la abolición de las prisiones para niños llamadas reformatorios” (en Zapiola, 2008, p. 19).

Respecto a su régimen, las instituciones asistenciales asumían por lo general un régimen semi-cerrado dónde los NNA asistían a las escuelas de la comunidad, mientras que las de conducta con un régimen cerrado, tenían a la escuela dentro de la institución. Claramente esto no era tan lineal, dada la amplitud de las categorías que justificaban el encierro, la alta discrecionalidad de los jueces, e incluso de los recursos institucionales con los que se contaba. Así era posible encontrar: instituciones mixtas –que alojaban ambas poblaciones-, tal como se destaca en UNICEF y Secretaría de Derechos Humanos (2006); instituciones asistenciales con la escuela dentro de la institución, como se observa en González (2000); e incluso instituciones de conducta que alojaban a NNA por situaciones que no configuraban un hecho tipificado como delito, o a la inversa instituciones asistenciales que alojaban a NNA en conflicto con la ley penal, tal como destaca el Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (2000).

De hecho esto último, era recomendado por algunos especialistas del Patronato, como el Dr. Berro que en la década de 1930 expresaba para el caso de Uruguay:

Desde luego que yo excluyo radicalmente la tendencia a separar el menor delincuente del menor abandonado, moral o materialmente. Uno y otro necesitan la misma protección, porque la falta o delito de los primeros no es otra cosa que el síntoma visible que permite indicar mejor la terapéutica que ha de detener la caída, corregir el camino, salvar una conducta o formar un hombre (1937, p. 3).

Más allá de esta discusión, en la práctica, las causas que llevaron adelante la institucionalización de los NNA, sea en establecimientos asistenciales o de conducta, fueron violatorias de sus derechos y garantías constitucionales. Tal como destaca, SENNAF, UNICEF y UNTREF (2008) “La vocación proteccionista tutelar ha violado de manera reiterada” (p. 61) la presunción de inocencia, el derecho de defensa, el plazo razonable y la excepcionalidad de la privación de libertad durante el proceso. Del mismo modo, tampoco se respetó el principio de legalidad al

sancionar a sujetos por hechos que no constituían delitos. Pero... ¿para qué garantías? Si el Juez de Menores actuaba protegiendo a los NNA como un buen padre de familia.

En esta misma línea, y dada la existencia de dos expedientes en la causa, uno tutelar y otro penal, los NNA acusados de un delito e institucionalizados en establecimientos de conducta, podían ser absueltos o sobreseídos y continuar institucionalizados tutelarmente por decisión del juez. Cuestiones que también ocurren en la actualidad, dada la vigencia del Decreto-Ley N° 22.278/80 de Régimen Penal de la Minoridad, enmarcado bajo el paradigma tutelar.

A partir de este momento, es decir a partir de la sanción e implementación de la Ley de Patronato en 1919, y si bien se observan ciertos matices con la intención de romper con este esquema, el paradigma tutelar rige las políticas públicas sobre el universo infantil y segmenta a la infancia entre niños-alumnos y “menores”<sup>39</sup>. Así, por un lado se encontraban los niños que asistían a la escuela, pertenecientes a familias consideradas “normales, decentes, honestas” e integradas culturalmente, familias que se encontraban dentro del orden doméstico establecido y que presentaban o suponían ciertas garantías para el desarrollo de sus hijos. Y por otro lado, se encontraban los “menores”, aquellos niños carentes de contención, nacidos en familias concebidas moral, económica y/o socialmente desvalidas, por lo que su vida y la de sus familiares se desarrollaban por fuera del orden doméstico establecido.

En esta línea, Carli (1992), expresa que durante el período 1916-1945 se construyen dos discursos, que se instalan en diferentes campos, que interpelan de forma diferente a la niñez, y para los cuales, corresponde también un circuito de atención institucional diferenciado (ya insinuado en el período 1900-1916). Por un lado, se encuentra el discurso de la educación nueva<sup>40</sup>, que se instala dentro del campo pedagógico, que interpela a la niñez en tanto alumno, y que opera bajo el circuito familiar-educativo, y por otro, el discurso de la minoridad, que se instala en el campo jurídico social, que interpela al niño en tanto menor, y que opera bajo el circuito de atención-internación de menores (Carli, 1992, p. 100-102).

Las construcciones que se generan para el segundo grupo, operan desacreditando, desvalorizando y desestimando el interés de los padres y familiares respecto de los niños. De este modo, subrayan una serie de aspectos negativos y perjudiciales en las conductas y en las pautas culturales de estos adultos, que impactan negativamente en el desempeño y el desarrollo del niño. Así, al resaltar la omisión en la atención y el incumplimiento de sus deberes de padres,

---

<sup>39</sup> La idea de segmentación de la niñez se encuentra presente en varios autores, como: Cosse (2005), Carli (1992, 2003).

<sup>40</sup> Según Lionetti (2008) el movimiento de las escuelas nuevas es “Una corriente que promovió la personalidad del educando y el reconocimiento a que disponga de libertad y se atiendan las características de su individualidad en función de su cultura familiar, sus grupos de vecindario, de trabajo, de recreación, de vida cívica y religiosa” (p. 8)

legitiman la necesidad de separar al niño de su familia y retirarles definitivamente la patria potestad. Esta situación es remarcada por Bisig (1999), quien a través del análisis de expedientes judiciales, observa y describe cómo se construye la figura del abandono.

En todas las evaluaciones puede observarse que se ignora el contexto del núcleo familiar y la globalidad del problema, en este sentido opera una negación acerca de elementos tales como, la situación económica, la insuficiencia del salario, la ineficiencia de los servicios públicos de salud, las dificultades de acceso a los diferentes servicios sociales, etc. y sus efectos sobre la salud de todo el núcleo familiar (Bisig, 1999, p. 176).

Siguiendo a Bisig (1999) este análisis no sólo no aborda el problema en su profundidad, sino que lo simplifica al ignorar y/o negar tanto el contexto socio-económico-cultural de los niños y de sus familias, como al desacreditar o poseer una visión o valoración negativa de los padres y de estas familias respecto a sus posibilidades o capacidades de crianza. Mirada que bajo el paradigma tutelar, opera desresponsabilizando al Estado y culpabilizando a las familias por el contexto.

Resulta claro que este último planteo adquiere fuerza hoy, de la mano de la legislación de derechos humanos, de la diferenciación, segmentación y especialización de las políticas públicas, y luego de la existencia de Estados fuertes como el Estado Benefactor y de la presencia del actual paradigma de derechos. Pero la ley de Patronato se sanciona en 1919, momento histórico en el cuál la caridad y la asistencia se presentaban por sobre el derecho, y dónde las políticas públicas todavía se basaban en la idea del pobre merecedor<sup>41</sup>.

Así, estos discursos e ideas, dónde primero se convierte el niño en objeto de intervención y luego sus familias y el medio social (Bisig, 1999 y 2008; Stagno, 2008), estuvieron legitimados por la ciencia, por el saber de la época. De esta manera, el paternalismo estatal encontrará legitimación en las ciencias y en sus profesionales. Por ello, al lado del juez de menores se encontrará el abogado, el médico, el psiquiatra, el psicólogo y el asistente social, entre otros.

Muchos profesionales se fueron desarrollando rápidamente y participaron de las reformas (...) beneficiándose con sus avances el clero, los médicos, los abogados y los académicos que participaron en estos nuevos espacios. Al amparo de los mismos surgen nuevos profesionales, administradores correccionales y trabajadores sociales, se instauran modelos médicos de comportamientos discrepantes y procedimientos para remediar las imperfecciones naturales (...) Las tareas del Estado en relación con esta instancia en peligro/peligrosa-abandonada delincuente estarán permeadas por tres instancias: Judicial, psiquiátrica y educativa... (Bisig, 2008, p. 3).

---

<sup>41</sup> Para un mayor desarrollo ver: Tenti Fanfani (1987), Cortés y Marshall (1994), Draibe (1994), Esping-Andersen (1999), Hills (2001).

Es que el caso del encierro, se encuentra una unión entre las ciencias jurídicas y las ciencias médicas, entre el modelo jurídico institucionalizante y el modelo médico psiquiátrico. Unión que convocará a otras profesiones y saberes, para tratar, curar y corregir (Herrera y Frejtman, 2010, p. 68-72). Berro (1937) también destaca la importancia de la instancia judicial, médica-psiquiátrica y educativa, como el aspecto ambiental. Así explica la importancia de separar al niño del ambiente nocivo, institucionalizarlo, reformarlo y encarrillarlo.

La obra de clasificación empezada por la trilogía del médico, el maestro y la visitadora, era completada en la Colonia por la obra de la escuela interna que moldea la mente, de la dirección pedagógica que corrige la conducta, y del agente fundamental de la regeneración que es el trabajo, cuando se realiza con fe, con cariño, con éxito (Berro, 1937, p. 9)

Donzelot (1979) describe este proceso al que denomina “complejo tutelar” y expresa:

...el saber criminológico examina, detecta en el pasado de los delincuentes menores, en la organización de su familia (...) Gracias a eso puede establecerse el retrato tipo del futuro delincuente, ese niño en peligro de convertirse en peligroso. Sobre él se va a crear una infraestructura de prevención, desencadenar una acción educativa que oportunamente pueda retenerle antes del delito. Objeto de intervención será, al mismo tiempo, y a su vez, objeto de saber (p. 51).

Por su parte, Konterllnik (2003) retoma estas cuestiones y remarca el lugar central ocupado por del poder judicial:

El paternalismo y tutela sobre las personas desplegado por esta forma de intervención del Estado constituyó saberes y prácticas (...) la densa red constituida por educadores, psicólogos, trabajadores sociales organizados a partir de estructuras institucionales especializadas y subsidiarias de la instancia judicial estableció junto con esta última, un modelo de actuación que en este documento se introduce bajo el concepto de modelo o dispositivo tutelar, o, siguiendo a Donzelot (1990, Cap. 4), “Complejo Tutelar” (Konterllnik, 2003, p. 6).

Por ello, dado que hay una medicalización de la intervención, dentro de las instituciones de beneficencia, hogares y asilos, la escuela tendrá otros objetivos, que van más allá de formar, integrar, incorporar, homogeneizar, disciplinar y controlar. Con la idea del tratamiento, hay que curar, hay que corregir a los niños para su readaptación, reinserción, reintegración, rehabilitación, reeducación y todos los otros “re”<sup>42</sup>. Idea que se mantendrá incluso en las “instituciones mucho más rigurosas denominadas reformatorios” (González, 2000, p. 185)<sup>43</sup>:

---

<sup>42</sup> Scarfó (2006) realiza un análisis y una fuerte crítica a estos conceptos “re”. Así expresa “...el desarrollo de la persona en la cárcel (es decir, la oportunidad de intervención de la educación) requiere primero pensar la educación como derecho humano y no como parte de un tratamiento terapéutico (educación como herramienta, o metodología de los “re”) (...) la cárcel, como se ha visto, ha fracasado en buena medida al llevar adelante los “re”” (p. 29).

<sup>43</sup> Platt (1997) destaca “El objeto de las instituciones de reformatorio está bien claro: no es el de castigo por los delitos pasados, sino el adiestramiento para la utilidad futura” (p.124).

En este punto, es importante tener en cuenta cómo nace la escuela en cárceles. Ella no nace para enseñar ni desarrollar capacidades ni para respetar los derechos de las personas privadas de libertad. En su origen la educación en las cárceles nace para curar en el marco del modelo correccional (...) Por lo cual la intervención que se requiere es la de la cura o tratamiento (Herrera y Frejtman, 2010, p. 71-72).

Y este tratamiento, esa reforma, vendrá principalmente bajo la idea de la educación y del trabajo (Berro, 1937) o de la educación y la educación para el trabajo (Herrera y Frejtman, 2010). Situación que adquiere mayor sentido, si observamos las intervenciones previas a las ideas de control socio penal especializadas para NNA:

En la historia del control social de los menores vemos que, desde el comienzo, se insiste en la educación como objetivo. La enseñanza de oficio aparece, desde la época de la colonia, como eje; el trabajo como medio de evitar los delitos permanece como constante en todas las épocas (Larrandart, 1990, p.29).

González (2000) expresa que dentro de estas instituciones había tres tipos de educación: la moral, la mental y la manual. Que conducen respectivamente al buen ciudadano, buen estudiante, buen trabajador. La educación moral tenía que ver con la enseñanza moral y religiosa; la mental era “la llamada educación elemental” que comprende todos los grados de instrucción primaria de acuerdo con el Consejo Nacional de Educación” (p. 149) y la manual que “se dictaba en la Escuela de Artes y Oficios (...) comprendía: “Imprenta, encuadernación, mecánica, herrería, carpintería, zapatería, alpargatería, electricidad y panadería” (p. 149). Estos tres tipos de educación marcan diferencias con las escuelas extramuros, que sólo tenían la segunda.

Por otra parte, el autor también destaca el poder disciplinario de estas instituciones a las que siguiendo a Goffman (2001) denomina totales. Así, subraya la vigilancia, jerarquización, control y orden que se ejerce a través de su personal y sobre todas las actividades, incluso la educativa:<sup>44</sup>

Para controlar a los niños en todas las distribuciones del tiempo, salvo en las horas de clase durante las cuales eran vigilados por el personal docente, se contaba con el Jefe de los Celadores y los Celadores; entre ellos se seleccionaba el llamado visitador de alumnos colocados. Todos ellos, junto con el Personal docente, son los que ponen en funcionamiento los mecanismos disciplinarios entendiéndolos por tales a un conjunto de regulaciones, dispositivos organizativos o acciones estandarizadas con los que se intentaba

---

<sup>44</sup> Resulta interesante observar que estas cuestiones también estaban reflejadas en los reglamentos de los hogares. A modo de ejemplo, el Reglamento de Hogares del Patronato de Menores del Gobierno de la provincia de Mendoza (Resolución N° 364, 1941) expresa diferentes cuestiones que desde el ingreso tendían a la individualización y a la masificación de los NNA. Para Goffman (2001), ambas tienen como objetivo favorecer el control, clasificando en el primer caso y borrando la subjetividad a través de la despersonalización y de la pérdida de características singulares en el segundo.

vigilar, controlar y sancionar (en forma positiva con premios y negativa con castigos) (González, 2000, p.180).

De esta manera, la escuela en el encierro que transitará la infancia “minorizada” también contendrá prácticas disciplinarias con el fin de tratar, corregir y “re”-integrar a los niños a la sociedad. Por ello, Carli (1992), afirma que: “Existía un estado que avanza en la construcción de un sistema educativo paralelo destinado a la niñez abandonada” (p. 118), “existían dos categorías de escuela” (p. 115).

Sólo resta mencionar que, tras la sanción e implementación de la Ley de Patronato, y si bien se observan ciertos matices por romper con este esquema, el paradigma tutelar regirá las políticas públicas sobre el universo infantil hasta fines del siglo XX, y segmentará a la infancia entre niños y “menores”.

Los principios y valores de este marco jurídico siguieron rigiendo hasta hoy la modalidad de intervención estatal en este campo. Es decir, que tanto las estructuras administrativas, judiciales, presupuestarias y programáticas como las decisiones tomadas por los distintos órganos, continuaron rigiéndose por las mismas representaciones que dieron origen a dicha política pública a principios de siglo (Konterllnik, 2006, p. 1).

Claramente ello no implica, que durante este período no existan progresos en materia de derechos, de hecho Cillero Bruñol (1997, b) cita muchos a nivel internacional, y otros autores afirman lo mismo respecto de la Argentina. A modo de ejemplo, Cosse (2005) expresa que en la década de 1930, varias políticas públicas en el plano de la acción social dirigidas a los niños y sus familias, erosionaban la escisión entre niños y menores. Por su parte, Carli (2005) también destaca los progresos de varias políticas públicas dirigidas a la niñez durante el primer peronismo, haciendo mención incluso, a los derechos del niño dentro de los derechos de familia en la Constitución Nacional de 1949<sup>45</sup>. Del mismo modo, Konterllnik (2015) destaca el cambio de concepción en la década de 1980, de las asociaciones civiles de carácter laico financiadas por el Estado, quienes “iniciaron un despegue de aquellas ideas de salvación o corrección de los niños y comenzaron, paulatinamente, a guiarse por nociones relacionadas con la injusticia social y la reparación de la misma” (p. 63), bajo prestaciones centradas en la familia.

Sin embargo estos avances, como otros que se podrían rastrear, se realizan en el marco o por lo menos, durante la vigencia del paradigma tutelar. En este sentido, el cambio en materia de derechos, recién se problematizará con mayor vigor a partir de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), enmarcada en el naciente paradigma de derechos.

---

<sup>45</sup> Constitución Nacional de 1949. Capítulo III “Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura”, Título II “De la familia”.

## Capítulo II: El paradigma de derechos y la política pública educativa.

Siguiendo a Cillero Bruñol (1997, b), durante el Siglo XX las políticas públicas de infancia transitan un marcado proceso de reconocimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), cuya máxima expresión fue la adopción en 1989, por parte de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), enmarcada en el nuevo paradigma de derechos.

Es decir, tanto en el ámbito internacional a través de la ONU como en el regional mediante la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Siglo XX es reflejo de avances en materia de derechos de NNA, principalmente a través de la adopción de instrumentos jurídicos y de la creación de instituciones y/o programas para su protección. Un recorrido cronológico, sin pretensión de exhaustividad, ofrece que:

- a) en 1919 la Sociedad de las Naciones (SDN)<sup>46</sup> crea el Comité de Protección de la Infancia;
- b) en 1923 “Save the Children” y la Unión Internacional de Auxilio al Niño formulan la Declaración de los Derechos del Niño; y en 1924 la SDN adopta esta Declaración;
- c) en 1927 se suscribe el acta de fundación del Instituto Interamericano del Niño;
- d) en 1934 la SDN adopta nuevamente la Declaración de los Derechos del Niño;
- e) en 1946, y con la ONU presente, su Consejo Económico y Social recomienda retomar la Declaración;
- f) en 1946 y con el objetivo de ayudar a los niños de Europa tras la Segunda Guerra Mundial se crea el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF);
- g) en 1948 la Asamblea General de la ONU proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y en ella, los derechos y libertades de los NNA;
- h) en 1949 el Instituto Interamericano del Niño se integra a la OEA como organismo especializado en materia de NNA;
- i) en 1953, UNICEF se convierte en organismo permanente de la ONU;
- j) en 1959 la ONU adopta por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño;
- k) en 1966 la ONU adopta el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales;
- l) en 1969 la Asamblea General de la OEA suscribe la Convención Americana de Derechos Humanos, la cual contempla normas especiales para la infancia;
- m) en 1979 con motivo de cumplirse 20 años de la Declaración de los Derechos del Niño se celebra el Año Internacional del Niño. Por otra parte, en ese mismo año, un grupo de trabajo de

---

<sup>46</sup> Organismo internacional previo a la ONU, creado en 1919 tras la Primera Guerra Mundial.

las Naciones Unidas comienza a elaborar y acordar un documento que luego se transformaría en la Convención sobre los Derechos del Niño;

n) en 1985 la ONU adopta las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing);

o) en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño es adoptada por la Asamblea General de la ONU y se abre a la firma y ratificación por parte de los Estados;

p) en 1990 se celebra la Cumbre Mundial de Presidentes en favor de la infancia; y también la ONU adopta tres instrumentos relacionados con justicia penal juvenil, las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de RIAD), las Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio) y las Reglas de Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (Reglas de la Habana).

Sin embargo, y tal como se destacó en el capítulo anterior, previo a la CDN estos y otros progresos, se realizan en el marco o por lo menos durante la vigencia del paradigma tutelar. Es la CDN la que produce el quiebre hacia el nuevo paradigma de derechos. Por ello, García Méndez (2004, a) expresa: “la Convención constituye la divisoria de aguas fundamental en la historia de los derechos de la infancia en América Latina” (p. 6).

La CDN incorpora toda la gama de derechos humanos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales e implica un cambio de paradigma al reconocer al niño como un sujeto de derechos que debe “ser protegido integralmente en su desarrollo y frente al cual existen obligaciones muy concretas y específicas” (Cillero Bruñol, b, p. 6). Por otra parte, también afirma que los NNA no sólo gozan de las mismas garantías que los adultos, sino que además poseen otras, por su especial condición de personas en desarrollo.

En la actualidad, la CDN constituye el instrumento internacional jurídicamente vinculante de derechos humanos con más ratificaciones del mundo, sólo Estados Unidos de América, no la ha ratificado. Su globalidad es muy relevante, dado que “la CDN no significa hacer más de lo mismo con más financiamiento sino que supone una transformación profunda en las relaciones del Estado, las instituciones y los adultos con los niños y adolescentes” (Konterllnik, 2004, p. 2).

En esta línea, Cillero Bruñol (1997, b) expresa que la CDN “opera como un ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia, que se estructura a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos” (p. 3). Aunque considerando el Patronato, tal vez sería más correcto decir, que la CDN funciona como un “nuevo” ordenador de las relaciones entre la infancia, la familia, la comunidad y el Estado.

El nuevo paradigma de derechos, a diferencia del tutelar, modifica el eje de la intervención estatal. Aquí la institucionalización se reserva a una última instancia cuando han fallado todas las estrategias por conservar al NNA en su familia nuclear, ampliada o extensa. Estableciendo que la medida de protección de derechos y no de persona, no sólo debe ser excepcional sino que debe estar jurídicamente fundada, considerar el interés superior del niño, estar limitada en el tiempo, por el más breve tiempo posible y sólo hasta que se restituya el derecho vulnerado. Del mismo modo, debe ofrecer todas las garantías al niño, asegurando procedimientos especiales para que participe durante todo el proceso y ejerza su derecho a ser oído y que su opinión sea tomada en cuenta. Cabe destacar, que dado los efectos negativos de la institucionalización<sup>47</sup>, también debe considerar las modalidades más convenientes de alojamiento.

Por otra parte, la falta de recursos materiales ya no será un motivo de separación de la familia, en ese caso el Estado a través de sus políticas públicas, debe brindar orientación, ayuda e incluso apoyo económico con miras a la sustentación y al fortalecimiento familiar. En esta línea, Konterllnik (2015) destaca las diferencias con el Patronato y subraya el papel de las políticas públicas universales como el derecho de los NNA a vivir y crecer en familia:

La protección del niño en su calidad de sujeto de derechos, ya no desde la perspectiva del “rescate”, recuperación y segregación en sistemas especiales, debe organizarse sobre la base de reglas de juego, acciones, políticas y prácticas que apunten a su inclusión en las políticas públicas universales y en su ámbito familiar y comunitario (p. 16).

Las características y principios de la CDN también nos ofrecen una mirada sobre el nuevo paradigma de derechos. Cillero Bruñol (1997, b) enumera las tres principales características: 1) su integralidad; 2) la concepción del niño como sujeto de derechos y el principio de autonomía progresiva; y 3) el paso de las necesidades a los derechos.

La integralidad refiere a todas las dimensiones de la vida y del desarrollo de los NNA, y en este sentido, los derechos enunciados en la CDN están completamente integrados, son inseparables e interdependientes, por lo que se exige su satisfacción conjunta.

La concepción del niño como sujeto de derechos y el principio de autonomía progresiva, plantean una clara oposición respecto del sistema tutelar, dado que no se definen ni consideran en base a necesidades y carencias, sino a través de sus atributos y derechos ante el Estado, la familia y la comunidad.

El autor citado, argumenta: “ser niño no es ser “menos adulto”, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen

---

<sup>47</sup> Efectos negativos en el desarrollo de los NNA, en su autonomía, en su singularidad, en su subjetividad y el estigma de la institucionalización (Duschatzky y Corea, 2002; Goffman, 2001; Browne et al., 2006).

igual valor que cualquier otra etapa en la vida” (p. 4). De esta manera, la infancia es una época donde el niño tiene derecho a participar y desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos, y este ejercicio es progresivo en virtud de la evolución de su desarrollo y de su autonomía.

Por último, el paso de las necesidades a los derechos refiere al cambio en la relación del Estado, la familia y la comunidad con respecto a la infancia. Es decir, reconocer al niño como un sujeto de derechos que debe ser protegido integralmente en su desarrollo y frente al cual existen obligaciones concretas y definidas por el ordenamiento internacional, nacional y local. Se corre así la idea de NNA como sujeto pasivo y/o como objeto receptor de la asistencia social.

Cillero Bruñol (1997, a y b) también manifiesta que la CDN está estructurada por una serie de principios, es decir, derechos que sirven de guía y que permiten el ejercicio de otros, y a los cuales se apela a la hora de resolver conflictos entre derechos. Estos principios son: el interés superior del niño; la no discriminación; la efectividad; la autonomía progresiva y la participación.

El principio de interés superior del niño refiere a que todas las medidas que se tomen con respecto a la niñez, deben atender a su “interés superior” como una consideración primordial. El mismo se especifica y complementa con el derecho del niño a expresar su opinión, y que sea tomada en cuenta, en todos los asuntos que le afecten. El interés superior del niño, implica siempre la vigencia y máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos y garantías, por ello nunca se puede aducir un interés del niño superior a la vigencia efectiva de sus derechos. La correcta aplicación de este principio supone que siempre ha de tomarse aquella medida que asegure la máxima satisfacción de los derechos y su menor restricción posible, considerando, no sólo el número de derechos afectados sino también su importancia relativa. Es un principio jurídico garantista que obliga a la autoridad a abandonar cualquier interpretación paternalista.

El principio de no discriminación refiere a que todos los NNA poseen los mismos derechos y que el Estado tiene el deber de promover la igualdad en la aplicación de ellos. Asimismo, supone que todos los NNA, cualquiera sea su condición, tienen derecho a no ser discriminados. Por ello, y con el objetivo de reducir o eliminar las condiciones o prácticas que llevan a la discriminación, es posible utilizar la discriminación positiva.

Por otra parte, y dado que la CDN no es un texto meramente declarativo, el principio de la efectividad de los derechos refiere al compromiso de los Estados en la adopción de medidas administrativas, legislativas y económicas destinadas a dar efectividad a los derechos

reconocidos en la CDN, medidas que pueden incluir la cooperación internacional de ser necesario.

Finalmente, en cuanto al principio de participación, el mismo refiere a que los NNA son ciudadanos plenos de la democracia y por lo tanto se les debe garantizar su participación activa en la sociedad, no sólo para los asuntos definidos estrictamente como sus propios intereses, sino también para todos aquellos que interesan a los adultos.

Konterllnik (2015) agrega otros dos principios, que complementan la mirada del nuevo paradigma de derechos:

-El derecho intrínseco del niño a la vida y la obligación de los Estados partes de garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño (Art. 6º, CDN), entendiendo el “desarrollo” en su sentido más amplio, como concepto holístico que abarca el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social del niño.

-El derecho de los niños a expresar su opinión y a que se la tenga en cuenta en los asuntos que les conciernen, en función de su edad y madurez (Art. 12º, CDN) (p.26).

Todas estas cuestiones, expresadas en el derecho, planteaban profundas transformaciones (Konterllnik, 2004, 2015) en diferentes planos, y tal vez por ello, aunque hubiese voluntad de cambio y/o de negociación, era posible prever resistencias, sobre todo dado el contexto mundial y latinoamericano.

Cabe recordar, como se anticipó en la problematización, que la CDN y el nuevo paradigma de derechos se introducen en los países latinoamericanos durante la década de 1990 en pleno auge del neoliberalismo (Cortés y Marshall, 1999; Borón, 2003), y en la Argentina, específicamente bajo la vigencia de la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de menores. Es decir, no sólo se incorporan en un contexto económico, político, social, cultural e ideológico desfavorable para las políticas públicas, prácticas, discursos y nuevas concepciones basadas en el enfoque de derechos, sino que esta situación se refuerza debido a la vigencia del paradigma tutelar, con otras formas de concebir e intervenir sobre la niñez y la familia, con otros discursos, y sobre un andamiaje institucional y burocrático, que con más de setenta años de vigencia, poseía prácticas muy arraigadas. El marco de derechos quedará entonces en un segundo plano, por ello no resulta extraño que la adecuación normativa a nivel nacional se haya demorado una década y media, en un contexto latinoamericano y nacional más acorde al nuevo paradigma.

Konterllnik (2003 y 2004) también observa la dificultad del contexto neoliberal para implementar la CDN y sancionar una ley nacional acorde:

En América Latina, sin lugar a dudas, el modelo económico seguido durante la década de los '90 representa uno de los mayores obstáculos para hacer efectivos los derechos enunciados (2003, p. 68).

...el factor más severo estuvo representado por las políticas llevadas a cabo en la década pasada, y contra las cuales era muy difícil oponer una práctica y un discurso de derechos (2004, p. 2).

Por otra parte, en trabajos de 2005 y 2015, la autora no sólo menciona la dificultad del modelo neoliberal, sino que agrega la persistente legitimación social y cultural del Patronato; aunque no profundiza en las características del período.

Lo cierto, es que para avanzar y entender lo sucedido con la política pública educativa en general y de educación en contextos de encierro en particular, en este período de 15 años -entre la adopción de la CDN y la sanción de una ley nacional acorde-, es necesario hacer un pequeño desarrollo de la etapa neoliberal. Cortés y Marshall (1999) ilustran el contexto de Argentina en la década de 1990 y expresan:

La Argentina llega a la década del '90 con un esquema universalista de provisión pública de educación y salud y un sistema de seguridad social ligado al empleo que enfrentaba severas dificultades financieras de largo plazo, y con una legislación laboral protectora que había sido objeto de reiterados embates (p. 197).

Asimismo, las autoras destacan que la Argentina enfrentaba por un lado, un fuerte déficit fiscal agravado por la crisis de la deuda externa, y por el otro, un gran deterioro de los servicios sociales que eran provistos por el Estado. Frente a este panorama, a partir de 1991 se establece la convertibilidad, la liberalización comercial y financiera, la reforma del Estado y las privatizaciones. Políticas que acentúan la tendencia hacia la precariedad e inestabilidad laboral, que amplían el desempleo, que establecen una mayor segmentación del mercado de trabajo y que incrementan la desigualdad distributiva. Del mismo modo, este contexto económico, social y político que define el retroceso de las políticas universales, también impulsa la formulación de programas focalizados para evitar el descontento y la pérdida de popularidad gubernamental.

En cuanto a las reformas de las áreas sociales, las autoras señalan que transformaciones más drásticas se dieron en aquellas áreas consideradas como prioritarias por la estrategia neoliberal. En este sentido, y a pesar de su gran oposición, las áreas laborales y de seguridad social, presentaron la mayor transformación. Por el contrario, resaltan que en los sectores de salud, educación y en las políticas de combate a la pobreza “el principal obstáculo provino de la

decisión política de enfrentar la restricción fiscal restringiendo el gasto en estas áreas” (p. 210)<sup>48</sup>.

Por su parte, Draibe (1994) señala que durante esta etapa se produce el retiro del campo de los derechos sociales de muchos servicios que antes poseían cobertura universal. De esta forma, la política social pasa sólo a concebirse como residual, complementaria de aquello que los individuos no solucionan vía mercado o a través de recursos familiares y/o comunitarios<sup>49</sup>.

En la práctica, el neoliberalismo produjo cambios en la visión sobre el Estado, sus roles, su intervención, sus políticas públicas. Cambios que operaron a contramarcha de los Estados de Bienestar de ese momento, los cuales constituyen un marco necesario para la implementación de la CDN, tal como opina Konterllnik (2003):

Aún cuando no conocemos estudios que profundicen con respecto a su impacto sobre el grado de cumplimiento de la CDN, no cabe duda que el tipo de régimen de bienestar representa un marco necesario para comprender la capacidad y voluntad de los Estados para asumir los compromisos por hacer efectivos los derechos económicos sociales (p. 9)

De esta manera, en la década de 1990, la acción del Estado se retrae, se desresponsabiliza y en materia de políticas sociales esto implica por lo menos dos cuestiones. La primera es la reducción de la universalidad de sus prestaciones, y la segunda, el diseño e implementación de diferentes políticas focalizadas y programas asistenciales destinados a los sectores más vulnerables de la población. Se erigen así, nuevamente los “pobres merecedores” objetos de la asistencia pública, y no los sujetos de derechos que proclamaba la CDN.

En este sentido, y respecto al sector educativo y sus políticas públicas, en la década de 1990 se continúa el proceso de descentralización administrativa iniciado en 1978 con el traspaso del nivel primario e inicial de la órbita nacional a la provincial<sup>50</sup>. Específicamente, entre 1992 y 1994, y a partir de la implementación de la Ley Nacional N° 24.049 de transferencia de servicios educativos, se lleva a cabo el traspaso de los servicios de Educación Media e Institutos de Formación Docente a las jurisdicciones provinciales y a la entonces Municipalidad de Buenos

---

<sup>48</sup> Belmartino, Levín y Repetto (2002) expresan que si bien el inicio de las reformas neoconservadoras en la Argentina coincide con la dictadura militar que inicia en marzo del año 1976, las grandes reformas vendrán en la década de 1990, tras una serie de acontecimientos que generarán un fuerte consenso y un clima ideológico para realizarlas, así señalan: la crisis de la deuda externa; la debilidad institucional de la transición democrática iniciada en 1983; el proceso hiperinflacionario de 1989-90; los saqueos y la entrega del poder anticipada de Alfonsín a Menem; el fracaso de varios planes de estabilización; y las presiones internacionales y locales.

<sup>49</sup> Esta mirada sobre la política social coincide con Hills (2001) cuando aborda el enfoque tradicional anglosajón o enfoque ortodoxo, que entiende a esta política como un instrumento de asistencia, redistribución y protección de los sectores más desfavorecidos.

<sup>50</sup> A través de Leyes Nacionales N° 21.809 y 21.810.

Aires. De este modo, se completa el proceso descentralizador y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación pasa a ser un ministerio sin escuelas a cargo.

Sin embargo, dada la retracción y desresponsabilización del Estado nacional que impulsaba el neoliberalismo, la transferencia de los servicios educativos no tuvo una contrapartida presupuestaria, es decir no hubo transferencia de recursos. Siguiendo a Cetrángolo y Gatto (2002) la política de descentralización tal como fue implementada, en ausencia de una coordinación central y sin prever mecanismos compensatorios ni recursos específicos, condicionó la calidad del servicio social a la capacidad de financiamiento y al grado de desarrollo económico-social y productivo de cada jurisdicción, produciendo una multiplicidad de respuestas a nivel provincial y municipal.

Es decir, las respuestas jurisdiccionales resultaron heterogéneas, conforme a la configuración previa de cada sistema, a la política sectorial adoptada, a las presiones fiscales existentes y a la capacidad técnico-instrumental de los diferentes ministerios. Los resultados, por lo tanto, fueron también múltiples en materia de equidad y eficiencia. Así, en el marco del federalismo educativo y con la posterior aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, se profundizan las disparidades territoriales y se consolida la fragmentación del sistema. La educación, no entendida ya como un derecho, sino como un bien, se dejó librada a las posibilidades individuales de las provincias, sin garantizar por parte del Estado nacional un mínimo de homogeneidad en la calidad educativa.

La educación en contextos de encierro no tuvo mejor suerte. La falta de implementación de la CDN mantiene las condiciones que impuso el paradigma tutelar y que se enumeraron en el capítulo anterior. Por ello, la infancia “minorizada”, objeto de la intervención estatal, sigue poblando las macro-instituciones especializadas, y su educación, bajo la lógica moral, mental y manual (González, 2000), al igual que otras actividades, son objeto de prácticas disciplinarias. Prácticas que vienen de la mano del ideal correctivo, del tratamiento. Tal como destaca Berro (1937) es necesario corregir para “re” integrar a los niños a la sociedad:

Más de una vez hemos comprobado en nuestra Colonia Educacional, que un menor que allí había llegado por una seria caída, por un homicidio brutal, era luego un pupilo dócil, accesible a las enseñanzas, reformable totalmente. Este menor separado del ambiente y de las causas que lo impulsaron al mal, llegará a ser un obrero útil del progreso colectivo (p. 4).

Conforme a estas cuestiones, no se modifica la situación educativa de los NNA alojados en las instituciones asistenciales y de conducta<sup>51</sup> dependientes del ex Consejo Nacional del Menor y la Familia, que en ese momento era organismo nacional responsable<sup>52</sup>. En este sentido, y con objeto de ilustrar este contexto en las instituciones de conducta, se resaltan algunos aspectos recogidos en el trabajo del Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (2000)<sup>53</sup>.

De esta manera, la investigación resalta que debido al régimen cerrado, los NNA no podían salir por su propia voluntad y la escuela funcionaba dentro de la institución de encierro. Respecto al nivel educativo formal alcanzado por los NNA al inicio de su institucionalización, la investigación citada destaca que: el 27,8% ingresó con primario incompleto; el 29% con primario completo; el 18,3% con EGB incompleto; el 1,76% con EGB completo; el 16% con secundario incompleto; el 3,2% nunca asistió al sistema educativo; y un 4% corresponde a sin información (Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños, 2000, p. 9-10).

En cuanto a la institución escolar, la investigación destaca que la escuela no tenía ni edificio propio, ni separado dentro de la institución de encierro, sino que ocupaba el lugar que le asignaba esta última institución. Respecto a la educación formal, los NNA sólo tenían acceso al nivel educativo primario, en un horario reducido que promediaba la hora y media diaria de lunes a viernes. Un punto importante que se resalta, es que algunos establecimientos incluso reducían su acceso a día por medio. En cuanto a la educación no formal, destaca que presentaba una oferta variada, aunque no estaba presente en todas las instituciones. Por último, la investigación también subraya que el modelo médico permeaba todas las actividades de los NNA, incluyendo su educación<sup>54</sup>.

Otro punto importante que surge de los datos pero que la investigación no aborda, es que en el mejor de los casos sólo se garantizaba la oferta educativa para aquellos NNA que no asistieron a la escuela primaria o que no completaron dicho nivel educativo.

Respecto al ejercicio efectivo del derecho a la educación, la investigación también subraya que se veía afectado tanto por la falta de docentes como por cuestiones de seguridad:

---

<sup>51</sup> Ambas instituciones a su vez se subdividían en “Institutos de Admisión, Clasificación y Derivación” y en “Institutos de Tratamiento. El objetivo de los primeros era realizar una evaluación de los NNA para derivarlos rápidamente al ámbito familiar o institucional más adecuado; mientras que el de los “Institutos de Tratamiento” era tratar a los NNA para vincularlos o re-vincularlos al ámbito familiar y social (Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños, 2000).

<sup>52</sup> Hasta la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

<sup>53</sup> Que ofrece un análisis sobre la situación de los NNA alojados en los 7 Institutos de Conducta y 8 Institutos Asistenciales dependientes del ex Consejo Nacional del Menor y la Familia.

<sup>54</sup> Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (2000) destaca: “Algunos directores consideran a los chicos como “enfermos” o como “pacientes” que están en el instituto para “tratarse” (p. 80), “Así uno de ellos expresó que las actividades que desarrollen los chicos tienen que guardar relación con el tratamiento que están llevando adelante en el instituto, y con la etapa de tratamiento en que se encuentren” (p. 76-77).

En relación con el tema educativo, todos los directores señalan que si bien cuentan con docentes, existe falta de personal docente en los institutos a su cargo. Además, sólo se contempla la educación primaria al interior de los institutos, y eventualmente se prepara a los chicos que quieran rendir materias del secundario. Cuando los directores se refieren a las actividades también ponen de manifiesto la necesidad de coordinar horarios y grupos, en razón de medidas de seguridad que se deben tener en cuenta (...) un director señalaba: “Aparte, te digo otra cosa, es imposible, o sea, es muy difícil que tengas a un Instituto de máxima seguridad con los 60 chicos haciendo cosas, es mucho movimiento, necesitás más personal, más control. Entonces hay chicos sí, por ejemplo, había un grupo hoy a la mañana en la escuela y otro grupo va mañana, hay grupos, pero los 60 juntos no”. (Entrevista a director de un Instituto de Conducta) (p. 76).

Sin embargo, el derecho a la educación no era el único afectado, la lógica de la seguridad impregnaba toda la institución, sus actividades y la totalidad de sus prácticas. Situación que se vislumbra en las entrevistas a los directores de estas instituciones:

...al referirse a la duración de las clases, a las salidas al patio o en verano a la pileta, a los alimentos, ropa o elementos que las visitas pueden o no pueden llevarles a los chicos, los directores hacen notar que las mismas se encuentran supeditadas al cumplimiento de ciertas medidas de seguridad (p. 80).

Cuestiones que se enmarcan en las tendencias absorbentes o totalizadoras de las instituciones totales que señala Goffman (2001). Es así que la gestión educativa, como cualquier otra práctica diferente a la lógica de encierro, queda permeada por la lógica del encierro, produciendo conflictos, tensiones.

Los documentos del entonces Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (PNECE, 2007, c; Herrera y Frejtman, 2010, entre otros) también observan esta situación, y por ello resaltan que la educación en contextos de encierro debe producir “quiebres”, “grietas”, “fisuras” a la lógica totalizante de la seguridad, del control, que impregna todas las actividades.

Es decir, la educación en contextos de encierro, debe plantear quiebres sobre la intención correctiva, normalizadora, reconociendo a los NNA como sujetos de derechos, escuchándolos, tomando sus saberes, generando un espacio diferente, más horizontal, donde circulen las voces, y se construya el conocimiento. Siguiendo a Freire (2014), la educación en contextos de encierro debe quebrar con la educación tradicional; es decir no asumir la forma de una educación bancaria, sino de una educación para la liberación.

Por otra parte, y también para quebrar con la lógica totalizante y mitigar los efectos nocivos del encierro, los documentos del PNECE destacan asimismo la importancia de los “puentes” con el

exterior de modo de articular con el afuera y quebrar con el círculo de exclusión-institucionalización-exclusión<sup>55</sup>:

Con esta orientación, es necesario detenerse en uno de los puntos fundamentales a la hora pensar tanto la educación como la salud y el trabajo en estos ámbitos. Es decir, reconceptualizar la reintegración a partir del trazado efectivo de puentes entre el afuera y el adentro, de suerte que la vida dentro de las instituciones de encierro no sea diametralmente diferente a la vida en el medio social a la que se apunta (Herrera y Frejtman, 2010, p. 127).

Más allá de estas cuestiones, cabe señalar dos aspectos de la política educativa en las instituciones de conducta a cargo del ex Consejo Nacional del Menor y la Familia, durante este periodo.

La primera, que surge de información de la actual Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación del GCABA<sup>56</sup> y que luego se ratifica en las entrevistas, es que al momento de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 y hasta la implementación de la nueva Modalidad de educación en contextos de privación de libertad (creada con la sanción en 2006 de la Ley Nacional N° 26.206 de Educación Nacional) la educación en las instituciones de conducta dependientes del Consejo Nacional del Menor y la Familia, se realizaba a través del Programa de Orientación y Preparación para Exámenes Libres, también conocido como examen OPEL. Es decir, no sólo se implementaba únicamente el nivel educativo primario tal como destaca Área de Investigación de la Red de Defensorías (2000), sino que la modalidad educativa se realizaba a través del Programa OPEL, donde se preparaba, orientaba y brindaba apoyo a lo NNA para rendir libres<sup>57</sup>.

La segunda cuestión refiere a una omisión que expresa el propio material del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, y que refleja no sólo el lugar de la educación en estos contextos, sino también el de la prisión y el de sus destinatarios. Así, durante el proceso de transferencia de los servicios educativos entre los años 1992 y 1994, la educación en contextos de privación de libertad había sido olvidada.

---

<sup>55</sup> Para profundizar se recomienda: Costa y Gagliano (2000); Núñez (1999); González (2000); PNECE (2007, a); y Área de Investigación de la Red de Defensorías (2000).

<sup>56</sup> Información disponible en la Web de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación del GCABA <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos>

<sup>57</sup> Para el mismo caso de adultos en cárceles, Herrera y Frejtman (2010) destacan “En cuanto a los aprendizajes realizados y evaluados por los docentes de los sistemas educativos que tomaban los exámenes, se advertía que eran poco satisfactorios, razón por la cual la mayoría de los alumnos eran reprobados” (p. 22).

Quedaba en evidencia una omisión significativa de los años noventa: las escuelas en contextos de encierro no habían sido consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos (Herrera y Frejtman, 2010, p. 21).

De esta manera, durante el citado período, la política educativa quedó librada tanto a la suerte de las provincias y de la Municipalidad de Buenos Aires, como al olvido, avanzando en las disparidades territoriales y educativas, consolidando la fragmentación del sistema y permitiendo la subsistencia del paradigma tutelar.

Konterllnik (2004) va más allá, y menciona que la vigencia de las políticas neoliberales no sólo permitió la subsistencia de la institución tutelar sino también su fortalecimiento. En la misma línea, Konterllnik (2015) señala:

En un Estado en que prevaleció el debilitamiento de la oferta universal de los servicios sociales de educación, salud y otras protecciones sociales, los aparatos de la minoridad operaron en el sentido común como una ilusión de que se estaba haciendo algo por los niños y adolescentes más pobres (p. 16).

Por otra parte, eran muy probables las resistencias luego de más de 70 años de vigencia de paradigma tutelar. No sólo, por poseer otras formas de entender e intervenir sobre la niñez y la familia, por poseer otros discursos y un andamiaje institucional y burocrático con prácticas muy arraigadas, sino también por luchas de poder, personales e institucionales. Cabe destacar, que los cambios que presentaba la CDN, no sólo afectarían al Poder Judicial y sus jueces -quienes hasta ese momento ocupaban un rol central-, sino también a todos los operadores, profesionales y agentes que intervenían con los NNA. Así, a la resistencia se le sumaba otro factor de tensión, la incertidumbre (Frigerio y Poggi, 1992).

Pero no todo fueron sombras para las transformaciones que expresaba en su texto la CDN. Así, y tal vez fruto del “garantismo” argentino (Ferrajoli, 2006, 2008) como a través del impulso de distintas ONG’s, organismos de derechos humanos, expertos, académicos, políticos y juristas, entre otras personas, el período también presenta progresos en materia de derechos de NNA.

En el plano legislativo, el principal avance se produce en 1994 en la reforma de la Constitución Nacional, donde se incluye en su texto<sup>58</sup> a la CDN y a otros tratados y convenciones de derechos humanos; dotándolos de jerarquía constitucional.

Por otra parte, las provincias comienzan a adecuar sus leyes a la CDN. La primera es Mendoza con la sanción de la Ley N° 6.364 del niño y del adolescente en diciembre de 1995. Le sigue Río Negro que sanciona en mayo de 1997 la Ley N° 3.097 de Protección integral y promoción de los derechos del niño y del adolescente. Posteriormente Chubut sanciona, en diciembre del mismo

---

<sup>58</sup> Constitución Nacional, Art. 75, Inc. 22.

año, la Ley N° 4.347 de protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia. Luego la naciente Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), sanciona en diciembre de 1998, la Ley N° 114 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes<sup>59</sup>.

La política educativa en contextos de privación de la libertad, también presenta progresos en términos de derechos. A partir del año 2000, se desarrolla una línea de trabajo entre el Ministerio de Justicia de la Nación y el Área de Educación de Jóvenes y Adultos del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación “a fin de considerar las posibilidades y maneras de transformar la educación que se estaba ofreciendo en las cárceles federales” (Herrera y Frejtman, 2010, p. 21). La articulación condujo a la firma de dos convenios, en el año 2000 y 2006, mediante los cuales el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación se comprometía a solventar los gastos de infraestructura, a habilitar el ingreso de los docentes y a trasladar los alumnos al aula. Por su parte, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en articulación con los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA, se harían responsables de los docentes, de la gestión educativa, de la capacitación, del equipamiento y de los materiales educativos.

Esto representó un gran avance considerando que hasta ese momento la gestión educativa estaba a cargo del Servicio Penitenciario Federal y que muchas de las instituciones de encierro no tenían espacios habilitados para la tarea educativa.

Más allá del contexto, de los factores que motivaron la demora e incluso de los avances producidos, lo cierto es que transcurren 15 años entre la firma de la CDN y la sanción de una ley nacional, que adecuada al paradigma de derechos, otorgue el marco a las legislaciones provinciales y la CABA. Durante ese tiempo, y como se comentó, conviven la CDN y la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores, y en esta convivencia la respuesta político-institucional preeminente fue la tutelar.

Recién en el año 2005, con la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de NNA, adecuada al paradigma de derechos, “queda instituida una nueva forma de intervención del Estado que establece un viraje desde intervenciones orientadas a proteger niños carentes, necesitados, “en riesgo de convertirse en peligrosos”, hacia intervenciones organizadas para garantizar y proteger sus derechos” (Konterllnik, 2006, p. 1).

---

<sup>59</sup> “La colisión entre la ley nacional de Patronato y la ley local de Protección de derechos tuvo sus primeros rounds, al principio perdidosos para la Ciudad de Buenos Aires. Pero fueron crecientemente militados y ganados para la causa de la protección por parte de operadores y funcionarios de la ciudad que lograron instalar la legitimidad de las Defensorías Zonales de la Ciudad de Buenos Aires y la atención de los problemas en las proximidades de su ocurrencia” (Guemureman, 2014, p. 30).

La nueva ley adopta el paradigma de derechos y con ello las características y principios de la CDN. Tal es así, que no sólo viene a saldar una deuda normativa con la infancia, sino también terminar con su escisión, segmentación, es decir con la visión e intervención dicotómica de la infancia. La ley es para todos los NNA, y no como su antecesora que fomentó la construcción e intervención a una supuesta infancia pobre, abandonada, o en peligro moral, social. Bajo el nuevo paradigma de derechos, el Estado tiene el deber y la responsabilidad de respetar, proteger y realizar acciones para garantizar el acceso y ejercicio efectivo de derechos, así como su promoción, difusión, defensa, protección y restitución. Ya no se protegen personas sino derechos, por ello, su aplicabilidad descansa principalmente en las políticas públicas universales pero también en las focalizadas para llegar a dónde la universal no alcanza. La idea es “construir un continuum de prestaciones que garanticen a las niñas, niños y adolescentes el acceso a los bienes y servicios que provean a su supervivencia, desarrollo y protección en el contexto de su familia y comunidad” (Konterllnik, 2015, p. 65).

El Estado entonces debe asegurar y promover el acceso a los derechos, facilitar su ejercicio, intervenir en situaciones de amenaza y/o vulneración para restituir su disfrute, asegurar y supervisar el cumplimiento de las normativas, del funcionamiento institucional, de sus prácticas, así como garantizar la existencia de instituciones, mecanismos y procedimientos accesibles para su exigibilidad. Por ello, la difusión y procedimientos especiales adquieren suma importancia.

Konterllnik (2015) señala que esta ley primero reconoce a sus múltiples actores (Estado, comunidad, familia, NNA) y luego “replantea responsabilidades y relaciones entre los jugadores, limitando el papel de unos, y fortaleciendo el de otros y estableciendo reglas de juego entre ellos” (p. 27). Obligaciones, responsabilidades y relaciones que quedarán organizadas bajo el nuevo Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA.

Esa nueva estructura de relaciones queda establecida en el Sistema de Protección Integral de Derechos, que está conformado por organismos de orden, jerarquías, competencias y funciones diversas, cuyas acciones e interrelaciones tienen por objeto hacer efectivas las disposiciones, principios y garantías que establece la Constitución Nacional, la CDN, la ley de protección y toda la normativa nacional y provincial que, en forma convergente con ese instrumento jurídico, consagran los derechos sociales, civiles, económicos o culturales para las niñas, niños y adolescentes (Konterllnik, 2015, p. 40).

Por otra parte, la incorporación de aspectos particulares de la Ley Nacional N° 26.061 a las legislaciones sectoriales en materia de política pública, ha significado un gran progreso en materia de protección integral de derechos de NNA. De esta manera, en el ámbito educativo se registran dos grandes avances legislativos, con la sanción de la Ley Nacional N° 26.075 de Financiamiento Educativo y de la Ley Nacional N° 26.206 de Educación Nacional. Estas leyes

no sólo producen cambios al adecuarse al paradigma de derechos y plantear nuevas concepciones y formas de abordaje, sino que además dan respuestas a problemáticas de la década de 1990.

La Ley Nacional N° 26.075 de financiamiento educativo, sancionada en diciembre de 2005, intenta saldar la disparidad educativa, tanto de oferta como de calidad, generada principalmente en la década de 1990, tras la transferencia de los servicios educativos sin prever mecanismos compensatorios ni fondos. Uno de sus mayores logros fue superar el monto previsto del 6% del PBI destinado a la inversión en educación, ciencia y tecnología<sup>60</sup>.

Por otra parte, la nueva Ley N° 26.206 de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, también produjo un cambio cualitativo fundamental respecto de su antecesora la Ley Federal de Educación. Conforme a su Art. 17° el sistema educativo nacional comprende cuatro niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior, y ocho modalidades, entre ellas, la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ley Nacional N° 26206, Art. 17°, extracto).

Abordada desde el paradigma de derechos, la educación en contextos de privación de libertad deja de ubicarse principalmente bajo la órbita de la educación especial<sup>61</sup> para erigirse como una modalidad en sí misma. Cambio central no solo a nivel discursivo, sino también en cuanto reconoce que su especificidad está dada por el particular punto de partida del estudiante, y no por su punto de llegada, que se concibe como común en términos del logro de los aprendizajes.

---

<sup>60</sup> Entre los objetivos del destino del incremento educativo se encuentran: incorporar en el nivel inicial al 100% de la población de 5 años de edad y asegurar la incorporación creciente de los de 3 y 4 años; garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria; avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que ingresen o reingresen jóvenes y terminen sus estudios; erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional; producir transformaciones pedagógicas que posibiliten mejorar la calidad del sistema educativo nacional en todos los niveles; fortalecer la educación técnica y la formación profesional; mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes en todos los niveles del sistema educativo y promover la jerarquización de la carrera docente (Ley Nacional N° 26075, Art. 2°).

<sup>61</sup> Tal como destacan los documentos del ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro una de las mayores problemáticas de la educación en estos contextos era su dependencia del ámbito de educación espacial debido al “resabio histórico de la consideración del alumno preso como un irregular social” (PNECE, 2007, d, p.4).

Siguiendo a Herrera y Frejtman (2010) lo que hace diferente a la política educativa en la cárcel no es el sujeto, sino el contexto, por ello “esta nueva modalidad de la educación intenta sostener la tensión entre lo común y lo diferente, reconociendo la necesidad de dispositivos heterogéneos y específicos en estos espacios, con el fin de alcanzar objetivos homogéneos” (p. 123).

De esta manera, la nueva modalidad se dirige a todas las personas privadas de libertad y se presenta como garantía al derecho a la educación en estos contextos, al tiempo que reconoce su importancia para la formación integral y el desarrollo pleno de todas las personas.

### **Capítulo III: La Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y los dispositivos penales juveniles.**

Influenciadas por un clima favorable pero también bajo la voluntad política de producir tal transformación, la sanción e implementación de Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y de las legislaciones sectoriales enmarcadas bajo el paradigma de derechos, tal como es el caso de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, significaron un progreso en cada uno de sus sectores y en materia de protección integral de derechos de NNA.

Claro está, que la mera existencia de una normativa no garantiza necesariamente su cumplimiento efectivo, dado que pueden existir diferencias entre lo que sucede en la práctica y lo que dicta el derecho. Un buen ejemplo de ello, lo atestigua la inclusión de la CDN en la década de 1990. No obstante, la sanción, y más específicamente la implementación de la Ley Nacional N° 26.061, cambia las reglas de juego. Así, al organizar las obligaciones, responsabilidades y relaciones de todos los actores (Konterllnik, 2015) bajo el paradigma de derechos y dentro del nuevo Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, comienza una retroalimentación entre normas, prácticas, discursos, institucionalidad y políticas públicas, que la hacen más fuerte, la dotan de mayor grado de institucionalidad, y por ende, refuerzan su paradigma. Esta afirmación, obviamente no desconoce la complejidad del proceso, las coexistencias entre paradigmas, los conflictos, las tensiones, las resistencias; tal como expresaba el ex Secretario de Derechos Humanos de la Nación, el Dr. Luis Eduardo Duhalde:

Quienes hemos laborado desde hace muchos años en la defensa de los derechos, sabemos bien la resistencia que encuentra su concreta aplicación, y cómo el cambio de mentalidades y paradigmas debe vencer escollos y prácticas que se toman como “naturales”, encubiertas en ideologías de persistencia secular, revestidas con el manto de la “normalidad” (en Unicef y Secretaría de Derechos Humanos, 2006, p. 9).

Tampoco desconoce los intereses, tal como destaca Konterllnik (2015) al referirse al nuevo Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, su “arquitectura será el resultado de negociación y acuerdos” (p. 46). Así, aún con limitaciones y con adecuaciones pendientes, fundamentalmente en el ámbito penal, se remarca el peso y la voluntad de amplios sectores políticos y sociales por producir y llevar adelante estas transformaciones, de dotarlas de contenido, fuerza e institucionalidad.

De esta manera, sin desconocer los progresos, que existieron incluso durante la etapa neoliberal<sup>62</sup> y que allanaron el camino para nuevas discusiones y transformaciones, el cambio cualitativo lo inicia la CDN y adquiere mayor vigor a través de la sanción e implementación de la Ley Nacional N° 26.061.

Esta ley junto a otros avances en términos de derechos, se promueven bajo un gobierno nacional que inicia en el año 2003, y que produce un viraje en el rol del Estado, pasando de un modelo de intervención neoliberal<sup>63</sup> hacia otro más cercano<sup>64</sup> a un Estado Benefactor (Esping-Andersen, 1999). Así, con el fortalecimiento de las políticas públicas universales se ofrece un mejor contexto para la implementación de la CDN y su adecuación normativa.

Por otra parte, y como se desarrollará a continuación, se destaca que dicho gobierno nacional no sólo facilitó el contexto sino que asumió un rol activo que se observa principalmente en la nueva institucionalidad, en los marcos normativos y organizacionales, en las modificaciones de las prácticas, en la adopción y ratificación de instrumentos internacionales de derechos humanos, en la iniciativa parlamentaria, en la sanción e implementación de leyes, decretos, como de otras normativas, así como también en la ejecución de nuevos planes, políticas, programas y proyectos para la protección integral de derechos de NNA.

Transformaciones todas que implicaron progresos en materia de derechos y para las cuales fue necesaria la búsqueda de grandes consensos y de nuevas mayorías parlamentarias. De hecho, la Ley Nacional N° 26.061 es reflejo de ello. Iniciándose en la Cámara de Diputados de la Nación bajo el proyecto de Hilda González de Duhalde y otros, del Partido Justicialista (Proyecto CD-65/04), se gira a la Cámara de Senadores donde obtiene media sanción tras modificarse en base a varios proyectos del senado<sup>65</sup>. Posteriormente, vuelve a la Cámara de Diputados donde se sanciona con votos del Partido Justicialista, del Frente para la Victoria, de la Unión Cívica

---

<sup>62</sup> Como por ejemplo, con la inclusión de la CDN y de los tratados de derechos humanos en la Constitución Nacional o con los diferentes proyectos nacionales de adecuación a la CDN. Para un mayor análisis de la Ley Nacional N° 26.061 como de sus proyectos se recomienda García Méndez (2006 y 2008).

<sup>63</sup> Modelo que poco tiempo atrás, en 2001, había llevado, a tal vez, la peor crisis económica, política, institucional y social de la República Argentina (Zeller, 2007). Por su parte, Braun y Vélez (2004) destacan: “Los indicadores sociales entraron en franco retroceso a partir de la recesión comenzada en 1998. La pobreza llegó al 36,6% y la indigencia al 12,8% en octubre de 2001, y se alcanzó un récord de pobreza e indigencia a partir de la crisis de 2001-2002” (p. 14)

<sup>64</sup> Cortés y Marshall (1994) expresan que si bien no existe una versión única de modelos históricos de intervención social del Estado, es posible identificar ciertos modos de utilización de los instrumentos estatales que ofrecen un carácter distintivo a la política social.

<sup>65</sup> El texto sancionado es en base al proyecto de ley venido en revisión (CD-65/04) y los proyectos de ley (S-114/04) del senador Jorge A. Agundez; (S- 1.010/04) de la senadora Liliana Negre de Alonso; (S-1177/04) de las senadoras Ibarra, Perceval y Arancio de Beller; (S-1253/04) de las senadoras Leguizamón, Muller, Maza, Giri, Martínez Pass de Cresto, Escudero y otros; (S-1530/04) del senador Massoni; (S- 2523/04) del Senador Morales; y el (S-2709/04) de la senadora Curletti. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar>

Radical y del partido Afirmación para una República Igualitaria, es decir con amplios consensos.

Respecto a los cambios y continuidades, la sanción e implementación de la Ley Nacional N° 26.061, modifica los artículos del ex Código Procesal Civil y Comercial de la Nación referidos a protección de persona y deroga tanto la Ley N° 10.903 de Patronato de Menores como el decreto constitutivo del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia<sup>66</sup>. Creando en lugar de este último, a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF).

Por otra parte, crea el Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, reconoce sus múltiples actores (Estado, comunidad, familia, NNA) y “replantea responsabilidades y relaciones entre los jugadores, limitando el papel de unos, y fortaleciendo el de otros” (Konterllnik, 2015, p. 27). Asimismo, define los diferentes niveles del Sistema, y en cada uno de ellos, a los organismos administrativos responsables en materia de derechos de NNA. De esta forma, a nivel nacional es la SENNAF el organismo especializado en la materia, a nivel local lo son los órganos administrativos provinciales y de la CABA, y en el nivel federal se crea un nuevo organismo, el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF)<sup>67</sup>.

Del mismo modo, como se comentó, la nueva ley ofrece el marco para la adecuación legislativa de las provincias, aunque algunas de ellas ya habían iniciado el proceso previamente.

A nivel normativo, durante este período la República Argentina también firma y ratifica el tercer Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a un Procedimiento de Comunicaciones (2011). Protocolo que no sólo dota de competencia al Comité de los Derechos del Niño de la ONU para procurar la restitución de los derechos de NNA ante violaciones de los Estados Partes, sino que principalmente faculta a los NNA para presentar denuncias a nivel internacional sobre violaciones a sus derechos. Los otros dos Protocolos –el Protocolo Facultativo sobre la participación de los niños en los conflictos armados (2000) y el Protocolo Facultativo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía (2000)-, se firman y ratifican entre los años 2000 y 2003.

Otro gran avance en este período, se produce en octubre de 2014 con la sanción del nuevo Código Civil y Comercial (Ley Nacional N° 26.994/2014), que en consonancia con la Constitución Nacional, los Tratados y Convenciones de Derechos Humanos y de las nuevas legislaciones, adopta la terminología de derechos humanos y reconoce otro lugar a los NNA. De

---

<sup>66</sup> Antes llamado Consejo Nacional del Menor y la Familia, tal como se mencionó en el capítulo anterior.

<sup>67</sup> Este último, presidido por el titular de la SENNAF e integrado por los consejeros de cada una de las provincias y la CABA, constituye el ámbito institucional de articulación para la construcción de acuerdos y consensos a nivel federal.

esta manera, su texto incluye entre otras cuestiones, su autonomía progresiva, su derecho a ser oído y a ser tenido en cuenta, como su derecho a participar de las decisiones que lo involucran. El nuevo código, no sólo termina con la antigua clasificación de menores púberes e impúberes, sino que progresa al diferenciar a los niños de los adolescentes.

Asimismo, en materia de derechos de NNA se avanza con la sanción de leyes y decretos nacionales, entre ellos: la Ley Nacional N° 26.150/2006 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; la Ley Nacional N° 26.206/06 de Educación Nacional que incorpora la nueva modalidad de educación en contextos de privación de la libertad; la Ley Nacional N° 26.364/2008 de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas; la Ley Nacional N° 26.390/2008 de prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente; el Decreto N° 1.602/2009 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social; el Decreto N° 2.044/2009 de Registro de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia; la Ley Nacional N° 26.522/2009 de Servicios de comunicación audiovisual que incorpora el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia; el Decreto N° 446/2011 de Asignación por Embarazo para la Protección Social; y la Ley Nacional N° 26.827/2012 de creación del Sistema Nacional de Prevención de la Tortura y otros Tratos Crueles Inhumanos o Degradantes<sup>68</sup>.

Del mismo modo, entre los planes, políticas y programas del período, se destacan: el Plan nacional de acción por los derechos de los NNA; el Plan Nacional para la Educación Inicial; el Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo infantil; el Plan Nacer; el Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros Años; el Programa Nacional de Nutrición y Alimentación; el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; el Programa Nacional 700 Escuelas; el Programa Qunita; el Programa SUMAR; y el Programa Conectar Igualdad<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Otras leyes del período relacionadas a la protección integral de derechos de NNA son: la Ley Nacional N° 26.233/2007 de promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil; la Ley Nacional N° 26.290/2007 de capacitación a las fuerzas de seguridad interior en materia de derechos humanos reconocidos a NNA; la Ley Nacional N° 26.378/2008 de aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo; la Ley Nacional N° 26.413/2008 de registro del estado civil y capacidad de las personas; la Ley Nacional N° 26.485/2009 de protección integral para prevenir, sancionar, erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley Nacional N° 26.657/10 de salud mental; la Ley Nacional N° 26.743/2012 de identidad de género de las personas; la Ley Nacional N° 26.774/2012 de ciudadanía argentina; la Ley Nacional N° 26.847/2013 que incorpora el artículo 148 bis al código penal sobre trabajo infantil; la Ley Nacional N° 26.873/2013 de promoción y concientización pública de la lactancia materna; la Ley Nacional N° 26.892/2013 de promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas; y la Ley Nacional N° 27.045/2014 modificadora de la ley de educación nacional y de declaración obligatoria de la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional.

<sup>69</sup> Otros relevantes son: el Plan Nacional de Salud Mental; el Programa Nacional de Control de Enfermedades Inmunoprevenibles; el Programa Nacional de Prevención de la Sustracción y Tráfico de Niños y de los Delitos

Otra cuestión relevante del período, son los progresos en materia de datos estadísticos por parte del gobierno nacional y los gobiernos sub-nacionales, los cuales contaron muchas veces con el apoyo de instituciones académicas como de organismos internacionales, principalmente UNICEF. Así se destaca la presencia de nuevos informes -en general referidos a NNA institucionalizados<sup>70</sup>-, como el registro de información estadística a través de la creación y puesta en funcionamiento del Sistema Integrado de Información sobre Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia (SIIPNAF, Resolución MDS N° 4139/2011) dependiente de la SENNAF. Demás está decir, la importancia de datos estadísticos comparables para cualquier momento de las políticas públicas. Destacando un gran avance en este punto, sobre todo si se lo compara con la situación previa a la sanción de la Ley Nacional N° 26.061, registrada en el informe de UNICEF y la Secretaría de Derechos Humanos (2006), cuando relevaba la situación de los NNA institucionalizados a nivel nacional:

La investigación constituyó un difícil desafío; en su desarrollo se evidenció la carencia de información sistematizada en el país, la ausencia de datos estadísticos y de registros centralizados de programas y establecimientos que alojan personas menores de 18 años de edad (p. 13).

Ya específicamente referido al tema penal, se resalta que la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 también produjo avances en el área. En esta línea, la Resolución N° 3892 (2011) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS) expresa: “...la Ley 26.061 (...) ha resultado un aporte central en la construcción de un escenario favorable para el proceso de adecuación que deber transitar en materia penal juvenil” (Anexo I, Punto 1). Merece destacarse, sin embargo, que estos aportes se encuentran por lo menos limitados dada la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad (Decreto-Ley N° 22.278/80 y modificatorias) que conserva una concepción tutelar sobre la infancia y que refleja una adhesión al derecho penal de autor (Zaffaroni, Alagia y Slokar, 2002). Es decir:

...contrariando las disposiciones internacionales, el régimen penal vigente en la materia a nivel nacional permite que, independientemente de que se trate de un sujeto punible o no punible, un adolescente pueda sufrir restricciones a su libertad personal por razones distintas al hecho delictivo imputado, esto es, por razones de índole personal no definidas en forma taxativa por la ley (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008, p. 35).

Este Régimen, si bien por un lado distingue entre sujetos punibles (adolescentes de entre 16 y 18 años de edad) y no punibles (adolescentes menores de 16 años de edad, no punibles en función

---

contra su Identidad; el Programa Creciendo Juntos; el Programa Jugando Construimos Ciudadanía; el Programa Brigada Niñ@s; el Programa las Víctimas contra las Violencias; el Programa Remediar; el Proyecto Más libros más mundos posibles y el Proyecto Familias y Nutrición.

<sup>70</sup> Como por ejemplo: UNICEF y Secretaría de Derechos Humanos (2006); SENNAF, UNICEF y UNTREF (2008); Sistema Argentino de Información Jurídica (2013); y Unicef y SENNAF (2015).

de su edad) al momento en que se les imputa la comisión o participación en una acción tipificada como delito; por otro, faculta a los jueces a disponer provisionalmente de los adolescentes imputados durante todo el proceso de investigación y de tramitación con independencia de su edad. Permitiendo de esta manera, no sólo establecer medidas restrictivas de la libertad a adolescentes punibles y no punibles, sino también continuarlas, bajo conceptos tutelares como si el adolescente se encuentra "...abandonado, falta de asistencia, en peligro material o moral, o presenta problemas de conducta..." (Decreto Ley N° 22.278/80, Art. 1). Es decir, faculta a los jueces a disponer y continuar con medidas restrictivas de la libertad de los adolescentes de manera tutelar, por hechos no tipificados como delitos. Medidas restrictivas que otorgan un alto grado de discrecionalidad a los jueces, dado que no se encuentran previamente determinadas ni en su extensión ni en su modalidad de ejecución, y donde su aplicación queda supeditada principalmente a indicadores subjetivos (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008). Por ello, es posible que el expediente tutelar y la medida restrictiva continúen, aún habiéndose comprobado la no participación del adolescente en el hecho delictivo, o siendo sobreseído y/o inimputable penalmente.

Pese a la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad, la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 conlleva cambios que impactan de manera directa en los adolescentes en conflicto con la ley penal.

Así por ejemplo, la nueva normativa inicia un proceso de transición entre el Poder Judicial y los órganos administrativos de protección de derechos del Poder Ejecutivo, para el traspaso de los expedientes judiciales iniciados durante la vigencia de la antigua Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores. Ligado a ello, comienza un proceso de desinstitucionalización de NNA alojados por cuestiones sociales en los establecimientos asistenciales y en los de conducta. Aunque ambas cuestiones no se produjeron sin dificultad<sup>71</sup>.

Por otra parte, la adecuación normativa también impacta en las intervenciones llevadas adelante en las instituciones de conducta. De esta manera, se dejan "atrás algunos enfoques, muy arraigados en el sistema y tributarios de la doctrina "minoril", que tienden a ver en el adolescente infractor a un sujeto destinatario de un tratamiento psicoterapéutico compulsivo" (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008, p. 21). La nueva intervención centra su eje en el aspecto socio-educativo, de ahí el cambio de nombre a los actuales Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado (CSERC).

---

<sup>71</sup> Para profundizar sobre el tema se sugiere: Dirección de Políticas Públicas e Investigación (2008).

Si bien la intervención socio-educativa contiene un aspecto coercitivo, dada la situación de privación de la libertad, su objetivo principal es el desarrollo del adolescente como persona y como ciudadano. En este sentido, debe promover un proceso de reflexión y responsabilización del adolescente en relación al delito que se le imputa (Gómez Da Costa, 1999; SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008)<sup>72</sup>. En esta línea, Beloff (2004, b) destaca:

La idea de responsabilidad en los adolescentes es central desde la perspectiva de su integración social, porque difícilmente alguien pueda constituirse como ciudadano pleno si no logra vincularse de alguna manera con sus actos y comprender el significado disvalioso que los delitos que comete tienen para la comunidad en la que vive (p. 31).

La adecuación normativa también produjo progresos con el cese de detenciones de NNA en comisarías. Así en 2009, se crea en la CABA, el Centro de Identificación y Alojamiento Provisorio de Niños, Niñas y Adolescentes (CIAPNNA) que opera ante la presunta comisión de un delito por NNA cuya competencia le corresponde a la Justicia de la CABA. Del mismo modo, y dada la inexistencia de un dispositivo de alojamiento transitorio especializado para NNA, que intervenga ante delitos penales nacionales con competencia de la Justicia Nacional de Menores y/o de la Justicia Nacional en lo Criminal y Correccional Federal de la Capital Federal<sup>73</sup>, se crea en 2012 el Centro de Admisión y Derivación de Adolescentes “Úrsula Llona de Inchausti” (CAD-Inchausti, Resolución SENNAF N° 927/12).

Ambos dispositivos surgen tras varias denuncias de maltrato hacia NNA en sedes policiales. El CIAPNNA es resultado de una acción de hábeas corpus presentado en diciembre de 2008 por la Asesora General Tutelar del Ministerio Público y el Titular de la Asesoría Tutelar de Primera Instancia en los Penal, Contravencional y de Faltas N° 1, ante el Juzgado Penal, Contravencional y de Faltas N° 7 (Ministerio Público Tutelar, 2013, p.234). Mientras que el CAD se crea, tras un informe en 2011 de la Defensoría General de la Nación a la Secretaría de Políticas de Prevención y Relaciones con la Comunidad del Ministerio de Seguridad de la Nación. Si bien estos dispositivos especializados no impiden la existencia de situaciones de violencia

---

<sup>72</sup> Por otra parte, y tal como expresa la Resolución N° 3892 (2011) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en la intervención socio-educativa “es fundamental el diseño y puesta en práctica de estrategias que eviten que los adolescentes se identifiquen con representaciones y comportamientos ligados a la estigmatización y al descrédito social” (p. 5).

<sup>73</sup> Dada esa inexistencia, en 2008 el entonces Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos aprueba por Resolución N° 2208 las pautas de actuación de las fuerzas de seguridad en los casos de restricción de la libertad ambulatoria de las personas menores de 18 años de edad. Por otra parte, en 2014, el Ministerio de Seguridad, aprobó la Resolución N° 906, que fija la actuación de las Fuerzas de Seguridad e Instituciones Policiales Nacionales en procedimientos donde participen NNA en conflicto con la ley penal en el ámbito de la CABA.

institucional por parte de las fuerzas de seguridad, claramente son un gran avance<sup>74</sup>.

Respecto al monitoreo y control de las instituciones que alojan NNA, ya sean hogares o CSERC, en 2006 se genera otro avance institucional con la creación<sup>75</sup> de la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niños, Niñas y Adolescentes dependiente de la Defensoría General de la Nación del Ministerio Público de la Defensa. Es importante resaltar que “con anterioridad a la creación de la Comisión, las instituciones de tipo penal dependientes de la Sennaf no eran objeto de monitoreo externo” (Paladini, García Morabito, 2012, p.15). En la actualidad, además del monitoreo externo de esta Comisión, se cuenta con el monitoreo de la Procuración Penitenciaria de la Nación y con el de la Asesoría General Tutelar (AGT) dependiente del Ministerio Público Tutelar del Poder Judicial de la CABA. Para acceder a dicho control ambas instituciones también tuvieron que recurrir a la judicialización del problema.

Por otra parte, después de muchos proyectos e intentos fallidos, en 2009 se obtiene la media sanción en la Cámara de Senadores de un proyecto de ley nacional de responsabilidad penal juvenil<sup>76</sup>. El mismo se enmarcaba en el paradigma de derechos y en la normativa internacional relacionada con la administración de la justicia para esta población. Sin embargo, perdió estado parlamentario ya que no hubo acuerdos por la inclusión de la baja de la edad de imputabilidad a los 14 años de edad. Más allá de todo esto, fue el único proyecto que obtuvo la aprobación de una de las cámaras, tras casi 20 años de la adopción y ratificación de la CDN.

Por último, en materia de adolescentes en conflicto con la ley penal, también se registran progresos en la normativa de la SENNAF y de su Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, destacando: el Decreto N° 28/2007 que crea la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal (DINAI) bajo la dependencia de la SENNAF; la Resolución MDS N° 3892/2011 que aprueba su marco conceptual de intervención socio-educativa; y la Resolución SENNAF N° 313/2015 que dispone que no podrán derivarse ni alojarse NNA que no hayan alcanzado la edad de punibilidad en los dispositivos penales juveniles dependientes de la SENNAF<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> Respecto a este tema, la Procuraduría de violencia institucional destaca que de enero a octubre de 2015 se registraron en la CABA 238 causas relativas a hechos de violencia policial sobre NNA (Procuvin, 2015, a, p.2). Resaltando asimismo que: “estas denuncias son apenas una porción que sub-registra” (Procuvin, 2015, b, p.3).

<sup>75</sup> Resolución D.G.N. N° 841/06 el 22 de junio de 2006.

<sup>76</sup> Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2009, d). Proyecto de Ley sobre Régimen Legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal. Proyecto elaborado sobre los Proyectos (S-0734/08), (S-1564/08), (S-1263/09), (S-1524/09), y (S-1555/09). Contó con media sanción por parte de la Cámara de Senadores pero perdió estado parlamentario.

<sup>77</sup> Otras normativas son: la Resolución MDS N° 19/2011 que aprueba el Proyecto de Prototipo de Dispositivo Penal Juvenil “Centro Socio Educativo de Régimen Cerrado”; la Resolución MDS N° 1979/2011 que convalida el Plan Nacional de Acción por los Derechos de NNA correspondiente al periodo 2008-2011; la Resolución MDS N° 4135/2011 que ratifica el Plan Nacional de Acción por los Derechos de NNA correspondiente al periodo 2012-

### Dispositivos penales juveniles. Situación nacional y local

Según datos de 2015 (UNICEF y SENNAF, 2015) en la República Argentina existen 118 dispositivos penales juveniles agrupados en 3 tipos conforme a la forma en que se implementa la medida judicial de carácter penal. Así encontramos: programas de supervisión en territorio (Programas); residencias socio-educativas (RSE) y establecimientos de privación de libertad.

Tanto los Programas como las RSE, son dispositivos de restricción de la libertad, sin embargo mientras que en los primeros la medida restrictiva se cumple en el medio comunitario en las RSE se cumple dentro de un establecimiento.

Entre los Programas encontramos: los programas de supervisión y monitoreo de jóvenes; el programa libertad asistida; los centros de referencia y los sistemas de acompañamiento. El objetivo de los Programas es "... acompañar al joven en la elaboración de un proyecto de vida que lo aleje de su vinculación con el ámbito penal y promueva su inclusión en la comunidad, a partir del ejercicio de la ciudadanía" (UNICEF y SENNAF, 2015, p. 11)<sup>78</sup>. Por su parte, las RSE "Son espacios de convivencia, donde los adolescentes cuentan con cierta autonomía, ya que la mayor parte de sus actividades se realizan en un medio abierto (...) Las actividades educativas y culturales se realizan principalmente en el ámbito comunitario" (UNICEF y SENNAF, 2015, p. 38).

Respecto a los establecimientos de privación de libertad, la mayoría de estos dispositivos corresponde a Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado (CSERC), los cuales son:

...dispositivos empleados para aplicar una medida de privación de libertad, impuesta a menores de 18 años de edad, infractores o presuntos infractores de la ley penal, dispuestas por juzgados y tribunales con competencia en la materia. Estos centros cuentan con barreras, alambrados, muros, puertas cerradas y personal de seguridad, a fin de cumplir con las medidas estipuladas. El objetivo principal de estos dispositivos es fomentar la capacidad de los adolescentes de ejercer derechos, respetar los derechos de los otros y asumir obligaciones en relación con una tarea (UNICEF y SENNAF, 2015, p. 12).

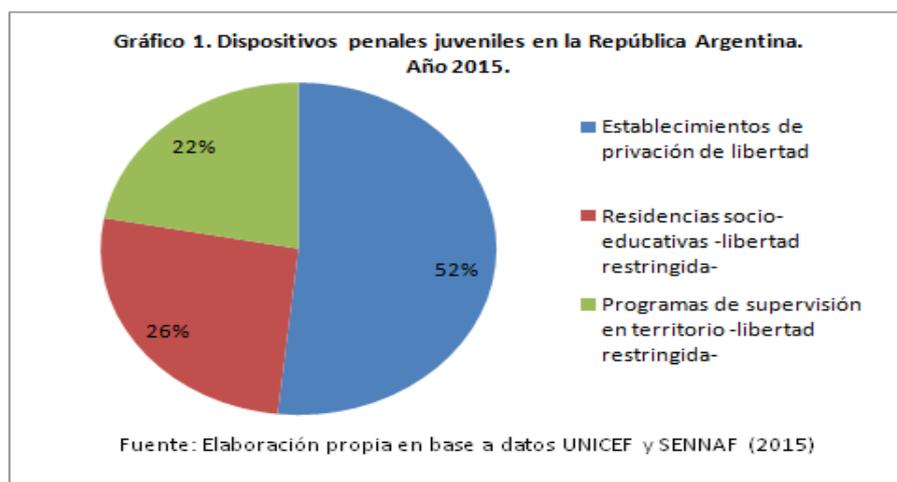
A diferencia de los otros dispositivos, la educación en los CSERC se realiza dentro de la institución de encierro. Por otra parte, la categoría de establecimientos de privación de libertad, también contempla los Centros de Admisión y Derivación (CAD) como las comisarías y alcaidías.

---

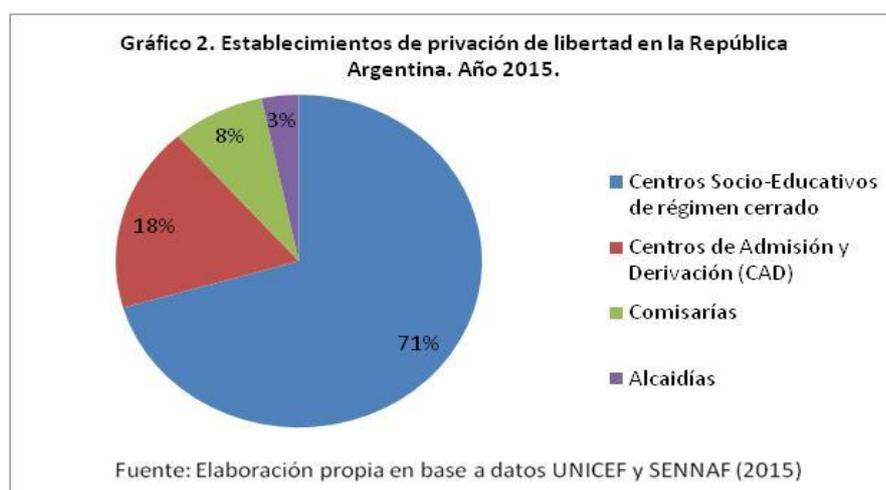
2015; y la Resolución SENNAF N° 326/2012 que crea el Dispositivo de Supervisión y Monitoreo de Jóvenes en el Ámbito Socio comunitario bajo la órbita de la DINAI.

<sup>78</sup> Los programas "...suelen funcionar como una oferta alternativa al alojamiento de los NNyJ infractores y presuntos infractores en establecimientos (...) su existencia permite que se acorten los plazos de privación y restricción de libertad (...) en la mayoría de los casos sus intervenciones se dirigen a la promoción y restitución de derechos (SENNAF, UNICEF, UNTREF, 2008, p.53).

Profundizando en los datos estadísticos de UNICEF y SENNAF (2015), se observa que de los 118 dispositivos existentes: 61 son establecimientos de privación de libertad; 31 son RSE y 26 son Programas –que se encuentran descentralizados en 75 delegaciones-.



Por otra parte, los 61 establecimientos de privación de la libertad se dividen en: 43 CSERC, 11 CAD, 5 comisarías y 2 alcaldías.



El gráfico 2, muestra avances respecto a relevamientos anteriores como UNICEF y Secretaria de Derechos Humanos (2006) y SENNAF, UNICEF y UNTREF (2008), pero sigue evidenciando la intervención y alojamiento a cargo de personal y áreas no especializadas. Así, del total de dispositivos penales juveniles relevados, el 91,5% dependen de áreas especializadas mientras que el 8,5% lo hace del Servicio Penitenciario y de la Policía Provincial<sup>79</sup> (UNICEF y SENNAF, 2015).

Esas limitaciones o carencias en lo que llamamos especialización se evidencian al menos en (...) la gestión por parte de las policías provinciales y los servicios penitenciarios de

<sup>79</sup> Dentro del 8,5% se encuentran: 3 CSERC dependientes del servicio penitenciario y 5 Comisarías y 2 Alcaldías dependientes de la policía provincial (UNICEF y SENNAF, 2015).

dispositivos dirigidos a adolescentes, organismos que carecen de preparación, controles, normativas y recursos humanos capacitados para el trabajo con dicha población (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008, p. 56).

Así sucede que los niños, niñas y jóvenes se encuentran encerrados en comisarías o en unidades penitenciarias que no cuentan con una infraestructura adecuada que garantice algunas condiciones dignas de detención, y muchos menos, que posibilite el acceso al goce de derechos esenciales, como la salud, la educación y la recreación (UNICEF y Secretaría de Derechos Humanos, 2006, p. 63) En estos casos (...) son recurrentes las denuncias y sospechas de maltratos (p. 74).

En este caso, no es posible reconocerles a priori una finalidad socioeducativa, ya que no dependen de áreas especializadas (UNICEF y SENNAF, 2015, p. 12).

En referencia a la población, al 4 de marzo de 2015 se encontraban 3908 adolescentes de hasta 17 años de edad inclusive en los dispositivos penales juveniles: en Programas habían 2915 adolescentes (74,6%), en RSE 122 (3,1%) y en establecimientos de privación de la libertad 871 (22,3%) (UNICEF y SENNAF, 2015). Cruzando estos datos, se observa que si bien los establecimientos de privación de libertad constituyen más de la mitad de los dispositivos, sólo concentran el 22,3% de la población. Por otra parte, los Programas que constituyen el 22% de los dispositivos concentran a casi el 75% de la población.

Respecto a sus edades, el Cuadro 1 muestra la presencia de adolescentes menores de 16 años de edad en los tres dispositivos, es decir de adolescentes no punibles en función de su edad. En términos porcentuales, y dependiendo del tipo de dispositivo, su participación varía entre un 9% y un 16%.

**Cuadro 1. Población de adolescentes de hasta 17 años inclusive en los dispositivos penales juveniles de la República Argentina. Año 2015**

Franja Etárea	Programas de supervisión en territorio		Establecimientos de restricción de la libertad		Establecimientos de privación de la libertad	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Menos de 16 años	311	10,67	19	15,57	82	9,41
16 y 17 años	2604	89,33	103	84,43	789	90,59
Total	2915	100	122	100	871	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos UNICEF y SENNAF (2015)

Respecto al sexo, es una población netamente masculina. El informe sólo menciona la presencia de: 3 mujeres en CSERC, 4 en RSE y 2 en alcaldías, sin mencionar sus edades ni la cantidad de

dispositivos en que se alojan<sup>80</sup>. Es decir 9 mujeres de una población de 3908 adolescentes (UNICEF y SENNAF, 2015). Por otra parte, los datos muestran la inexistencia de adolescentes mujeres en los CAD y en Programas.

Cabe destacar, que estos 118 dispositivos penales juveniles también están destinados a jóvenes de entre 18 y 21 años de edad acusados de cometer hechos tipificados como delitos antes de cumplir su mayoría de edad. Hecho que ocurre, dado que hasta 2009 la mayoría de edad civil era a los 21 años<sup>81</sup>. En este sentido, “la permanencia de esta población en el sistema penal juvenil, se justifica por la necesidad de evitar o posponer su inclusión en el sistema penitenciario general, para dar continuidad a la intervención especializada en el sistema penal juvenil” (UNICEF y SENNAF, 2015, p.16-17).

Si bien esta investigación, no trabaja con esta población de 18 a 21 años de edad, en tanto son considerados adultos y no adolescentes, se ofrecen algunos datos generales, dado que por un lado, brindan un panorama del universo de los dispositivos penales juveniles, un punto de comparación, y por el otro, proporcionan algunos datos que se consideran relevantes y que no están desagregados por edades.

En este sentido, el total de la población en dispositivos penales juveniles asciende a 7178, de ellos, 6800 (95%) son varones y 378 (5%) mujeres (UNICEF y SENNAF, 2015). Si comparamos estos datos con los anteriores, veremos que la población de 3908 adolescentes de hasta 17 años inclusive representa el 54,4% del total. Mientras que el porcentaje de mujeres aumenta del 0,23% al 5% de la población.

Respecto a la distribución de la población total según tipo de dispositivo y sexo, vemos que: el 79,4 % está Programas (5372 varones y 329 mujeres); el 18,2% está en establecimientos de privación de la libertad (1270 varones y 35 mujeres); y el 2,4% en RSE (158 varones y 14 mujeres) (UNICEF y SENNAF, 2015)<sup>82</sup>.

En todos los casos, tanto para la población de adolescentes como para la población total (adolescentes y jóvenes), los Programas lideran, seguidos de los establecimientos de privación y por último las RSE. Sólo que si comparamos estas poblaciones, veremos que en la población total el porcentaje en Programas se incrementa pasando de un 74,6% a un 79,4%, mientras que la población en establecimientos de privación baja de un 22,3% a un 18,2% y la población en

---

<sup>80</sup> Es decir se desconoce si alguna o todas ellas poseen menos de 16 años de edad, como también la cantidad de dispositivos en que se alojan, los cuales conforme a los datos podrían variar de 3 a 9 dispositivos.

<sup>81</sup> Situación que cambia con la sanción en diciembre de 2009 de la Ley Nacional N° 26.579 que modifica el Código Civil y fija la mayoría de edad a los 18 años.

<sup>82</sup> Respecto a la distribución de los dispositivos según jurisdicción, merece señalarse, que sólo 8 de las 24 jurisdicciones del país cuentan con los tres tipos de dispositivos.

RSE baja de un 3,1% a un 2,4%. Esto en principio parece un buen indicador, pero también indica que la población de adolescentes está más institucionalizada en establecimientos de privación y restricción de libertad que los jóvenes. Una respuesta, podría ser que tal vez, que muchos de estos jóvenes ya transitaban previamente los establecimientos de privación y restricción, debido a que “...en muchos casos los programas son considerados como una última y necesaria etapa del recorrido que realizan los NNyJ infractores y presuntos infractores hacia el egreso del sistema penal” (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008, p. 53).

Otro punto interesante, no sólo se ofrece al observar el pequeño porcentaje de mujeres en la población total de los dispositivos penales juveniles sino también su reducción en los últimos años. Pasando de un 7,1% en 2006 (UNICEF y Secretaría de Derechos Humanos, 2006), a un 5% en 2015 (UNICEF y SENNAF, 2015).

Del contexto nacional, según datos UNICEF y SENNAF (2015), también se rompen imaginarios sociales que asocian la delincuencia a los extranjeros, dado que de una población de 7178 adolescentes y jóvenes, el 98,90% son argentinos nativos.

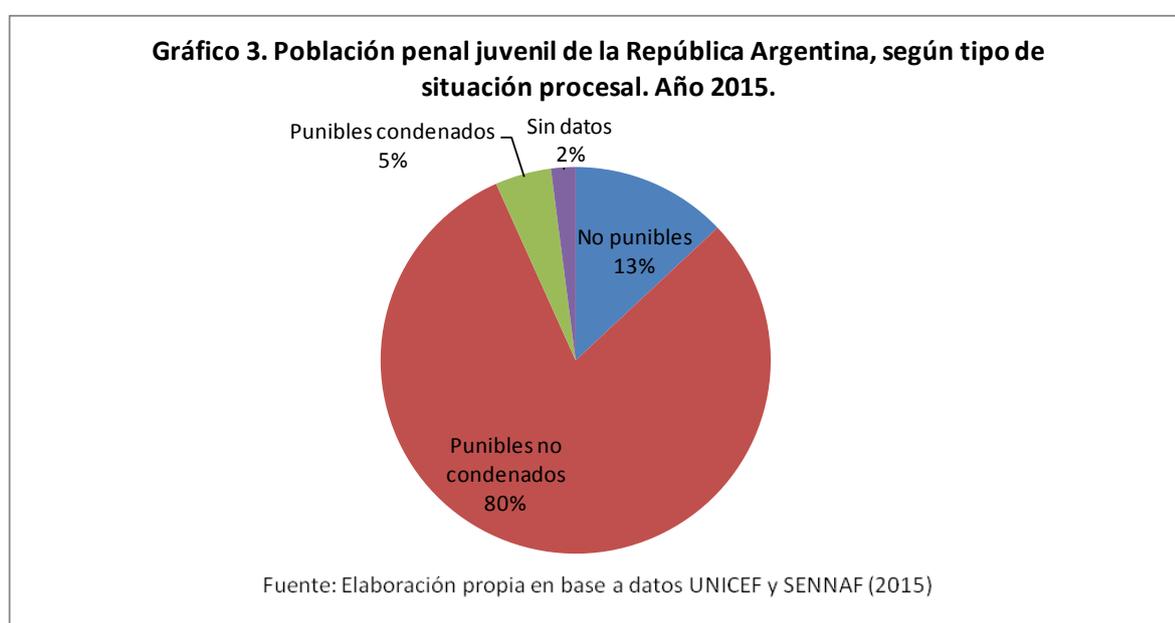
En cuanto al tipo de delito, el Cuadro 2, ofrece la distribución de la población penal juvenil total, según tipo de delito imputado.

<b>Cuadro 2. Distribución de la población penal juvenil de la República Argentina, según tipo de delito imputado. Año 2015.</b>		
<b>Tipo de delito</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Contra la propiedad	4658	64,89
Homicidio (incluye tentativa)	692	9,64
Contra la integridad sexual	128	1,78
Lesiones	168	2,34
Privación ilegítima de la libertad – Secuestro	15	0,21
Tenencia, portación o abuso de armas	272	3,79
Ley de estupefacientes	64	0,89
Otros (amenazas, atentado y resistencia, encubrimiento, otros delitos menores)	317	4,42
Sin datos	864	12,04
<b>Total general</b>	<b>7178</b>	<b>100</b>
Fuente: Elaboración propia en base a datos UNICEF y SENNAF (2015).		

Del Cuadro 2, se observa que casi el 65% de los delitos son contra la propiedad, seguido de homicidio (que incluye tentativa) con un 9,64%. Es significativo también el 12,04% asignado a la categoría “Sin datos”. Otro dato interesante, a la luz de los proyectos por bajar la edad de imputabilidad y de la estigmatización que presentan los medios gráficos y audiovisuales para

esta población (Periodismo Social, 2004; Guemureman, 2004 y 2011; entre otros), sería cruzar los delitos por edad y sexo, aunque no se dispone de esa información.

Con respecto a la situación procesal de los 7178 adolescentes y jóvenes: 5767 son “punibles no condenados”; 931 son “no punibles”; 334 son “punibles condenados”; mientras que la categoría sin datos asciende a 146 (UNICEF y SENNAF, 2015). De esta manera, no sólo resulta significativo que la gran mayoría de la población es “punible no condenado”, superando el 80%, sino que la población de “no punibles” casi triplique a la de “punibles condenados”. En este punto cabe aclarar, que la legislación argentina difiere la sentencia de los adolescentes imputados hasta cumplidos los 18 años de edad, momento en el cual se los puede absolver o condenar.



En cuanto a la distribución de la población total según tiempo de permanencia en los establecimientos de privación y restricción, es interesante comparar los datos de los dos últimos informes: SENNAF, UNICEF y UNTREF (2008) y UNICEF y SENNAF (2015). De esta manera lo primero que se observa es la reducción de la población penal juvenil en establecimientos, que pasa de 1799 a 1477 adolescentes y jóvenes. Otro punto importante, es que la categoría “Sin datos” se redujo notablemente de casi un 18% a un 0,27%.

Por otra parte, respecto a los tiempos de permanencia se celebra el incremento de los porcentajes de egreso en los primeros meses. De esta manera, la tasa de egreso dentro de los 30 días se incrementó de un 15,29% a un 24,64%. Un incremento menor pero considerable se dio en el periodo de entre 1 y 3 meses que pasó de un 30,18% a un 37,1%. El periodo de entre 4 y 6 meses se duplicó al pasar de un 8,84% a un 16,11%. De esta manera, el porcentaje de

adolescentes y jóvenes que egresaban dentro de los 6 meses pasó de 54,31% en 2008 a un 77,85% en 2015.

Respecto a las formas de egreso de los adolescentes y jóvenes alojados en establecimientos de restricción y de privación de la libertad, los últimos datos oficiales -que corresponden al informe SENNAF, UNTREF, UNICEF (2008)- señalan que se producen en: un 46% por egreso familiar; un 28% por derivación a otros programas; un 9% por egreso autónomo; un 16% por trasladado a otros establecimientos (7% penales, 4% asistenciales, 4% tratamientos para adicciones, 1% neuro-psiquiátricos), y un 1% por otras formas de egreso.

Por último, y teniendo en cuenta la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, se destacan algunos datos estadísticos, que existen a nivel nacional, sobre el acceso a derechos por parte de los adolescentes y jóvenes alojados en dispositivos penales juveniles. Estos datos, si bien en su mayoría son del año 2008, son la única información estadística oficial al respecto. Situación que también es observada y criticada por la Procuración de la Penitenciaría de la Nación:

...resulta especialmente llamativo que la producción de información oficial desarrollada por los actores estatales que intervienen de forma directa sea escasa y se encuentre desactualizada. Durante el tiempo en que los institutos funcionaron bajo la órbita de la SENNAF no se difundieron estadísticas ni información confiable, regular ni periódica acerca del estado de la situación general en el que operaban los establecimientos. Como excepción, en la última década se debe destacar un informe elaborado en conjunto con UNICEF con la colaboración de la Universidad de Tres Febrero y publicado en 2008 (Procuración de la Penitenciaría de la Nación, 2017, p. 49).

El informe UNICEF y SENNAF (2015) sólo hace mención al derecho a la identidad y a la defensa, destacando que el 92,84% de los adolescentes y jóvenes poseen DNI, mientras que un 96% cuenta con defensa oficial.

Por su parte, el informe SENNAF, UNTREF, UNICEF (2008) señala la medición de algunos derechos, que no figuran en ninguna otra estadística oficial reciente, en base a una muestra de 72 dispositivos penales juveniles sobre los 119 totales de ese momento.

En relación al derecho al trato digno, si bien el informe no releva situaciones puntuales de malos tratos expresa:

Es posible afirmar, a modo de conclusión general, que existe una serie de circunstancias (hacinamiento, instalaciones inadecuadas, personal no especializado, ausencia de actividades, otras) que por sí solas conllevan situaciones de maltrato o que coadyuvan a generar situaciones de conflicto y malestar que devienen en potenciales situaciones de malos tratos (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008, p.43).

Respecto al derecho a la salud, señala que más del 80% de los establecimientos poseen médicos y odontólogos, y en la mitad se realizan talleres de salud reproductiva. Sobre el derecho a la información, destaca que en más del 70% se accede a la televisión, a la radio, a diarios, a revistas, a libros y al uso del teléfono. En cuanto al derecho a la recreación, resalta que la mitad de los establecimientos cuentan con actividades físicas y sólo un tercio con actividades lúdicas.

En referencia al derecho a la educación (no formal) un 40% de las direcciones expresaron la presencia de talleres de capacitación en oficios y un 53% de talleres artísticos. Por último, respecto al derecho a la educación (formal), el informe expresa que los promedios regionales de horas ofertadas para el nivel de educación primaria oscilan entre las 11 y 19 horas por semana, es decir entre 2 y 4 horas diarias de lunes a viernes. Respecto a los promedios regionales para el nivel de educación secundaria, las horas ofertadas van desde las 12 a las 25 horas por semana, es decir entre 2 y 5 horas diarias de lunes a viernes.

El relevamiento también aclara que la carga horaria ofertada incluye tanto la trabajada por personal que depende de los establecimientos como por personas que no, aunque no profundiza en el tema.

Un punto importante a resaltar, es que los “promedios”, no implican necesariamente ni “oferta” ni “acceso” en todos los establecimientos. Así, el mismo informe destaca la disparidad al afirmar: “que algunos establecimientos aseguran con personal propio una oferta diaria de una hora de clase, mientras otros informan una oferta de seis horas diarias” (p.42). Por otra parte, ni el promedio ni la oferta son buenos indicadores del acceso al derecho, siguiendo esta línea el informe remarca:

Si bien (...) la mayor parte de los NNAyJ institucionalizados asiste a clases de educación formal, entre 2 y 4 horas diarias como promedio (...) se ha verificado que la existencia de la oferta educativa formal no garantiza en forma suficiente el acceso al derecho por parte de los niños (p. 42).

#### **Capítulo IV: Los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

Según datos UNICEF y SENNAF (2015) de los 118 dispositivos penales juveniles distribuidos en todo el territorio nacional, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de su Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA), tiene a su cargo 8 dispositivos (3 CSERC, 1 CAD, 3 RSE y 1 Programa). De esta manera, concentra el 6,25% de los establecimientos de privación de libertad, el 9,68% de las Residencias Socio-Educativas (RSE) y el 3,85% de los Programas nacionales.

Cabe destacar, que la dependencia orgánica de los dispositivos penales juveniles bajo el CDNNyA, es algo reciente. El proceso de transferencia se inicia mediante decreto nacional (Decreto PEN N° 873/2016) y se define mediante Decreto CABA N° 492/16 del 20 de septiembre de 2016. Anteriormente dependían de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF).

Sobre esta transferencia, cabe resaltar tres cuestiones. La primera, es que el decreto nacional sólo transfiere los dispositivos penales juveniles y su personal de seguridad. Es decir, no al resto de los agentes, que según el Decreto CABA N° 492/16 tendrán en 2018 la posibilidad de optar por quedarse en la SENNAF o pertenecer como agentes del CDNNyA. La segunda cuestión, es que si bien existen cuatro CSERC en la CABA, sólo tres de ellos fueron transferidos al CDNNyA. El restante, el CSERC “Dr. Luis Agote” quedó bajo la dependencia de la SENNAF, dado que al momento de la transferencia se encontraba desactivado funcionalmente por Resolución SENNAF N° 1081 del 24/09/2015. Cabiendo destacar asimismo, que dicha institución ya se encontraba cerrada tras la muerte de un adolescente en diciembre de 2014. La tercera cuestión, es que tras la clausura judicial y cierre del CSERC “Dr. Manuel Rocca” en abril de 2016 -donde también muere otro adolescente en julio de 2015-, la población alojada se trasladada al CSERC “Dr. Luis Agote”. Es decir, entra en funcionamiento a pesar de haber sido cerrado, desactivado funcionalmente y sin realizar ninguna refacción previa:

En virtud de la clausura judicial del Centro Manuel Rocca, el Centro Agote –el cual se encontraba inutilizado por disposición de la SENNAF –volvió a abrir sus puertas en abril de 2016 sin realizar ninguna obra de refacción previa. Cabe referir que el Centro permaneció inhabitado e inutilizado durante un período prolongado, lo que agravó las condiciones de deterioro en las que ya se encontraba” (Procuración Penitenciaria de la Nación, 2017, p. 70).

Sobre ello, también se señala, que es gestionado por el CDNNyA a pesar de no haber sido transferido.

**Cuadro 3. Dispositivos penales juveniles en la CABA a cargo del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.**

Tipo de dispositivo	Nombre	Características
Establecimientos de privación de libertad	Centro Socio Educativo de Régimen cerrado "Gral. José de San Martín"	Destinado a adolescentes varones y mujeres de 16 y 17 años de edad.
	Centro Socio Educativo de Régimen cerrado "Dr. Luis Agote" (No trasferido al CDNNyA)	Destinado a adolescentes varones de 17 años de edad.
	Centro Socio Educativo de Régimen cerrado "Dr. Manuel Rocca" (Cerrado)	Destinado a adolescentes varones de 17 años de edad.
	Centro Socio Educativo de Régimen cerrado "Gral. Manuel Belgrano"	Destinado a adolescentes varones de entre 18 y 21 años de edad a los que se les ha dictado prisión preventiva -o que ya tienen sentencia firme- por una infracción a la ley penal cometida entre sus 16 y 18 años de edad.
	Centro de Admisión y Derivación "Úrsula Llona de Inchausti"	Destinado a adolescentes varones y mujeres de hasta 17 años de edad.
Establecimientos de libertad restringida (Residencias Socioeducativas)	Residencia Socioeducativa "Simón Rodríguez" (La esquina)	Destinado a adolescentes varones de 16 años de edad.
	Residencia Socioeducativa "Almafuerte"	Destinado a adolescentes varones de 17 años de edad.
	Residencia Socioeducativa "Juana Azurduy"	Destinado a adolescentes mujeres de entre 16 y 17 años de edad.
Programa de supervisión y monitoreo en territorio	Dispositivo de Supervisión y Monitoreo de Jóvenes en el Ámbito Socio comunitario	Destinado a Adolescentes varones y mujeres de entre 16 y 17 años de edad y descentralizado en 4 zonas.
Fuente: Elaboración propia en base a información y Cuadro UNICEF y SENNAF, 2015, p. 40.		

Del Cuadro 3, se observa que el CSERC "Gral. José de San Martín" es el único de alojamiento mixto, es decir que aloja a varones y mujeres. Esta situación ocurre desde el año 2012, cuando el CSERC "Úrsula Llona de Inchausti" que alojaba a mujeres de entre 14 y 21 años de edad, se transforma en el Centro de Admisión y Derivación de Adolescentes para presuntos infractores a la ley penal "CAD-Inchausti". Es decir, con su conversión, el CSERC "Úrsula Llona de Inchausti" deja de existir, y su población es trasladada al CSERC "Gral. José de San Martín" convirtiéndolo en un centro mixto.

Respecto a la población de los dispositivos penales juveniles de la CABA, los datos oficiales que incluyen tanto a adolescentes como a jóvenes de entre 18 y 21 años de edad (sin desagregar) señalan que asciende a 334 (111 en establecimientos de privación de libertad, 29 en RSE y 194 en el Dispositivo de Supervisión y Monitoreo de Jóvenes en el Ámbito Socio comunitario) (UNICEF y SENNAF, 2015, p.30).

Estos datos implican una reducción de la población alojada en los CSERC, situación que también se registró de 2006 a 2008. El informe SENNAF, UNICEF y UNTREF (2008) destacaba al comparar datos con 2006 que: "...el número de adolescentes promedio incluidos en establecimientos cerrados se redujo un 50% se pasó de 500/550 adolescentes en promedio alojados en establecimientos cerrados a una media actual de 230/250 jóvenes" (p.20). Del mismo modo, podría afirmarse que la población actual se redujo otro 50%, dado que la cantidad de adolescentes y jóvenes en estos establecimientos asciende a 111. Punto que además contrasta con el aumento de la población carcelaria para adultos<sup>83</sup>.

Por otra parte, considerando la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos y en función de contextualizar la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, es preciso destacar algunos datos sobre el acceso y ejercicio de derechos en los CSERC.

Sin embargo, y tal como se destacó para el nivel nacional, el principal problema es la falta de información estadística oficial, confiable, regular, periódica y comparable, que para el caso de los CSERC de la CABA es prácticamente inexistente. Para intentar corregir ese déficit, se ofrecen algunos datos cualitativos extraídos de diversos informes y monitoreos realizados por parte de los principales organismos de control de los CSERC, es decir la Comisión de Seguimiento y Tratamiento Institucional de Niños, Niñas y Adolescentes dependiente de la Defensoría General de la Nación (CSTINNA), el Sistema de Coordinación y Seguimiento de Control Judicial de Unidades Carcelarias (SCSCJUC) y la Procuración General de la Nación (PPN).

Cabe aclarar que dado que el trabajo de campo se realizó sobre los CSERC "Dr. Manuel Rocca" y el "Gral. José de San Martín", la mayoría de los datos corresponden a los mismos. Sin embargo, se destaca que las cuestiones referidas al acceso a derechos como las dinámicas institucionales también se aplican al resto.

---

<sup>83</sup> La población detenida en cárceles de la República Argentina se incrementó de 2002 a 2013 en un 23,65%, pasando de 51.998 personas a 64.288 (Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, 2015, p. 9).

En este sentido, se señala que el acceso y ejercicio de derechos por parte de los adolescentes alojados, se encuentra condicionado por las dinámicas institucionales que asume la institución de encierro, una “institución total” en términos de Goffman (2001).

Siguiendo a este autor, en estas instituciones cuyo fin es el control de los sujetos alojados, todas las actividades se encuentran programadas, así, y a diferencia de los que sucede en el exterior, actividades como el descanso, el ocio, e incluso la educación, se planifican y desarrollan dentro de la institución conforme a sus objetivos. Como instituciones totales, los CSERC, poseen un régimen de control y vigilancia continua, de restricciones, de aislamiento con el exterior y con rutinas diarias que se expresan en la regimentación de todos tiempos y espacios. Todo está bajo control y vigilancia, incluso la circulación dentro de la institución. De esta forma, las actividades tienden a la homogeneización, masificación, clasificación e individualización de los adolescentes con el objetivo favorecer su control, pero impactando para ello, en su subjetividad, en su autonomía, en el deterioro de sus habilidades, de su identidad y de su salud física y mental, como en su despersonalización y en la pérdida de características singulares. Según Goffman, estas mortificaciones y mutilaciones al yo, se producen desde el mismo momento del ingreso del sujeto a la institución total. En este sentido, su ingreso marca el inicio de un proceso de “aculturación” o “asimilación” que de mantenerse por un largo periodo puede llevar a la “desculturación”, es decir, a “un desentrenamiento que lo incapacita temporariamente para encarar ciertos aspectos de la vida diaria en el exterior” (p. 26).

Cabe resaltar, que estas cuestiones también se encuentran reflejadas en la estructura edilicia, en la distribución de los espacios como en sus pautas de circulación. Esto cabe tanto, respecto a su interior con rejas y candados, como a su exterior que suele encontrarse con grandes paredones, muros y ventanas enrejadas. Un ejemplo de ello queda reflejado en una observación sobre el CSERC “Dr. Manuel Rocca”:

Desde el exterior no se llega a ver el instituto, ya que este se encuentra rodeado de un gran paredón, de aproximadamente 4 metros de altura que en el extremo superior tiene alambres de púas (...) Para ingresar al instituto hay que tocar timbre y anunciarse en la puerta de acceso. Una vez traspasada esta puerta, que tiene pasadores y candado, se ingresa a un primer sector que está separado del resto del predio del instituto por paredones. Allí hay una oficina en donde está la guardia y un espacio para los vehículos que ingresan por el portón. La guardia realiza el control de quienes ingresan (piden documentos y anuncian por teléfonos internos de la llegada). Una vez acreditados es posible traspasar otra puerta en la que también hay pasadores y candado, e ingresar al predio donde se encuentra el edificio del instituto propiamente dicho. Dicho edificio está rodeado de un parque y habiendo atravesado esta puerta ya es posible visualizar las ventanas de las celdas en donde permanecen los chicos. Es una edificación muy antigua, y su puerta de acceso tiene grandes dimensiones (Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños, 2000, p. 47-48).

Respecto a las instalaciones, el CSERC “Dr. Manuel Rocca” cuenta con 4 sectores de alojamiento, un sector de enfermería, un área de salud (con consultorio clínico, odontológico y psicológico), un área para el nivel educativo primario (con 3 aulas y 1 sala docente), un área para el nivel educativo secundario (con aulas, baño de escolar y 1 sala docente), una sala de computación, un sector de biblioteca (con libros, revistas, mesa para leer y sillas), un taller de carpintería, un patio interno con cancha de fútbol, un gimnasio, un patio externo con cancha de básquet, una piscina externa, un sector para los agentes de seguridad, un sector de economato, un área de lavadero y un sector de cocina (CSTINNA, 2014, a; SCSCJUC, 2015).

En el caso del CSERC “Gral. José de San Martín”, su “edificio es un bloque rectangular de cinco niveles calado con cuatro patios internos, con una circulación lateral y distribución de salones a modo de peine” (PPN, 2017, 64). Sus instalaciones cuentan con cuatro sectores de alojamiento para varones, un sector de ingresos/disciplinamiento para varones, tres sectores de alojamiento para mujeres, un sector de ingresos/disciplinamiento para mujeres, un área de escuela primaria (con un Salón de Usos Múltiples y 5 aulas), un área de escuela secundaria (con un salón de actos y 3 aulas), un patio exterior, un gimnasio, un sector de enfermería, un sector de cocina, un sector de lavandería y un sector de huerta (CSTINNA, 2015 y PPN, 2017).

El CSERC “Gral. José de San Martín” es el único mixto que aloja a varones y mujeres de 16 y 17 años de edad. Sin embargo, la institucionalización de mujeres es ínfima en comparación con los varones. A modo de ejemplo, de los 27 adolescentes que se alojaban en diciembre de 2015, sólo una era mujer (CSTINNA, 2015, p. 2).

Un punto importante sobre la población del “Gral. José de San Martín”, es el cambio de edades de alojamiento tras la decisión de la SENNAF de no alojar a adolescentes menores de 16 años de edad en sus instalaciones (Resolución SENNAF N° 313, 2015).

Respecto a la distribución de los adolescentes en los sectores, las autoridades de los CSERC relatan que conforme a las nuevas medidas socio-educativas, el alojamiento “suele determinarse en función del trayecto educativo” (CSTINNA, 2015, p. 7). Esta imprecisión da lugar a otras cuestiones, ligadas al sistema de premios y castigos, como ser el cambio de sector por medidas disciplinarias (PPN, 2017). De esta manera, poco parece haber cambiado a lo relatado por el Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (2000):

En esta diferenciación de sectores y en la consiguiente distribución de niños y jóvenes en ellos, parecerían subyacer mecanismos clasificatorios no siempre explicitados. En la elaboración de estas clasificaciones, que se basan en el tiempo de permanencia, en la edad,

en la conducta de los jóvenes y en su supuesta “peligrosidad”, participan los distintos operadores del instituto (p. 51).

En cuanto a las condiciones de alojamiento, lo primero que se destaca es que todos los CSERC se encuentran deteriorados y con humedad. Sin embargo, las peores condiciones se encuentran en los sectores de alojamiento y en particular en las celdas<sup>84</sup>, vulnerando así la normativa en la materia y el derecho a un trato digno (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014).

En líneas generales, las celdas que son compartidas, carecen de ventilación y luz apropiadas y sus paredes se encuentran deterioradas. En muchos casos, no cuentan con mobiliario para guardar la pertenencia de los adolescentes, ni con almohadas, ni sábanas. Del mismo modo, es usual que los tirantes de las camas estén deteriorados (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014).

Los baños de los sectores, por lo general se encuentran deteriorados, en malas condiciones de higiene, con humedad, sin espejos y con faltante de grifería. También es usual la falta de puertas en los inodoros y de cortinas en las duchas, lo que impide y vulnera la privacidad de los adolescentes (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014). Cabe destacar asimismo, que los baños de los sectores se encuentran por fuera de las celdas conllevando varios problemas dado que las mismas se cierran a las 22 hs y no se abren hasta las 7.30 hs del día siguiente (SCSCJUC, 2015; PPN, 2017). Situación que vulnera la dignidad de los adolescentes, afecta su autonomía y refuerza la asimetría de poder con los guardias:

...deja a los jóvenes en una situación de vulnerabilidad al quedar la satisfacción de una necesidad tan básica, sometida a la arbitrariedad de un adulto a cargo de la custodia. También es necesario valorar que al momento de solicitar que se deje ir al baño, la persona detenida debe evaluar la posibilidad de despertar a otras personas, produciendo esto un foco de conflictividad” (SCSCJUC, 2015, p. 4).

Respecto a los comedores de los sectores, se encuentran por lo general con humedad, con pintura y limpieza deficiente, con mobiliario escaso y deteriorado y con faltante de luces de emergencia (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014).

Más allá de esto, y tal como se destaca para el CSERC “Dr. Manuel Rocca”, los otros sectores de la institución también presentan situaciones similares (CSTINNA, 2014, a).

---

<sup>84</sup> A pesar de que algunos CSERC denominen a las celdas como dormitorios, se coincide con PPN (2017) al afirmar que: “...estas denominaciones eufemísticas son una constante en lo que respecta a jóvenes en conflicto con la ley penal. Se verifica que son celdas y que la estructura de los centros es una estructura carcelaria tanto en su fisonomía como en su organización interna” (Cita 74, p. 64).

Otra cuestión que afecta potencialmente al trato digno, y que es contraria a la normativa internacional, es falta de capacitación de los agentes de seguridad en materia de derechos humanos en tanto sólo se capacita el personal ingresante (CSTINNA, 2014, a, p. 44).

En relación al trato digno y el acceso a la justicia, se resalta que el régimen disciplinario de los CSERC (resuelto por Resolución N° 991/2009 de la SENNAF) no prevé ningún mecanismo de revisión de las sanciones impuestas a los adolescentes. Todo ello, en el marco de la inexistencia de protocolos y de criterios estandarizados, dando lugar a discrecionalidades y posibles situaciones de vulneración de derechos (CSTINNA, 2014, b; PPN, 2017).

En esta línea, los monitoreos resaltan el uso excesivo del aislamiento de los adolescentes en los sectores de ingresos (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014), contradiciendo no sólo la propia normativa de la SENNAF que prohíbe “la reclusión en habitación oscura y/o en estricto aislamiento” (Resolución N° 991, Art. 32°) sino también la normativa internacional en la materia, como las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (Reglas de la Habana, 1990).

Cabe señalar, que las sanciones con aislamiento ocurren en todos los CSERC, tanto en el caso de varones como de mujeres. De esta manera, en el CSERC “Gral. José de San Martín” se constató el aislamiento de mujeres, en el sector de ingresos denominado “el chapón” (CSTINNA, 2015, PPN, 2017). Espacio que según la Comisión “no parecería garantizar las condiciones mínimas de alojamiento” (CSTINNA, 2015, p. 9). Aislamiento que también se produce al momento de ingreso en los CSERC y “se prolonga hasta la realización de la revisión médica y la entrevista inicial” (PPN, 2017, p. 108).

Otra situación que vulnera el derecho al trato digno, son las requisas sobre todo las que se realizan sobre el cuerpo. PPN (2017) destaca que “todas las requisas son llevadas a cabo por el personal de seguridad, quienes las realizan de manera manual sin utilizar escáner ni ningún otro elemento tecnológico, aplicando el mismo procedimiento tanto a adultos como a NNyA” (p. 126). Las mismas se realizarían de manera diaria, bajo ninguna reglamentación, incluyendo desnudos totales y desnudos con realización de flexiones frente a otros adolescentes y agentes. Requisas que no sólo se realizan sobre el cuerpo de los adolescentes sino también sobre el de sus visitantes, operando así “como un elemento desmotivador de las visitas” (PPN, 2017, p. 130).

Respecto al derecho al trato digno, PPN (2017) señala asimismo, la existencia de maltratos y de distintos tipos de violencia institucional hacia los adolescentes. Situaciones que se registran tanto en el momento previo al ingreso a los CSERC –tal como también destacan los informes de Procuraduría de Violencia Institucional (PROCUVIN, 2015, a y b)- como durante su

alojamiento. De esta forma; “se detectó que los NNyA son victimizados mediante prácticas carcelarias tradicionales como la conjunción entre las agresiones y el posterior aislamiento, la violencia física en respuesta a solicitudes o reclamos específicos o como forma de represión ante conflictos de convivencia” (PPN, 2017, p.143).

En cuanto al derecho a recibir visitas, los monitoreos resaltan que los adolescentes reciben a sus familiares 2 veces por semana, en días y horarios definidos por la institución. Un aspecto importante es la falta de espacios exclusivos, adecuados y con privacidad para recibir las visitas (CSTINNA, 2015; 2013, a y b; SCSCJUC, 2015 y 2014; PPN, 2017). No menos relevante, es que sólo se permite el ingreso a familiares directos. El resto, puede ingresar previa aprobación del CSERC, donde pareciera primar la discrecionalidad (PPN, 2017):

Ante la ausencia de criterios definidos sobre los cuales fundar estas decisiones, priman las impresiones, opiniones y análisis que realizan las autoridades y el personal de los centros sobre las personas que solicitan ver a los adolescentes (PPN, 2017, p. 138).

Por otra parte, las visitas no pueden entregar a los adolescentes ningún elemento personal; incluso una foto requiere de permiso, lo mismo los alimentos, que deben consumirse durante la visita (PPN, 2017, p. 107).

Otro punto ligado a las visitas, es el derecho de los adolescentes a su intimidad como a sus derechos sexuales y reproductivos. Este aspecto no es tomado en cuenta en ninguno de los informes de la SENNAF ni en la mayoría de los monitoreos de los organismos de control. Sólo PPN (2017) destaca que dichos derechos son vulnerados dado que “no están permitidas las visitas íntimas, a excepción de los jóvenes que cumplieron los 18 años alojados en el CRC Belgrano” (p.139). Cabe señalar, que esta situación vulnera los derechos de los adolescentes y no considera el lugar que ocupa la sexualidad en esta etapa vital (Checa, 2013; UNICEF, 2017). Incluso el propio Código Civil y Comercial de la Nación (2014), establece que a partir de los 16 años de edad un adolescente es considerado un adulto en lo respecta a las decisiones sobre el cuidado de su propio cuerpo (Art. 26°). Por otra parte, ninguno de los informes ni monitoreos, hace mención al derecho de los adolescentes a recibir educación sexual integral, dispuesta por Ley Nacional N° 26.150 sancionada en 2006.

Respecto al derecho a la salud, se señala que los CSERC cuentan con enfermeros las 24hs, odontólogo, médicos clínicos y pediatras en horarios rotativos<sup>85</sup>, médico psiquiatra y en el caso del CSERC “Gral. José de San Martín” también un ginecólogo. La atención psicológica se

---

<sup>85</sup> Los médicos clínicos rotan en distintas franjas horarias “de 2hs distribuidas de la siguiente manera: 7 a 9, 11 a 13, 15 a 17 y 18 a 20 hs” (SCSCJUC, 2015, p. 12).

realiza de manera voluntaria, una vez por semana y por parte del equipo móvil de la DINAI (CSTINNA, 2015 y 2014 a; SCSCJUC, 2015; PPN, 2017).

Sobre este punto, es importante remarcar la gran cantidad de adolescentes medicados y con psicofármacos. Un monitoreo de 2015 destaca que de 43 adolescentes alojados en el CSERC “Dr. Manuel Rocca”, 31 se encontraban medicados y 27 de ellos tendrían indicados psicofármacos por el psiquiatra de la institución (SCSCJUC, 2015, 24-25). Lo mismo respecto al CSERC “Gral. José de San Martín”, que en el mismo año, la Comisión indicaba que de 27 adolescentes alojados, 14 se encontraban con medicación psiquiátrica (CSTINNA, 2015, p. 28).

Por otra parte, y en relación al derecho a la alimentación, se destaca que los CSERC cuentan con una nutricionista quien “concorre diariamente al Centro a fin de supervisar el menú elaborado y el estado nutricional de los adolescentes” (CSTINNA, 2014, a, p. 16).

En cuanto al derecho a la comunicación, el acceso al teléfono se realiza una vez por día por un período de entre 10 y 15 minutos (SCSCJUC, 2015, p. 5). Sin embargo, dado que se encuentra dentro de la lógica de “premios y castigos”, la llamada y su duración, puede ser interrumpida, extendida o reducida, conforme a las lecturas que se hagan del comportamiento de los adolescentes (PPN, 2017). Por otra parte, como los horarios de uso de teléfono son por la tarde, los adolescentes deben pedir permiso para comunicarse por la mañana, y “en caso de acceder deben hablar en presencia de un guardia o profesional de la institución” (SCSCJUC, 2015, p. 5). Esta situación “constituye una grave irregularidad y viola el derecho a la intimidad y a la privacidad del joven” (PPN, 2017, p. 104).

Tal como destaca SCSCJUC (2015), los horarios también impiden comunicación privada con el juzgado o con los abogados; vulnerando así, el acceso a la justicia. Del mismo modo, y “en el caso de la tortura y los malos tratos (...) imposibilita la presentación de denuncias de modo inmediato y confidencial” (PPN, 2017, p.137).

Por otra parte, CSTINNA (2014, a) resalta que los CSERC no cuentan con un abogado permanente, situación que tiene relación con el desconocimiento de los adolescentes sobre su situación procesal:

Casi la mitad de los jóvenes desconoce su situación procesal, mientras que los que dicen conocerla no manejan información clara ni precisa, en particular en lo atinente a las disposiciones tutelares que los mantienen bajo privación de libertad (PPN, 2017, p. 88-89).

Respecto al derecho a la recreación, la Comisión relata la realización de actividades físicas y recreativas durante el fin de semana. También relatan que los adolescentes ven películas en un reproductor de DVD que funciona rotando entre los sectores (CSTINNA, 2015, p. 19 y 29). Otro

aparato electrónico que rota, es el PlayStation. Aunque el acceso a este juego electrónico, también formaría “parte del régimen de premios y castigos” (SCSCJUC, 2015, p. 2).

Por último, respecto al derecho a la educación, los monitoreos destacan tanto el deterioro de la estructura escolar y de su mobiliario como de diversas situaciones que limitan y dificultan el acceso y ejercicio al derecho.

De esta manera, en el CSERC “Gral. José de San Martín” las aulas de primaria y secundaria registran problemas con el mobiliario, ya sea por su faltante como por su deterioro. Por otra parte, las aulas también presentan humedad, falta de luz adecuada, ventanas con vidrios rotos y paredes deterioradas, y en menor medida, también se registra la falta de limpieza (CSTINNA, 2015; PPN, 2017).

En el caso del CSERC “Dr. Manuel Rocca”, CSTINNA (2014, a) señala que la escuela primaria “no contaba con matafuegos” (p. 30). Respecto a la escuela secundaria resalta que las paredes presentaban pintura en estado deficiente. Asimismo menciona que “las estufas estaban en deficientes condiciones de mantenimiento, algunas no funcionaban; y en el baño advertimos que el desagüe del inodoro estaba averiado” (p. 32). Un punto importante, que se destaca en monitoreos de 2014 y 2015, es que si bien se contaba con una biblioteca con material de lectura y mobiliario adecuado y en orden, la misma se encontraba cerrada “bajo llave” (CSTINNA, 2014, a, p. 5) o “con candado” (SCSCJUC, 2015, p. 5).

Por otra parte, se destaca la implementación de talleres en todos los CSERC por la tarde. En algunos casos en dos horarios, luego del almuerzo y de la merienda (CSTINNA, 2015 y 2014, a; SCSCJUC, 2015; PPN, 2017). En el CSERC “Gral. José de San Martín” se señala la presencia de talleres de fotografía, huerta, boxeo y tela (CSTINNA, 2015, p. 4). Mientras que en el CSERC “Dr. Manuel Rocca los adolescentes “refirieron participar de talleres durante la tarde entre los cuales mencionaron marroquinería, carpintería, circo y psicomotricidad” (CSTINNA, 2014, a, p. p. 37). En éste último, también se dictaba un taller literario a cargo de la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo (p. 40).

Se destaca asimismo, que en todos los CSERC se registran situaciones que limitan o dificultan el acceso y ejercicio al derecho a la educación.

En el caso del CSERC “Dr. Manuel Rocca”, la Comisión observó algunas limitaciones en el acceso por lo cual recomendó “garantizar la asistencia escolar diaria de la población y la reprogramación de actividades, en caso de inasistencia docente” (CSTINNA, 2014, a, p. 2). Por

su parte, el monitoreo de 2015, también observó limitaciones en el acceso dada la presencia de casos de parotiditis (paperas):

...la escuela formal como los talleres y actividades recreativas, se encuentran suspendidas por decisión de la Dirección de la institución fundamentada en evitar el contagio masivo de parotiditis (...) Esta situación ha producido una situación de ociosidad física e intelectual inconveniente para los niños de esa edad (SCSCJUC, 2015, p. 3).

En el CSERC “Gral. José de San Martín”, la Comisión también señala que el segundo ciclo del nivel educativo secundario se cursa “con profesores del primer ciclo y en las mismas aulas que dicho nivel” (CSTINNA, 2015, p. 5). Por ello, cuando los adolescentes del primer ciclo tienen “como objetivo ver una película para luego debatirla, los jóvenes pertenecientes al segundo, quedan sin clases todo el día” (p. 36). Otra limitación estaría dada por la finalización de las clases antes del horario pautado. Situación que las autoridades del CSERC expusieron que “ocurre con mucha frecuencia” (CSTINNA, 2015, p. 25).

Un punto complejo que destacan los monitoreos es la dificultad que acarrea la modalidad de CENS (Centros Educativos del Nivel Secundario) para el nivel educativo secundario. De esta forma, CSTINNA (2015) señala 3 cuestiones. La primera es el formato intensivo que asume la modalidad, donde se dictan muchas horas seguidas de una misma materia. La segunda refiere a que los contenidos distan “enormemente” (p. 36) de los adolescentes dado que la especialidad es en administración de empresas. Por último, también se menciona la “imposibilidad de rendir equivalencias en establecimientos de escuela media una vez obtenido el egreso” (p. 36).

Sobre estas cuestiones, que se profundizarán en el capítulo siguiente, se señalan algunos puntos. Respecto a las dos primeras, que podrían ocasionar cansancio, falta de participación, pérdida de atención y aburrimiento de los adolescentes, entre otras cuestiones, se evidencia la no participación de los adolescentes en los contenidos curriculares como problemas organizativos en la gestión de las materias y de los docentes. En cuanto a la tercera, vulnera gravemente la continuidad educativa al egreso.

Cabe destacar, que los CENS organizan su cursada en tres ciclos donde se aprueba por materia. Pero dado que no todos poseen la misma orientación, en el egreso, los adolescentes sólo podrían anotarse en un CENS que corresponda a la orientación en administración de empresas. Escuela que no sólo podría quedarles geográficamente lejos de su vivienda sino que además podría ni siquiera interesarles. Caso contrario, deberían dar equivalencias para otros CENS, o ver si son admitidos en otras escuelas medias. Un punto no menor, es que la modalidad de CENS depende de lo que se denomina “educación para jóvenes y adultos”, por lo que sólo podrían inscribirse a partir de los 18 años de edad. Por ello, y como se verá más adelante, en el mejor de los casos, y

dada la sobreedad de los adolescentes, sus trayectorias escolares<sup>86</sup>, los problemas con las equivalencias, y sobre todo el hecho de que muchas escuelas tienden a ser selectivas y expulsivas –aunque no de manera formal, tal como relatan las entrevistas realizadas- continúan en un CENS, o terminan en “escuelas de reingreso<sup>87</sup>” o en “bachilleratos populares<sup>88</sup>”. Además está decir, que todas estas situaciones desincentivan la continuidad educativa de los adolescentes, en un sistema que parece no haber hecho lo suficiente por retenerlos, tal como destaca Kessler (2003, 2004).

---

<sup>86</sup> PPN (2017) señala que el 40% de los adolescentes alojados en los CERC no terminó sus estudios primarios al momento de su detención y que otro tercio desertó de sus estudios (PPN, 2017, p. 88).

<sup>87</sup> Las Escuelas de Educación Media denominadas de Reingreso, dependen de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación del GCBA. Creadas en el año 2004, bajo la política “Deserción 0”, tienen como condiciones que los estudiantes sean mayores de 16 años de edad al momento de su inscripción y que hayan dejado de asistir a la escuela, por lo menos, por un ciclo lectivo. La currícula está organizada por materias; con un régimen flexible de asistencia y de evaluación. También cuentan con tutorías y apoyo escolar (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA, 2009, p. 18-19)

<sup>88</sup> Los Bachilleratos Populares, surgidos desde movimientos y organizaciones sociales, y reconocidos por Resolución N° 668/08 del Ministerio de Educación del GCABA, están destinados a estudiantes mayores de 18 años que no concluyeron sus estudios de nivel medio. En 2012, existían en la CABA, 23 Bachilleratos Populares. (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA, 2009; Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2014).

## **Capítulo V: La Modalidad y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.**

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, se reconoce la especificidad del contexto de encierro y se incorpora la nueva Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad (Modalidad) como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional<sup>89</sup>.

La nueva ley, adopta la terminología de derechos humanos y específicamente reconoce otro lugar a los NNA y a su participación. Respecto a la educación, expresa que tanto ella como “...el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2). Por otra parte, señala el deber indelegable del Estado Nacional, de los Estados provinciales y de la CABA de “...proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Art. 4). Asimismo, resalta el derecho a la educación como forma de “...profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 3).

Para dar cumplimiento a estas cuestiones, la Ley de Educación Nacional retoma la Ley Nacional N° 26.075 de financiamiento educativo (sancionada en diciembre de 2005), y establece que cumplidas las metas de financiamiento, el presupuesto destinado a educación no podrá ser inferior al 6 % del PIB (Ley Nacional N° 26.206, Art. 9).

Dentro de este marco, la nueva Modalidad se encuentra destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de su libertad en todos los niveles educativos. En este sentido, se dirige a jóvenes y adultos alojados en cárceles, a niños de hasta cuatro años de edad nacidos y/o criados en contextos de privación de libertad, a adolescentes y jóvenes alojados en dispositivos penales juveniles, a personas alojadas en centros de tratamientos de adicciones, como a toda otra persona que se encuentre impedida de asistir a una escuela extramuros por estar privada de su libertad.

Cabe resaltar, que en el caso de niños de hasta cuatro años de edad, la ley incluye la posibilidad de que la educación se realice tanto dentro como fuera de la institución de encierro (Art. 58). Asimismo establece, que todos los NNA que se encuentren en situación de privación de libertad

---

<sup>89</sup> El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles de educación -inicial, primaria, secundaria y superior- y ocho modalidades -Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad; y Educación Domiciliaria y Hospitalaria- (Ley Nacional N° 26.206, Art. 17°).

“tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” bajo “criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común” (Art. 59°).

Por otra parte, y considerando a la educación en un sentido integral, el Art. 56° establece como objetivos de la Modalidad: garantizar la escolaridad obligatoria y la formación técnico profesional; favorecer el acceso y permanencia a la Educación Superior; asegurar la oferta de educación no formal favoreciendo y apoyando iniciativas que formulen los estudiantes; desarrollar propuestas artísticas, culturales, físicas y deportivas; y contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad.

Del mismo modo, y con el propósito de garantizar la igualdad del derecho a la educación, la formación integral y el desarrollo pleno de todas las personas privadas de su libertad, la ley establece que “el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro” (Art. 55°). Cerrando de esta manera, cualquier interpretación y/o práctica que pueda dificultar, limitar y/o impedir el acceso y ejercicio a este derecho.

Estos cambios implican, aunque sea en términos normativos, un salto cualitativo respecto de su predecesora, la Ley Nacional N° 24.195 de Educación Federal. Más aún, si se considera como se analizó, que la educación en cárceles e institutos de conducta surge bajo la lógica del tratamiento y la corrección. Así, la educación era considerada como una etapa o parte del tratamiento, incluso como un beneficio, como una forma de ocupar el tiempo libre u ocioso, o como un instrumento para un fin futuro (asociado por lo general a los términos “re”, como: readaptación, reinserción, reintegración, etc.). Sin embargo, siguiendo a Scarfó (2006 y 2011) no era pensada como un derecho en sí mismo que se ejerce en el presente.

Estas cuestiones fueron problematizadas y recogidas desde el año 2000, por el Área de Educación de Jóvenes y Adultos del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que sentará las bases para la creación en el año 2003 del “Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios”.

Sobre este programa se profundizará en el siguiente punto, no sólo debido a su experiencia y alcance nacional, sino principalmente porque a partir del año 2007 con la implementación de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, dejará de existir para transformarse en el equipo y en la coordinación de la nueva Modalidad Nacional de Educación en Contextos de Privación de Libertad. Situación que no es extraña, teniendo en cuenta el rol que asume el programa en la visibilización e inclusión de la problemática en la agenda de gobierno, en la articulación con

diferentes actores nacionales, provinciales y locales e incluso en el diseño y discusión del texto sobre la Modalidad que luego será incorporado al proyecto de Ley de Educación Nacional.

Cabe destacar, que la descripción y análisis del programa nacional se apoyará principalmente en sus propios documentos institucionales como en las entrevistas realizadas a las autoridades nacionales de la Modalidad.

### Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

El Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (PNECE) se crea en 2003 bajo la órbita de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT)<sup>90</sup>. Previo a su creación, existía dentro del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del MECyT, una línea de trabajo denominada “Educación en Establecimientos Penitenciarios”, que desde el año 2000 comienza a trabajar sobre el tema. Tal como destaca la Responsable Nacional de la Modalidad en Cárceles, a partir de ese momento empieza a problematizarse la especificidad de la educación en ese contexto:

El programa surge de cierta necesidad en adultos (...) de diferenciar las escuelas que estaban en las cárceles de las escuelas de adultos que estaban en medio libre (...) en ese momento no tenían ninguna normativa, no había una normativa específica para contextos de encierro ni siquiera era un programa (Entrevista a la Responsable nacional de la Modalidad en cárceles).

En el año 2000, la línea de trabajo impulsa la firma de un Convenio Marco entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y los responsables de las instituciones de encierro. Entre los motivos se imponían dos cuestiones.

Primero la necesidad de traspasar la educación a los sistemas educativos provinciales y de la CABA. Como se mencionó, las escuelas en contextos de encierro no fueron transferidas a los Ministerios de Educación provinciales en la década de 1990 (Herrera y Frejtman, 2010), sino que siguieron dependiendo principalmente<sup>91</sup>: 1) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación para el caso de adultos alojados en cárceles federales; 2) de los Ministerios de Justicia provinciales y de la CABA para el caso de adultos alojados en cárceles provinciales; 3) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para el caso de los niños, niñas, adolescentes y

---

<sup>90</sup> Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

<sup>91</sup> El principalmente se debe a que en ese momento, existían niños, niñas, adolescentes y jóvenes alojados en instituciones bajo la dependencia de Servicio Penitenciario. Situación que en menor medida persiste, para el caso de algunos adolescentes y jóvenes, tal como destacan UNICEF y SENNAF (2015).

jóvenes<sup>92</sup> alojados en Institutos de Conducta dependientes del Consejo Nacional del Menor y la Familia; y 4) de los Ministerios de Desarrollo provinciales para el caso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en instituciones de conducta provinciales.

Segundo, porque en general la educación no sólo no dependía de los ministerios de educación provinciales y de la CABA sino que tampoco era ejercida por sus docentes. En su lugar, la educación estaba a cargo de las instituciones de encierro y era gestionada a través de personal bajo su dependencia, que además tenía título docente. Es decir, ejercida por personal penitenciario (federal o provincial) y de los ministerios de desarrollo social (de la nación y de las provincias). El propio MECyT expresa enterarse de esta situación en el año 2000:

Parecía mentira enterarnos de que no eran los docentes de cada una de las provincias quienes estaban en las aulas de las cárceles, sino que educar estaba a cargo del personal de seguridad (que además tenía título docente), con todas las implicancias que esto conlleva (Herrera y Frejtman, 2010, p. 21).

Tal es así, que para el caso de las instituciones de conducta que dependían del Consejo Nacional del Menor y la Familia, la actual Directora Nacional de la Modalidad expresa que existía un “para-sistema educativo” que funcionó hasta la implementación de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206:

...en los institutos de menores (...) había un para-sistema educativo, que se cayó, lo derribamos con la ley. Porque había de todo. Había docentes, inspectores, directores, de todo, pero no pertenecían al sistema educativo (...) Eso es muy específico de los institutos de la Ciudad (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

Sobre esta situación si bien hubo grandes avances, la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC destaca que todavía ejercen “...directores de escuela que son penitenciarios en algunas jurisdicciones del país” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

El hecho, es que el 24 de mayo del 2000, se firma un Convenio Marco de cooperación educativa (ME N° 13/2000) entre el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El primero se comprometió a solventar los gastos de infraestructura, a habilitar el ingreso de los docentes y a trasladar los alumnos al aula. Mientras que el segundo, en articulación con los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA, se hizo responsable de los docentes, de la gestión educativa, de la

---

<sup>92</sup> Tanto la Ley Nacional N° 10.903 del Patronato de menores, en ese momento vigente y hoy derogada, como el Decreto-Ley Nacional N° 22.278, aún vigente, permitían la institucionalización de NNA y jóvenes, hasta los 21 años de edad, momento en que podrían continuar su institucionalización en cárceles para adultos.

capacitación, del equipamiento y de los materiales educativos. Este convenio que se ratifica en 2006, habilita el espacio para los convenios provinciales y de la CABA<sup>93</sup>.

Todas estas acciones significaron un gran avance, no sólo por las situaciones enunciadas, sino también porque muchas instituciones de encierro, aún no contaban con espacios para la escuela y sus aulas (Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, 2004). Además está decir, que los cambios no fueron automáticos, tal como relatan las autoridades de la Modalidad: “Cuando esto cambia hay mucha resistencia pero no sólo de Desarrollo, del Servicio Penitenciario Federal, de los provinciales y de Desarrollo porque hay cantidad de personas que esa tarea que estaban realizando, ya no la pueden hacer” (Entrevista a la Responsable de la Modalidad en cárceles). En el mismo sentido, Herrera y Frejtman (2010) destacan que: “Hubo que dialogar, persuadir, discutir, pelear, convencer y acordar, en vías de diferenciar roles y tareas” (p. 22).

A partir del año 2003, la línea de trabajo sobre “Educación en Establecimientos Penitenciarios” se transforma en el “Programa Nacional de de Educación en Establecimientos Penitenciarios”. Como programa nacional se propuso “garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad (...) a través del fortalecimiento de las ofertas educativas en todos sus niveles y modalidades” (PNECE, 2007, d, p. 1). En cuanto a sus objetivos específicos, se planteó: promover la institucionalización de las relaciones intersectoriales; sostener espacios de diálogo en el ámbito federal; mejorar las condiciones educativas; proveer recursos didácticos y tecnológicos; profesionalizar el rol docente; propiciar el avance de las propuestas de formación; impulsar acciones culturales y artísticas; favorecer la visibilidad de la problemática y promover su inclusión en la agenda de gobierno (PNECE, 2007, d).

En el año 2004, cuando se amplía la población destinataria, el programa cambia su nombre a “Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad” (PNEEPM). De esta manera, entre sus destinatarios se incluyen los adolescentes y jóvenes alojados en los entonces institutos de conducta. Siguiendo a Herrera y Frejtman (2010) “...esta denominación nunca satisfizo el espíritu de trabajo del equipo dado que el término “minoridad” reenviaba a una concepción ideológica relacionada con la Ley de Patronato, la cual no compartíamos” (p. 25). Por ello, recién en 2005, con la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se cambia el nombre a Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (PNECE).

---

<sup>93</sup> En el caso de esta última, y bajo la articulación del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, firma en 2003 un Convenio Marco de Cooperación Educativa (PNECE, 2008).

Un punto interesante del Programa, es que a lo largo de su existencia, identifica y sistematiza una serie de problemáticas sobre la implementación de la política pública educativa en contextos de encierro<sup>94</sup>, que merecen señalarse dado que muchas continúan en la actualidad (PNEEPM, 2004, b; PNEEPM, 2005; PNECE, 2006, a y b; PNECE, 2007, b y c; Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, 2008 y 2015; entre otros). Entre los principales problemas se destacan los relacionados con las prácticas docentes; con la gestión escolar y las características de la oferta educativa; y con la inclusión de la educación en establecimientos de tipo cerrado<sup>95</sup> (PNEEPM, 2004, b).

En cuanto a los problemas relacionados con las prácticas docentes, los documentos resaltan la inexistencia de espacios de capacitación, reflexión, intercambio, formación profesional y de supervisión de prácticas (PNEEPM, 2004, b, 9). También señalan el corrimiento de la tarea pedagógica hacia la contención de los estudiantes, destacando que los docentes se encuentran recurrentemente frente a situaciones conflictivas que ocasionan su agotamiento, desgaste, miedo y frustración (p. 9). Dentro de este agrupamiento, también subrayan problemas por las diferentes condiciones de trabajo docente (heterogeneidad de sus plantas funcionales y de sus dependencias institucionales, diferencias salariales, falta de reconocimiento social, precarización e inestabilidad laboral) (p. 9). Asimismo, aparece como problemática la “tensión permanente” (p. 10) en las relaciones entre docentes y el personal de la institución de encierro. Tensiones que se “originan por la coexistencia de dos instituciones en un tiempo y espacio determinado, trabajando y operando con la misma población desde objetivos institucionales y lógicas diferentes, muchas veces contrapuestas” (p. 11), y que en todo caso, si “logran articularse positivamente, por lo general carecen de formalización institucional y quedan supeditadas al orden de lo personal” (p. 11).

En cuanto a los problemas relacionados con la gestión escolar y las características de la oferta educativa mencionan dificultades administrativas y en las dinámicas organizacionales, que impiden y/o dificultan el desarrollo de la tarea educativa (PNEEPM, 2004, b, 12). También señalan problemas con la infraestructura, el mobiliario y sus recursos. Así destacan, que en líneas generales la escuela cuenta con espacios y mobiliario inadecuados, de uso no exclusivo, que carecen de iluminación y ventilación apropiada (p. 13). Otra problemática relacionada a la gestión escolar, es la carencia de lineamientos curriculares acordados federalmente como de acuerdos jurisdiccionales que permitan emitir informes y certificar logros ante traslados o egresos (p. 12-13). Del mismo modo, aparece como problemática, las diferencias que se

---

<sup>94</sup> Por lo general, las problemáticas se aplican indistintamente a cárceles como a establecimientos de conducta.

<sup>95</sup> Las categorías corresponden a las enunciadas por el Programa. Ver: PNEEPM (2004, b).

ocasionan en la gestión e implementación de la política educativa conforme a su dependencia (educación especial, educación para jóvenes y adultos, y educación media).

En cuanto a los problemas relacionados con la inclusión de la educación en instituciones de encierro, PNEEPM (2004, b) destaca un punto clave al explicitar que “Las disposiciones de los servicios penitenciarios son el marco normativo que condiciona la organización escolar” (p. 14). Así se señalan problemas de comunicación dado “...el tipo de preparación específica del agente penitenciario basada sobre todo en la perspectiva de la seguridad” (p. 14), como problemas educativos, en tanto asumen en muchos casos “...una escasa valoración del conocimiento y (...) una actitud negativa sobre la educación” (p. 14).

Estas problemáticas, serán retomadas y analizadas en profundidad con las entrevistas a partir del siguiente punto. Sin embargo, antes de avanzar, cabe señalar dos cuestiones respecto a la cronología del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

La primera, es que en 2007 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación decide que el Programa se convierta en la Dirección Nacional de Educación en Contextos de Encierro. A partir de ese momento, sus objetivos centrales serán la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, “la constitución de la identidad de la Modalidad en el ámbito federal y la generación de normativa para la universalización de la educación básica obligatoria (...) de calidad” (Blog de la Red Girasoles, 2018<sup>96</sup>). Respecto a sus destinatarios se amplían a toda otra persona que se encuentre impedida para asistir a una escuela extramuros por encontrarse privada de su libertad, por lo que se incluyen las personas alojadas en centros de tratamientos de adicciones.

La segunda cuestión, es que a partir de 2012 y hasta el presente, la Dirección Nacional de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro recibe nuevas tareas y responsabilidades, como la de: unificar interministerialmente la información; adecuar la infraestructura a las necesidades escolares; visitar y supervisar las escuelas; y brindar indicaciones a las autoridades de los Ministerios de Justicia y de Desarrollo Social para que dar cumplimiento a las leyes y normas vigentes<sup>97</sup> (Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, 2015).

---

<sup>96</sup> Recuperado de: <https://bibliotecasabiertas2.wordpress.com/about/>

<sup>97</sup> Principalmente la Ley Nacional N° 26.061/05 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley Nacional N° 26.695/11 y su Decreto Reglamentario N° 140/15.

## La Modalidad de Educación en Contextos de Encierro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (DEAyA) dependiente del Ministerio de Educación del GCABA, la encargada de implementar la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad. Más específicamente su “Programa de educación en contextos de encierro” se encarga de la gestión educativa: en los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado (“Gral. José de San Martín”; “Dr. Luis Agote”; “Dr. Manuel Rocca” –cerrado- y “Manuel Belgrano”<sup>98</sup>); en la Unidad Penitencia N° 2 de Villa Devoto; y en los centros de rehabilitación (Casa Flores, Casa Lucero, Casa Puerto, ex Ce.Na.Re.So.).

Si bien en la actualidad, todos estos establecimientos cuentan con oferta educativa de nivel primario y secundario, los cambios son muy recientes para el caso de los CSERC. De esta manera, previo a la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, ocurrían varias cuestiones que se fueron señalando y que merecen destacarse de manera agrupada:

En primer lugar, no se llamaban Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado<sup>99</sup> sino “instituciones de conducta para menores”, por lo que todas las intervenciones, incluso las actividades educativas estaban atravesadas, permeadas, por la idea del tratamiento y la corrección. Cabe recordar que la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores, con su paradigma tutelar, estuvo vigente hasta diciembre de 2005, situación que además se veía reforzada a nivel penal, por la vigencia del Decreto-Ley Nacional N° 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad, que aún continúa vigente.

En segundo lugar, las instituciones de conducta sólo contaban con oferta de nivel educativo primario, el nivel secundario era sólo eventual (Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños, 2000). Tampoco existía oferta de nivel educativo superior para las instituciones que alojaban jóvenes, como el actual CSERC “Gral. Manuel Belgrano” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

En tercer lugar, la oferta educativa no necesariamente devenía en acceso, dado que podía limitarse por cuestiones de seguridad o por cualquier otra decisión de las autoridades de la institución de encierro (Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños, 2000).

---

<sup>98</sup> La gestión educativa de la DEAyA no incluye a los dispositivos penales juveniles donde los jóvenes asisten a la escuela en el medio comunitario; como las 3 Residencias Socio-Educativas de la CABA y su Programa de Supervisión y Monitoreo de Jóvenes en el Ámbito Socio comunitario. Tampoco incluye al Centro de Admisión y Derivación (CAD), ya que es un dispositivo transitorio.

<sup>99</sup> El nombre de Centro Socio-Educativo de Régimen Cerrado, empieza a utilizarse tras la Resolución del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación N° 3892/2011, donde se aprueba el marco conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal.

En cuarto lugar, la tarea educativa no estaba a cargo de docentes dependientes del Ministerio de Educación de la CABA sino de personal del entonces Consejo Nacional del Menor y la Familia, que además tenía título docente. Del mismo modo, y tal como se destacó en la entrevista realizada a la Directora Nacional de la Modalidad, había incluso inspectores y directores de escuela que dependían de dicho Consejo Nacional.

En quinto lugar, no es que existiera una escuela en el encierro, sino que la educación que se ofertaba de nivel primario estaba instrumentada de manera de preparar, orientar y brindar apoyo a los NNA y jóvenes para luego rendir exámenes libres, exámenes que por cierto serían tomados por docentes del Ministerio de Educación de la Ciudad. De esta manera, para el nivel educativo primario la tarea educativa se implementaba únicamente a través del Programa de Orientación y Preparación para Exámenes Libres, también conocido como examen OPEL (Dirección General de Planeamiento Educativo, 2011; Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2017). Cabe resaltar, que si bien no se dispone de información sobre el resultado de estos exámenes, Herrera y Frejtman (2010) destacan que esta misma situación ocurría en las cárceles donde el resultado era que “la mayoría de los alumnos eran reprobados” (p. 22).

Estas situaciones empiezan a modificarse, primero a través de los convenios impulsados por el entonces Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro y luego a través de la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

De esta manera, en el año 2003 se firma un Convenio Marco de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través de su Consejo Nacional del Menor y la Familia, el Ministerio de Educación de la CABA a través de su Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través de su Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (PNECE, 2008). Convenio que tenía por objeto: “coordinar acciones educativas conjuntas de diversas modalidades, correspondientes a los niveles de educación media para adolescentes y jóvenes” (Ministerio de Educación del GCABA, Disposición N° 34, Considerandos).

Por intermedio de este convenio, y a través de Resolución N° 2419-SED /03, comienza a implementarse la oferta educativa de nivel secundario a través del “Programas Adultos 2000” (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA, 2009). Cabe destacar, que si bien este programa tenía la misma modalidad que el Programa OPEL, que preparaba a los adolescentes y jóvenes para rendir libres, había dos cuestiones que representaban

un progreso. Primero, la existencia de oferta que anteriormente era sólo eventual, y segundo, que era implementada por docentes del Ministerio de Educación de la CABA, y no de personal del Consejo Nacional del Menor y la Familia.

Sin embargo, y dado que los ingresos y egresos a las instituciones de conducta podían suceder en cualquier momento por decisión judicial, el Programa Adultos 2000 se mostraba rígido frente a los plazos de alojamiento que eran muy fluctuantes. De este modo, en 2005 el Ministerio de Educación de la CABA resuelve, a través de la Resolución N° 2401-SED/05, adoptar la oferta de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) ubicados bajo la dependencia de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (DEAyA).

Para dar cumplimiento a la resolución, la DEAyA dispone que las escuelas secundarias en las instituciones de conducta sean un Anexo del CENS N° 54, que con un cursado anual y de aprobación por materias, otorgaba el título de “Perito Comercial con especialización en Aduanas” (Disposición N° 12-DEAyA/05). No obstante, la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes reduce los tiempos de alojamiento institucional de los adolescentes (SENNAF, UNICEF y UNTREF, 2008; UNICEF y SENNAF, 2015), y así, obliga a repensar la modalidad educativa.

De esta manera, en 2008 por Disposición N° 34 DEAyA/2008, se decide que las escuelas secundarias en el encierro sean un Anexo del CENS N° 24 con una modalidad cuatrimestral y de aprobación por materias. Este CENS, además de ofrecer el título de “Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas”, ofrecía un plazo de cursada más acorde a los nuevos tiempos de alojamiento.

Cabe destacar igualmente, que las modificaciones en las ofertas educativas no ocurrieron al mismo tiempo en todas las instituciones de encierro.

La oferta educativa de nivel secundario comienza en el año 2003 en las instituciones de conducta “Dr. Luis Agote” y “Gral. Manuel Belgrano” bajo el Programa Adultos 2000. En 2005, año en que se dispone cambiar a la modalidad de CENS, se oferta además para la institución de conducta “Úrsula Llona de Inchausti” –la única que alojaba mujeres-. En 2006, y con la implementación de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, la oferta de CENS alcanza al “Dr. Manuel Rocca”. Por último, la oferta de nivel secundario llegará al CSERC “Gral. José

de San Martín” cuando se fusiona en 2012 con el “Úrsula Llona de Inchausti” y se convierte en el primer y único CSERC mixto de la CABA<sup>100</sup>.

Respecto a la oferta de nivel educativo primario, es decir la escuela en el encierro y no el Programa OPEL, comienza luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad. El CSERC “Gral. José de San Martín” será el primero cuya oferta se inaugura en 2007; mientras todos los demás seguirán en modalidad OPEL hasta 2011. En 2009, se nombran los orientadores pedagógicos en todos los CSERC, y en el 2010 comienza el proceso de nombramiento de docentes que finaliza al año siguiente. Recién allí, en 2011, existe este nivel educativo para todos los CSERC<sup>101</sup>.

Conforme a lo enunciado, en la actualidad los planes de estudio, tanto para el nivel educativo primario como secundario, corresponden a la oferta de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art. 46-48). También cabe resaltar, que las escuelas en el encierro funcionan a modo de anexo de las escuelas extramuros, con el fin de evitar la posterior estigmatización de los adolescentes.

En cuanto a los planes de estudio, el nivel educativo primario comprende tres ciclos formativos, con cuatro materias (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y con una carga horaria diaria de cuatro horas reloj, de lunes a viernes. De esta manera, el cursado intensivo es la única diferencia con las escuelas para adultos de extramuros, que poseen la mitad de la carga horaria semanal<sup>102</sup> (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCABA, 2017).

Por su parte, y como se comentó, la oferta del nivel educativo secundario corresponde a la modalidad de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Específicamente, la escuela funciona a modo de anexo del CENS N° 24 cuya titulación es en “Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas”. Su plan de estudios comprende tres ciclos, de un año cada uno, con una carga horaria diaria de 3 horas y 45 minutos reloj, de lunes a viernes. Su cursada es cuatrimestral con una aprobación por materias y por ciclos (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCABA, 2017; Dirección General de Planeamiento Educativo, 2011).

---

<sup>100</sup> Información publicada en la página web de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos>

<sup>101</sup> Ídem.

<sup>102</sup> Tanto las escuelas primarias para adultos como los centros educativos de nivel primario (ambas de la modalidad de educación permanente para jóvenes y adultos) tienen una carga horaria de 10 horas semanales (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCABA, 2017)

Todas estas cuestiones, representan avances sobre la política pública educativa a cargo de Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente y de su Programa de Educación en Contextos de Encierro. Sin embargo, el principal problema de la oferta educativa, pareciera ser al mismo tiempo, esta misma dependencia institucional. Es que la CABA, al igual que muchas provincias, no posee una modalidad específica para la educación en contextos de encierro, y por ello, las ofertas educativas dependen de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Hay muchos lugares donde es modalidad autónoma como es en el nivel nacional, hay otros muchísimos donde depende de adultos como en Ciudad y hay otros donde sigue dependiendo de especial (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Principalmente, la oferta de CENS del nivel educativo secundario es la que plantea mayores problemas. Como se adelantó en el capítulo anterior, tanto la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (CSTINNA, 2015) como la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN, 2017) destacan diversos problemas asociados a la modalidad de CENS, en general respecto a su formato intensivo, su especialidad en “Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas”, y su continuidad educativa al egreso. Respecto al formato y la especialidad, si bien evidencian la no participación de los adolescentes en sus contenidos curriculares como la existencia de problemas organizativos en la gestión educativa, cabe hacer algunas precisiones. Más que formato intensivo, es una modalidad cuatrimestral. PPN (2017) critica esta modalidad, en tanto la mayoría de los CENS extramuros tienen una cursada anual, que generarían “incompatibilidades entre materias y contenidos” (p. 115) al egreso. Si bien ello es cierto, como se señaló, cuando comienza la modalidad de CENS en los CSERC, su cursada tenía un formato anual que cambia a cuatrimestral para adaptarse a la reducción de tiempos de alojamiento. De esta manera, podría decirse que primó la flexibilidad sobre la rigidez. Esta reflexión es compartida por las autoridades de la Modalidad tanto nacionales como de la CABA e incluso la responsable nacional de la modalidad en los CSERC entiende que la rigidez la ofrece el sistema educativo extramuros y no la oferta del encierro:

El sistema secundario es un sistema anual, absolutamente rígido, inflexible y de fórmula única; la escuela secundaria común (...) yo creo que es un sistema que sigue estando dirigido a gente que no puede tener ausentismo (...) realmente es para un tipo de población que no tiene ningún obstáculo para cumplir con un sistema que muchos de nuestros chicos no tienen... (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Por su parte, CSTINNA (2015) también critica este formato dada “la cantidad de horas seguidas de una misma asignatura” (p. 36). Aunque cabe señalar, que el formato cuatrimestral de CENS nada tiene que ver el dictado de muchas horas seguidas de una misma materia. Dicha situación, está relacionada a problemas organizativos en la gestión de las materias y también salariales, donde no se encuentran docentes para tan pocas horas. Tal como destacaron las autoridades nacionales en las entrevistas, las horas de clase deberían abarcar distintas áreas de conocimiento en un solo día, como ocurre en las escuelas extramuros. Sin embargo:

No es todo igual porque cuesta mucho encontrar equipos docentes que se diversifiquen en tantas instituciones y ver módulos tan cortos. Entonces, por ejemplo, una de las cosas que pasó, que ahora no pasa creo, porque tenían tres módulos de matemática. En un día sólo matemática. Digamos, con lo cual evidentemente para los chicos era terrible y para el docente otro tanto... (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

De esta manera, sería posible pensar, que con algún suplemento salarial que reconozca la especificidad del contexto, se encuentren docentes para todos los horarios.

En cuanto a la continuidad educativa en el egreso, uno de sus principales problemas, es que los CENS dependen de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y por ende no permiten la inscripción de los adolescentes a menos que tengan 18 años de edad. De esta manera, se vulnera gravemente su derecho a la educación en tanto se impide/restringe su acceso y dificulta la continuidad educativa. Cabe recordar, que no es poco usual que los adolescentes egresen con 16 y 17 años, dado que por lo general sólo se encuentran institucionalizados unos meses<sup>103</sup>. Tal como surge de las entrevistas, esta situación es conocida por las autoridades educativas nacionales y locales, como también por las autoridades administrativas y de los organismos de control de los CSERC; sin embargo no ha habido cambios. Por ello es llamativo, que a pesar de buscar la flexibilidad dentro de los CSERC no se busque una solución para el egreso, que podría ofrecerse simplemente, a través de una nueva Resolución que baje la edad de inscripción en los CENS a partir de los 16 años de edad.

Respecto a la especialización en “Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas”, si bien se coincide con PPN (2017) que dificulta la continuidad educativa de los adolescentes al momento del egreso -en tanto sólo les permite inscribirse en el mismo CENS N° 24 u otro bajo la misma orientación y siempre y cuando tengan 18 años de edad cumplidos-, no es posible afirmar como lo hace CSTINNA (2015) que su contenido “dista enormemente de los

---

<sup>103</sup> La tasa de egreso es de: un 24,64% dentro de los 30 días; de un 37,1 en el período de entre 1 y 3 meses; y de un 16,11% en el período de entre 4 y 6 meses. De esta manera, el porcentaje de adolescentes y jóvenes que egresan dentro de los 6 meses es de un 77,85% en 2015 (UNICEF y SENNAF, 2015).

intereses de los jóvenes” (p. 36). Más aún, cuando en el propio informe ningún adolescente hace referencia a ello. Pero de ser así, tampoco sería posible afirmar que la población de un CSERC determinado, en un determinado momento, es representativa del resto para esta afirmación.

Más allá de esto, sería posible pensar que a algún adolescente no le interese la especialidad, o que el CENS bajo esa orientación esté geográficamente lejos de su vivienda. Del mismo modo, si quisieran ingresar a otros CENS u otras escuelas medias, tendrían que dar equivalencias y ver si son admitidos. Debiendo sortear el hecho, que muchas escuelas tienden a ser selectivas y expulsivas con esta población:

Pero además a veces las escuelas externas son refractarias y no quieren aceptar entre los alumnos a un ex detenido, entonces, eso no se lo dicen “ah vos estuviste en la cárcel, entonces no” le dicen “no, no tenemos vacantes en este momento”. Es una situación frecuente, excepto en los niveles más altos, tipo universidad o educación superior universitaria donde hay menos prejuicios que en una escuela (Responsable nacional de la Modalidad en cárceles).

Con respecto a los chicos sí, también. Hay un hecho, hablando más que nada de la CABA ¿no?, que las escuelas comunes, secundarias comunes, hoy muchos docentes están protestando porque hay chicos que no debieran estar ahí (...) hay un prejuicio muy grande como que por portación de cara, por portación de antecedentes que el prejuicio sigue, que muchos docentes y directivos a veces no le dan la oportunidad a este chico. Dicen “no mira no tenemos vacantes, anda a la otra escuela de la otra cuadra que a lo mejor tenés vacantes”. Cuando es una obligación del Estado sea de la Ciudad, del Estado nacional, sea Santiago del Estero... (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

De esta manera, dada la sobreedad de los adolescentes, sus trayectorias escolares, los problemas con las equivalencias y la expulsividad informal de algunas escuelas, es que en el mejor de los casos sólo pueden continuar sus estudios en algún CENS, en “escuelas de reingreso” o en “bachilleratos populares”. Demás está decir, que todas estas situaciones desincentivan la continuidad educativa de los adolescentes, en un sistema que como destaca Kessler (2003, 2004) parece no haber hecho lo suficiente por retenerlos. Más aún, cuando los egresos tienen poco de programados y planificados, y no sólo por el régimen penal de la minoridad por el cual un juez puede decidir la desinstitucionalización en cualquier momento, sino por la inexistencia de una política pública<sup>104</sup> donde sus agentes, piensen en conjunto con los adolescentes, con su familia, sus referentes afectivos y su comunidad, un proyecto de egreso, donde entre otras cosas se planifique y se realicen acciones para la continuidad y el seguimiento educativo de los adolescentes.

---

<sup>104</sup> Cabe señalar, que si bien en el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del GCABA existe una política pública denominada “Programa Mi lugar” con un subsidio económico y un acompañamiento personal para los proyectos de egreso institucional. El acompañamiento no se estaría aplicando. Ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumano/habitat/ninezyadolescencia/adolescencia/programa-mi-lugar>

A continuación se profundizará el análisis de las entrevistas realizadas a las autoridades educativas nacionales y locales de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, conforme a los objetivos planteados en esta investigación y desde el enfoque de derechos. Este análisis, se completará en el capítulo siguiente con las entrevistas realizadas en los CSERC “Gral. José de San Martín” y “Dr. Manuel Rocca”.

Su división por actor, se realiza no sólo con el objetivo de facilitar la lectura sino también porque se registran ciertas diferencias entre sus miradas, enfoques, opiniones y problematizaciones que merecen destacarse de manera separada. Diferencias que asimismo, se acentúan conforme a su dependencia institucional.

Por otra parte, para la organización del texto, servirán de guía las cuatro dimensiones del derecho a la educación que plantea Tomasevski (2005) en su esquema de 4 A-es referidas a la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad del derecho.

#### Entrevistas a las autoridades de la Dirección Nacional de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la Nación

Respecto a la disponibilidad del derecho a la educación, las autoridades nacionales de la Modalidad hacen hincapié en el crecimiento nacional de las distintas ofertas educativas y de los espacios escolares, primero a partir del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (PNECE) y luego a través de la creación de la Modalidad:

Primaria era algo que ya existía pero secundario olvidate, no había nada de secundaria, de secundario casi no existía (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

En los institutos (...) ya existían lugares para la escuela pero eran muy chiquitos, y ahora se han multiplicado las aulas, habiendo lugares que estaban destinados a otros fines que la tarea educativa (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

Del mismo modo, destacan que todos los CSERC incluidos los de la CABA, cuentan actualmente con programas financiados por el Ministerio de Educación de la Nación como: el Programa Aulas Rodantes que ofrece proyectos de teatro y arte; el Programa Escuela, Familia y Comunidad que busca un acercamiento de la escuela a la familia; y el Programa Bibliotecas Abiertas que entrega 500 volúmenes electrónicos junto a un proyector y una computadora.

En cuanto a la capacitación docente, señalan la creación del Programa Nacional Nuestra Escuela, donde se incluye el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en

Educación en Contextos de Encierro. Postítulo que en el caso de la CABA depende de un terciario, el IES N° 1, Alicia Moreau de Justo.

Cabe destacar, que si bien de esta manera las autoridades nacionales dan respuesta a una de las principales demandas relevadas por el PNECE, critican que desde la CABA el postítulo no sea exigido como un requisito para ejercer como docentes en contextos de encierro. En relación a ello, otro de los puntos más criticados desde la Modalidad nacional es la falta de especialización para el trabajo con adolescentes, principalmente de los operadores. Situación que destacan, tanto en el nivel nacional como en los CSERC de la CABA:

Evidentemente si la gente no sabe y los operadores no tienen una formación ¿de dónde podemos suponer que pueden controlar a los chicos con procedimientos idóneos? No es posible, no existe (...) Una gran deuda con nuestros chicos es la especialización. De los jueces, de los docentes, los operadores (...) Si uno no es enfermero no entra a trabajar en un hospital, pero si uno no sabe nada entra como cuidador en un centro de menores (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Por otra parte, y al igual que los monitoreos (CSTINNA, 2014, a), también mencionan la falta de capacitación de los agentes de seguridad en materia de derechos humanos.

Volviendo a la capacitación docente, las autoridades nacionales dan a entender aunque sin explicitarlo, que su capacitación no sólo sirve para su formación personal, para el manejo de grupos y de situaciones conflictivas, sino como recurso de poder frente a los agentes de la institución de encierro. De esta manera, mientras “más se capacita un docente es mejor docente y garantiza más el derecho a las personas” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles). Es así, que puede enfrentarse de otra manera a los agentes de seguridad, porque conoce la normativa, el funcionamiento de las instituciones de encierro, sus prácticas y desnaturaliza situaciones. De otra forma “se naturaliza como quién manda en esos lugares. En esas instituciones el tema del poder circula todo el tiempo. Hay una asimetría de poder tan grande (...) O sea es como que el guardia decide todo” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles). Relacionado a este punto, las autoridades nacionales también destacan la necesidad de que los docentes roten cada tanto, que salgan de las instituciones por un tiempo, para no enfermarse, ni naturalizar prácticas, debido que el encierro afecta a todos.

Otra estrategia en la implementación de la modalidad que podría favorecer el manejo de los grupos, es la pareja pedagógica. Al respecto, cabe señalar que las autoridades nacionales destacan que los CSERC de la CABA contaban con esa modalidad en el nivel educativo primario hasta que comenzaron los actos públicos:

Cuando yo empecé en 2010, la Directora de Adultos de ese momento había conseguido que en las primarias hubiera pareja pedagógica. Era otra la modalidad por la cual se seleccionaba a la gente. O sea no era público (...) eso cambió (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Sobre esta afirmación cabe aclarar tres cuestiones. Primero, y como se verá a lo largo de la investigación, cuestiones tan relevantes como la pareja pedagógica quedan atadas a un cambio de gestión o a un procedimiento administrativo, visualizando el bajo nivel institucionalidad de la política pública. Segundo, también parece olvidar que si bien la Modalidad nacional no tiene injerencia en la concreta ejecución de la política pública en la CABA, es decir más allá de lo que establece la Ley Nacional de Educación, si tiene a su cargo ofrecer y/o recomendar todos los lineamientos que considere pertinentes. Y tercero, también denota la falta comunicación entre los propios agentes educativos, dado que como se verá más adelante, en el nivel educativo primario del CSERC “Dr. Manuel Rocca” los docentes daban clases en pareja pedagógica.

Otro punto importante, son los problemas de infraestructura de las instituciones, y en particular de los sectores de escuela, algo que dificulta la tarea educativa y vulnera derechos de los adolescentes, y que autoridades nacionales vienen señalando desde que eran un Programa Nacional (PNEEPM, 2004, b; PNEEPM, 2005; PNECE, 2006, a y b; PNECE, 2007, b y c):

El problema de la infraestructura es muy fuerte, muy importante, muy complejo porque además no depende de Educación (...) La verdad que el tema de la infraestructura (...) es terrible. Es terrible en adolescentes, es terrible en adultos (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

Lo mismo destacan respecto al mobiliario escolar de los CSERC: “Los chicos tienen un mobiliario en las escuelas bastante penoso. Digamos sillas pupitres, que está el caño y no el pupitre” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Respecto a la accesibilidad, señalan que todos los adolescentes van a la escuela, que existe “tolerancia cero a la no asistencia” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). Sin embargo, las entrevistas también expresan limitaciones. Como institución total, los CSERC restringen al máximo la circulación, de esta manera los adolescentes no van solos a la escuela, sino que los guardias se ocupan de su traslado (ya que no sería posible decir que realizan un acompañamiento<sup>105</sup>) por todos los sectores. En este sentido, “si no hay nadie que los

---

<sup>105</sup> No podría decirse que es un acompañamiento cuando no hay libertad de movimiento, cuando los adolescentes no pueden participar de ninguna manera de la decisión, cuando sólo se deben acatar reglas, órdenes. Así se los cosifica, se los corre de su rol de sujetos de derechos y se los traslada como objetos de un lugar a otro, bajo estricta vigilancia.

lleve no van” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC) o llegan tarde si la guardia se retrasa por el motivo que fuere:

...fue muy terrible porque yo llegué al centro y estaban todos los maestros y ningún alumno en primario. Entonces yo me hice anunciar en la dirección del centro (...) En aquel momento la directora (...) me dijo, mirá la situación es ésta, no tenemos personal que traslade a los chicos no se los puede traer y no era la primera vez que ocurría (...) La seguridad tiene que traer los chicos a la escuela. Tiene que llevar los chicos a la escuela. DINAI suele tener frecuentemente falta de personal de seguridad y dificultad con ese tema, con lo cual en muchos casos los chicos no llegan a horario porque no hay quien los traslade (...) es necesario una articulación de relojería (...) esa articulación no siempre ocurre y es una de las fuentes de conflicto entre las dos instituciones (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

De esta manera, los CSERC parecen priorizar la seguridad, la restricción de circulación, la vigilancia y el control continuo, por sobre cualquier derecho. Estas restricciones también se observan en los materiales educativos que utilizan los adolescentes durante las clases. Restricciones que son más rígidas en los sectores, donde no tienen permitido ni ingresar una birome:

Los chicos no pueden llevar a hacer sus trabajos en sus habitaciones porque no se pueden llevar nada con punta. No se pueden llevar una birome, no sabría decirte si se usa compás o no, pero si se usa, es en una situación de control (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Siguiendo a Goffman (2001) estas cuestiones referidas a la seguridad, a la restricción de movimientos, a la vigilancia y a los controles continuos, implican mutilaciones y mortificaciones al yo. Lo mismo otras situaciones, que se observan en los monitoreos de los organismos de control y que se reafirman a lo largo de las entrevistas realizadas, como por ejemplo la reglamentación de todas las actividades, la falta de participación de los adolescentes en las decisiones -incluso en cuestiones tan básicas como decidir a qué hora levantarse, acostarse e incluso comer-, la falta de intimidad, de privacidad, de visitas que permitan las relaciones sexuales, el aislamiento social de su anterior círculo de referencia, el desposeimiento del nombre y de toda propiedad, las condiciones de alojamiento, las requisas, e incluso diversos actos de sumisión que incluyen hasta pedir permiso para ir al baño. Todas estas cuestiones impactan en el desarrollo, en la personalidad, en la imagen, en la autonomía de los adolescentes “y probablemente implican una aguda tensión psíquica” (p. 57). Es por estas cuestiones, que las autoridades nacionales de la modalidad expresan que en los adolescentes existe “una suerte de infantilización” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

En cuanto al acceso a otros derechos, es llamativo que las autoridades nacionales no posean un amplio conocimiento al respecto después de tantos años de ingreso a los CSERC y de estar en

frecuente contacto con los docentes. En parte, tal vez sea porque la Modalidad sólo tiene permitido ingresar a los sectores de escuela, y no a los de alojamiento. Más allá de esto expresan que la atención en salud es insuficiente, que no hay médicos permanentes y que a muchos chicos no los visita nadie (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). Igualmente, señalan que ellos articulan con otros Ministerios desde lo educativo:

Nosotros trabajamos por ejemplo con el Ministerio de Salud para trabajar justamente el tema del derecho a la salud, trabajamos con el INADI para concientizar sobre los derechos en general, con el Ministerio de Trabajo. Nosotros articulamos, pero asumimos como plenamente propio el derecho a la educación. Igual la educación justamente te ayuda a tomar conciencia sobre otros derechos, es un derecho llave (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

Respecto a la aceptabilidad del derecho, expresan el incumplimiento normativo en tanto el personal de los CSERC no está capacitado y no existen supervisiones técnicas de las prácticas. Específicamente de los CSERC de la CABA señalan:

Supervisión no tienen ninguna, no hay. Pero en el país no hay. No hay un espacio, pensá que los docentes no tienen un tiempo de reunión salvo las jornadas extendidas y vuelvo a algo que te decía antes, nosotros sólo podemos entender las cosas del contexto, en el contexto de país (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Un punto no menor y que abona a las situaciones de falta de institucionalidad, es que en la CABA existieron supervisiones hasta que cambiaron las autoridades de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente en 2013. Por otra parte, dado que la currícula depende de esta dirección, y por ende de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, los adolescentes no tienen ni educación física ni equipos de orientación pedagógica a cargo del Ministerio de Educación del GCABA.

En cuanto al género, si bien destacan que no existen diferencias educativas entre varones y mujeres, subrayan que el sistema penal criminaliza menos a la mujer, y por eso su institucionalización es menor. Por otra parte, señalan que las adolescentes llegan a los CSERC con vulneraciones más graves a sus derechos. Un punto no menor, y que no favorece el aislamiento de las instituciones totales, es que parecen recibir menos visitas que los varones:

Yo creo que (...) están bastante más destruidas que los varones. En general fueron víctimas de abuso sexual y de abuso sexual de familiares, por lo cual, es la peor forma de abuso sexual que se puede encontrar en cuanto a daños y efectos que esta produce (...) La mujer es mucho más abandonada que el varón. El varón si ves las visitas en las cárceles de varones, las visitas son mujeres (...) Cuando ves a las visitas de las mujeres, además de que son muchas menos las visitas que reciben, no hay varones (...) en adolescentes sé que son muchísimas menos y que tienen pocas visitas (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

Respecto a la distancia existente entre lo que establece la legislación y las prácticas, si bien las autoridades nacionales reconocen que todavía falta un largo camino, también destacan la importancia de los convenios como el avance legislativo con la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y la Ley de Educación Nacional N° 26.206:

...como en todas las cosas. Las leyes se van cumpliendo progresivamente. La ley 1420 de educación primaria, obligatoria y universal recién se terminó de cumplir 80 años después, porque de 1883 a 1960, recién ahí hubo universalización de la educación primaria. O sea ninguna ley se cumple de un día para el otro. Pero lo importante es que la ley sostiene el proceso de consolidación, en este caso de universalización de la educación (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

En cuanto a la adaptabilidad del derecho a la educación, subrayan que la escuela se acomoda al ingreso y egreso de los adolescentes en cualquier momento, si “un chico entra detenido hoy, mañana tiene que ir a la escuela” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). Sobre esta afirmación, y sin negar su veracidad, debe señalarse que la misma parece por lo menos ignorar las situaciones de aislamiento que se producen en el ingreso a los CSERC, y que fueron mencionadas con anterioridad (PPN, 2017; CSTINNA, 2015; 2014, a y b; SCSCJUC, 2015 y 2014).

Respecto a los módulos cuatrimestrales, destacan su flexibilidad en tanto comienzan y terminan en cualquier momento del año. Asimismo, resaltan que son fáciles de certificar dado que se cursa por materias y en la mitad del tiempo que un formato anual. Del mismo modo, expresan que los tiempos educativos se adaptan a la atención de los adolescentes. Señalando así, que las horas de clase previstas se reducen a 3 módulos de 40 minutos cada uno:

El nivel de atención es muy bajo, el nivel de concentración es muy bajo. De hecho se reducen los módulos de tiempo escolar por el tiempo de atención de los chicos, que no tienen entrenamiento; es un trabajo de atención sostenida y de atención que les cuesta mucho (...) son 3 horas de escuela, son módulos más cortos de 40 minutos (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Más allá del nivel de atención, habría que pensar si la reducción de horas de clase es la respuesta. Sobre todo teniendo en cuenta, la cantidad de adolescentes medicados que señalan los monitoreos (SCSCJUC, 2015; CSTINNA, 2015; PPN, 2017) y las diversas limitaciones al derecho a la educación que se mencionaron. Cuestiones todas, que visibilizan la necesidad de articular con otras áreas estatales como el Ministerio de Salud y de avanzar en protocolos de procedimientos que impidan cualquier tipo de restricción y/o vulneración al derecho a la educación como a otros.

Del mismo modo, si se escuchara a los adolescentes y se tuviera en cuenta lo que tienen para decir, tal como indica la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA, o si se instrumentaran otras modalidades de clases, otros formatos, tal vez audiovisuales, o a través del arte, la cultura y el deporte, tal como señala la Ley Nacional de Educación N° 26.206, es probable que podrían realizar aportes desde sus miradas, sus necesidades, y de esta manera, tener otro interés respecto de la propuesta educativa. Un punto no menor, es que por un lado se reducen las horas de clase en pos de la atención y por otro, se registran situaciones donde los adolescentes tienen una misma materia todo un día:

...porque tenían tres módulos de matemática. En un día sólo matemática. Digamos, con lo cual evidentemente para los chicos era terrible y para el docente otro tanto (...) y lo lógico sería que tuvieran uno de lengua, uno de historia y uno de matemática, por decir algo (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Respecto a la continuidad educativa al egreso, la Modalidad destaca que esa competencia corresponde a los CSERC: “una vez estuve en una conversación (...) que la gente de educación de la ciudad dijo que estaban haciendo vinculaciones con escuelas de fuera. La gente de la DINAI le dijo: ese trabajo lo hacemos nosotros” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). A pesar de esto, y al igual que otros actores, reconocen la imposibilidad de egresar con 16 o 17 años e inscribirse en un CENS, dado que uno de sus requisitos es ser mayor de 18 años de edad:

Yo creo que hay que buscar una solución porque cuando estos chicos salgan después de haber hecho los módulos, no pueden entrar a una escuela de adultos, porque afuera no les permiten por la edad, por lo cual tenemos en la franja de 16-18 un lío muy difícil de modificar que yo creo, expertos en políticas educativas deberían poder encontrar (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Sobre este punto, es llamativo que hayan encontrado la respuesta y no la visualicen o por lo menos no la expliciten. De esta forma, al conversar sobre el Programa Fines comentaron una situación similar, y que su solución fue permitir el ingreso a partir de los 16 años de edad y “cambiar toda una normativa para que esto no suceda” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

Más allá de las competencias, la Modalidad también señala que la CABA tiene contacto “con escuelas de reingreso que están dispuestas a este tipo de chicos, porque además a los chicos no los quiere cualquiera, también es real, las escuelas son selectivas, expulsivas” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Siguiendo a Goffman (1995) esta situación tiene íntima relación con el estigma que pesa sobre esta población y que opera desacreditando a los sujetos, en tanto su “identidad social” se corre

de las expectativas normadas. Cabe destacar, que numerosos autores como García Méndez (2004, b), Guemureman et al. (2011) y Guemureman (2004, 2011) trabajan sobre el estigma social hacia los jóvenes como el impacto de los masivos de comunicación en la formación de opiniones estereotipadas sobre ellos. Del mismo modo, Kessler (2003) señala que este estigma que pesa sobre los adolescentes también es apropiado e internalizado por ellos. Asimismo, este mismo autor, en su obra Sociología del delito amateur (Kessler, 2004), advierte un proceso de exclusión informal en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, que explicaría lo relatado por las autoridades:

Advertimos también en un mismo distrito un proceso local de dicotomización entre la “escuela buena” y la “escuela mala”. A la primera concurrirían los alumnos de las familias relativamente más aventajadas (...) que presentan menos conflictos de convivencia y un mejor funcionamiento general. La “escuela mala”, por su parte, recogería las franjas de población local más marginalizada y presentaría mayores carencias de recursos (...) así como más problemas de convivencia y de desempeño de los estudiantes. En los barrios donde esta polarización estaba presente, detectamos mecanismos informales por parte de las “escuelas buenas” para no aceptar o desembarazarse de los alumnos problemáticos, derivándolos a otra institución. No se trata en este caso de una exclusión total del sistema aunque sí un bloqueo de las oportunidades para gozar de mejores servicios educativos (p. 207).

Más allá de estas cuestiones, es interesante observar que para las autoridades nacionales, el foco del problema no es la falta de escuelas ni su selectividad, sino la falta de recursos y la inexistencia de un acompañamiento al egreso de los adolescentes: “El problema no es que no hay escuelas (...) lo que pasa es que acá no hay, insisto, servicio de calle” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

En cuanto a las certificaciones, los problemas no vendrían de lo que se cursa sino de los estudios previos, aclarando igualmente, que no es impedimento para el acceso al derecho. En el nivel primario, no habría problema, dado que la normativa educativa prevé que se tome un examen de nivel. Sin embargo, en secundaria reconocen mayores dificultades.

Por último respecto a las opiniones, sobre la Modalidad Nacional, expresan grandes avances con la creación y expansión de la oferta educativa en todos sus niveles, con el mejoramiento de la infraestructura escolar, con la implementación de nuevos programas, con los progresos en la capacitación docente, con la creación del postítulo y con la generación de un nuevo marco normativo donde no sólo se destaca la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sino también la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y sus agentes:

...esto tiene que ver con la 26.061 y con la gente de Desarrollo, SENNAF y después DINAI y con los distintos directores que hubo para quienes el tema de la educación fue muy importante y prioritario, te hablo concretamente en Ciudad, creo que hay mucho

mérito de SENNAF (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Progresos donde resaltan también, el lugar de la política llevada adelante por el ex gobierno nacional del Frente para la Victoria: “Yo creo que todo esto pudo avanzar porque desde el gobierno nacional hay una política de restitución de derechos en todos los campos no solamente en éste” (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad). Tan importante parece ser el lugar de la política, que su Directora Nacional expresa: “creo que si no se le da continuidad a estas políticas de restitución de derechos, vamos a involucionar muy rápido. Es muy lento el crecimiento en la restitución pero la involución es rapidísima” (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

Sin descartar estos progresos, ni atribuciones de responsabilidades, estas cuestiones parecen no visibilizar el déficit que aún mantiene la Modalidad en protocolos y criterios de intervención conjuntos entre la institución educativa y la de encierro. Protocolos, que podrían mejorar la institucionalidad de la política pública educativa, la relación entre los diferentes actores institucionales, y principalmente dar claridad y previsibilidad sobre las funciones y acciones que competen a cada actor, reduciendo la discrecionalidad al mínimo, en un lugar dónde muchas veces, discrecionalidad es sinónimo de vulneración de derechos.

Respecto a sus opiniones sobre los CSERC, señalan: “pienso que los centros tienen como todos los centros cerrados, como todas las instituciones carcelarias, una prioridad en la disciplina muy importante que se ejerce de cualquier manera, apelando a lo que fuere” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC), instituciones “donde se violan tantos derechos (...) que son absolutamente invivibles” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles). Por eso subrayan:

Yo creo que el encierro es malo para todo el mundo, y en los adolescentes (...) creo que no debería existir” O sea yo no creo que el encierro pueda generar nada positivo en alguien y en un adolescente menos. Estamos hablando del síndrome de prisionización y lo que es el síndrome, de lo que genera, es una baja en todo lo simbólico (...) o sea una disminución en el lenguaje, problemas con el propio cuerpo, patologías muy serias, con dificultades físicas muy serias como reducción visual, motricidades. Y pensar en adolescentes, yo creo que debería ser una de las últimas medidas, y no sé si debería existir (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles).

Cabe señalar que el “síndrome de prisionización” al que hace referencia la Responsable Nacional de la Modalidad en cárceles, es un concepto de Clemmer (1940) que utiliza para definir la asimilación de la cultura carcelaria. En Goffman (2001) esta asimilación se produce

cuando el proceso de “aculturación” o “asimilación” que se inicia al ingresar a la institución total lleva al proceso de “desculturación”.

Respecto a su opinión sobre los adolescentes, expresan que a la sociedad en general, le cuesta pensarlos como sujetos de derechos, y en particular a los adolescentes alojados: “Al servicio penitenciario, a la señora de enfrente, muchísimos jueces, la ciudadanía en general. Es que esto, yo creo que tiene que ver con parte de las representaciones sociales (...) está demonizada la juventud, estigmatizada” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). Por otra parte, señalan que los CSERC como las cárceles están habitados por pobres y excluidos: “Un tema que yo creo es que a estos chicos les comieron la adolescencia mucho antes de ser adolescentes” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC); “Son chicos a los que les han negado derechos básicos desde el nacimiento. El derecho a tener una familia, el derecho a la seguridad, la vivienda, el derecho a estudiar” (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad). Una diferencia importante sobre los adolescentes, es que aquellos que tienen un menor recorrido institucional por la escuela, parecen llegar a los CSERC con mayores vulneraciones a sus derechos y con efectos más visibles: “los chicos que están en primaria (...) están mucho más deteriorados, su propia imagen, mucho más ausente de proyectos, hay una diferencia como grupo” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

En cuanto a las opiniones sobre la educación en los CSERC, destacan que a pesar de las condiciones de alojamiento y de las vulneraciones de derechos, los adolescentes son considerados sujetos y estudiantes por los docentes, por ello: “el impacto educativo en los chicos es muy importante favorablemente. Básicamente porque en general hay un cuerpo docente que tiene claro que el sujeto que aprende es un sujeto que necesita un vínculo y una buena mediación de alguien” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC). Todas las autoridades educativas, incluidas las locales, hacen hincapié en la importancia de los lazos, de los vínculos con los docentes, como algo que fomenta la educación:

Todas las declaraciones que hacen (...) apuntan a que algo les sirve y siempre están muy agradecidos con sus docentes (...) El chico, o el adolescente, o joven que está en la cárcel o en un instituto tiene que reconstruir un lazo consigo mismo primero, que es pensar que es capaz, porque muchos de ellos piensan que no van a poder. Un lazo con la escuela, porque han tenido una experiencia escolar. No es que nunca tuvieron un lazo con la escuela. Pero una escuela que los expulsó porque no se preocupó por ellos y por eso dejaron de ir. Un lazo con los docentes, con los adultos en general (Entrevista a la Directora Nacional de la Modalidad).

Un punto no menor, es la opinión que creen que tiene el personal de seguridad sobre los adolescentes y su educación “yo creo que hay de verdad, situaciones muy pocas en las que a los servicios les interesa que los detenidos estudien y tengan educación (...) ni piensan que los presos son personas, ni que tienen derechos, y piensan que la edad de imputabilidad debe bajar” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

### Entrevistas a las autoridades de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (DEAyA) y de su Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) dependientes del Ministerio de Educación del GCABA

Respecto a la disponibilidad del derecho a la educación, las autoridades de la DEAyA expresan que todos los CSERC poseen oferta educativa de nivel primario y secundario, por la mañana y a cargo de personal docente titulado. Asimismo, resaltan tres cuestiones que no fueron señaladas con anterioridad. La primera es que el nivel educativo primario cuenta dentro de su propuesta curricular, con el Programa InDiCu (Intensificación y Diversificación Curricular). Este programa, realiza talleres de artes visuales, teatro, fotografía, deporte, formación artística y deportiva. Una de sus particularidades, es que funciona en pareja pedagógica entre el docente del curso y un tallerista. De esta manera, “lo que hace es sostener y poder a partir del arte, tratar otras capacidades, intensificarlas” (Entrevista a Directora de la DEAyA). La segunda cuestión, es la presencia de un Programa de Fortalecimiento Institucional para el nivel secundario “donde se arman proyectos (...) de posibilidades de solucionar problemas que han sido identificados” (Entrevista a Directora de la DEAyA). Y la tercera, es que ambos niveles educativos cuentan con un orientador pedagógico.

Respecto a los talleres de educación informal, expresan que tienen conocimiento de su existencia, pero que no son informados: “La SENNAF creo que les da talleres de carpintería, a nosotros no nos tienen ni que informar” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE). Esta afirmación contradice los objetivos de la Modalidad donde figura “asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad” (Ley Nacional N° 26.206, Art. 56, Inc. d) y vislumbra la falta de articulación entre las políticas públicas.

En cuanto a las aulas, es llamativo que no mencionen ninguna falencia conforme a lo expresado por las autoridades nacionales de la Modalidad y a los monitoreos de los organismos de control de los CSERC. De esta manera, las autoridades de la DEAyA, sólo destacan que son aulas como las de cualquier escuela: “Son aulas como un aula, tienen bancos, pizarrón” (Entrevista al

Coordinador Administrativo del PECE); “Está decorada como cualquier aula, tiene la bandera, tiene a Sarmiento, las cosas que hacen los chicos, los dibujos” (Entrevista a Directora de la DEAyA). Más allá de esto, subrayan restricciones de la SENNAF en el acceso a materiales educativos: “nosotros no ponemos ningún tipo de restricción” (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Otro punto referido al acceso, son las restricciones al ejercicio del derecho. De esta manera, señalan que si bien todos los adolescentes asisten a clases existen excepciones: “es así siempre y cuando haya un pibe que tenga una adicción fuerte o un problema importante que no lo lleven a la escuela” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE). Otra situación, y tal cual se remarcó con anterioridad, son las enfermedades consideradas graves como paperas y tuberculosis: “Si hubo paperas como tres semanas sin clases” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE), “Ahí hay que retirar también a los docentes, no es que un pibe tiene paperas y se quedó en la casa” (Entrevista a Directora de la DEAyA). Estas últimas situaciones, que se suman a todas las enunciadas, revisten particular gravedad en tanto todos los adolescentes se quedan sin clases, “te dicen... bueno fulanito está con paperas, no te vamos a llevar a los pibes al colegio” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Por otra parte, mencionan cuestiones donde el acceso está mediado por la disciplina, propia de las instituciones totales. Así, las aulas tienen un máximo de seis o siete adolescentes “no podés tener un aula con más de ocho pibes, y ya es mucho (...) para mantener la disciplina, la tarea, el trabajo” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE). Del mismo modo, el personal de seguridad no sólo se ocupa de que los adolescentes ingresen y egresen del área destinada a la escuela, sino que se mantiene a poca distancia por si es necesaria su presencia disciplinaria:

Los movimientos los hace la gente de la SENNAF (...) los llevan, los traen (...) y después ahí los maneja la gente de la escuela, los mismo maestros y profesores con alguno de seguridad de la SENNAF que está ahí, ayuda en la disciplina nada más (...) El instituto es el que alberga, es una cosa cerrada, tiene su propias reglas. Sus propias reglas de sanciones para los pibes y esas cosas. Entonces esa persona es la que se encarga y tiene que intervenir si el pibe está sitiando al maestro (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Estas situaciones disciplinarias, también demuestran la regimentación de los tiempos y espacios, la poca autonomía de los adolescentes respecto a su circulación y el manejo de materiales educativos, como las falencias de la institución educativa para la solución de un conflicto que en una escuela extramuros no requeriría la intervención de las fuerzas de seguridad, y que denota como la institución de encierro permea todas las actividades.

En cuanto a la aceptabilidad del derecho a la educación, desde la DEAyA se reconoce que a veces no hay docentes para alguna materia, debido a la alta rotación de los adolescentes. Sin embargo, y dado que expresan que en la actualidad poseen un buen diálogo con la SENNAF, lo importante pareciera ser que no reciben actuaciones exigiéndoles:

...hoy en día lo podemos charlar entre directivos de la SENNAF y la Directora, y por ahí, en otro momento te llueven actuados (...) porque un pibe fulanito no tiene una materia y hoy en día se charla (...) antes de repente, no había comunicación o la comunicación era mucho menor y te caía un actuado, de porqué falta y te obligaban... (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

De esta manera, si bien se coincide en la importancia del diálogo, más aún considerando que la institución educativa se encuentra dentro de la institución de encierro, no pueden dejar de observarse las limitaciones que existen respecto al derecho a la educación.

Por otra parte, respecto a la capacitación docente, también mencionan la existencia del Postítulo (Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro) y de jornadas de reflexión entre los docentes de todos los CSERC: “Muchos la hacen juntos, porque es en el mismo día para todos. Entonces muchos se juntan entre ellos, instituto e instituto” (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Respecto a la adaptabilidad, la DEAyA expresa que los docentes, los orientadores pedagógicos y principalmente la Coordinación Administrativa del Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) son flexibles respecto a la escolaridad y la conformación de los grupos. En este sentido, se remarca la escucha del área con los adolescentes: “El estar atento, el seguir cada trayectoria, el pensar, el escuchar (...) el área ha podido (...) escuchar la necesidad del otro que no siempre es escuchado” (Entrevista a Directora de la DEAyA). Del mismo modo, subrayan que el área debe adaptarse a los cambios o imprevistos de la SENNAF, por ejemplo con los cierres y reapertura de los CSERC: “ellos cerraron, decidieron temporariamente que no había escuela (...) para nosotros fue toda una reingeniería para que los docentes no se queden sin trabajo” (Entrevista a Directora de la DEAyA). O cuando por ejemplo, la SENNAF decidió no admitir a adolescentes inimputables dentro de los CSERC, debiendo adaptarse a los cambios en las edades: “Antes eran más chiquitos, de 13 a 15 años como máximo en el San Martín” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE); “son más grandes. Esto trae como otra dimensión en la escuela” (Entrevista a Directora de la DEAyA).

La adaptabilidad se observa también, en que las escuelas primarias y secundarias funcionan a modo de anexos de escuelas extramuros “porque no está estigmatizado, quien titula es una escuela de afuera” (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Más allá de esto, y a diferencia de lo expresado en los monitoreos de los organismos de control, como por las propias autoridades de la Modalidad a nivel nacional, la DEAYa expresa que no existen problemas con las certificaciones, ni al ingreso a la institución dado que cursarían igual incluso aunque no tengan una certificación previa, ni al egreso donde se certificaría lo que se aprueba “Si está cuatro meses va a aprobar lo que aprueba” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE), incluso durante los traslados a otros CSERC “Porque no te olvides que la propuesta curricular es la misma” (Entrevista a Directora de la DEAYa).

Sobre este punto cabe resaltar, que cursar no quiere decir que los adolescentes no cursen otra vez un mismo nivel por la falta de certificación o por dificultades institucionales, tal como destaca PPN (2017), al observar esta grave vulneración que se realiza en los CSERC: “...quince jóvenes alojados se encuentran repitiendo niveles ya cursados y aprobados, debido a problemas organizativos del área de educación y/o dificultades a la hora de obtener los certificados educativos correspondientes” (p. 117).

Respecto a la modalidad de CENS, la DEAYa sostiene que “la propuesta es cuatrimestral porque es la mejor que se puede sostener en cualquier joven adulto; un cuatrimestre certifica rápidamente” (Entrevista a Directora de la DEAYa). En cuanto a las críticas sobre el egreso, ellos sostienen que los adolescentes continúan sus estudios en el CENS N° 24, en escuelas de reingreso, u otras. Sin embargo, dejan claro que la continuidad educativa depende de la SENNAF “en muchos casos son acompañados por gente de la SENNAF (...) ya no depende de nosotros”.

En esta línea, también podría pensarse que dado que los adolescentes egresan por lo general con 16 ó 17 años de edad, su educación tampoco dependería de la modalidad de jóvenes y adultos, sino de la Dirección de Educación Media. Esta situación lo único que hace es desresponsabilizarse y omitir el problema en vez de resolverlo articuladamente.

Respecto a sus opiniones, en general destacan que los adolescentes provienen de contextos de violencia y exclusión, con dificultades de aprendizaje y de atención, ante problemáticas que muchas veces sienten ajenas; “son niños, adolescentes y jóvenes con ciertas problemáticas familiares, o de violencia”, “están preocupados por otros temas (...) pensá que hay chicos que están medicados” (Entrevista a Directora de la DEAYa).

En cuanto a su educación señalan que algunos la valoran más que otros “Los más chicos y los más grandes valoran más la educación, están mucho más comprometidos” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE); “A veces la pasan bien, a veces no la pasan bien, a unos

los quieren más, a unos los quieren menos (...) es valorada por algunos (...) y otros uff tenemos que ir a la escuela” (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Por otra parte, y al igual que lo expresado por las autoridades nacionales, la diferencia parece estar en vínculo que crean con el docente “tiene mucho que ver con el vínculo que crean ellos con el grupo” (Entrevista a Directora de la DEAyA). Sin embargo, las autoridades de la CABA también relacionan la educación en el encierro a algunas cuestiones disciplinarias. De esta manera, justifican la intervención de los agentes de seguridad ante situaciones que el docente parece no poder manejar: “No puede aprender él y no deja aprender a nadie” (Entrevista a Directora de la DEAyA), “O el pibe vino mal (...) no puede estar en ese momento en el aula porque descompagina a los otros pibes” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Asimismo, al mencionar la opinión de la SENNAF sobre la educación, vuelven a destacar limitaciones al derecho: “es muy valorada, ellos quieren y quieren que los chicos vayan a la escuela y se le den cosas. A nosotros nos falta un profe, se toma licencia, y nos están enseguida ¿Cuándo vas a conseguir el profesor?” (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Respecto al género, es llamativo que no encuentren ninguna diferencia como las expresadas por las autoridades nacionales: “distinción de género, al menos yo no he notado, no he relevado y no me han presentado ninguna particularidad que sea distintiva y que tengamos que tener en cuenta” (Entrevista a Directora de la DEAyA). También llama la atención que el foco de la conversión del CSERC “Gral. José de San Martín” en un centro mixto, pase porque los chicos estén más tranquilos, sin considerar ninguna particularidad de las mujeres:

La fusión en la práctica (...) estaban como más tranquilos los pibes, apaciguados por estar las chicas con ellos también (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Por último, cabe analizar algunas cuestiones respecto de la implementación de la política pública educativa en los CSERC, que surgen tanto de las entrevistas a las autoridades educativas nacionales y locales, como de las problemáticas observadas por el ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro. Principalmente se destacan cuatro cuestiones interrelacionadas: la inclusión de la institución educativa dentro de la institución de encierro; la capacitación docente; la institucionalidad y la política pública dentro del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA.

En primer lugar, desde el inicio del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, se señala como una gran problemática la inclusión de la institución educativa dentro de la institución de encierro. No debe olvidarse que la escuela en el encierro se inserta siempre dentro del marco normativo, organizacional y aún representacional propio de estas instituciones. Como

instituciones totales (Goffman, 2001), los CSERC poseen una fuerte rigidez en sus normas y un verticalismo en su funcionamiento que dificulta tanto la comunicación entre los actores y su convivencia cotidiana, como la construcción de acuerdos y protocolos para el desarrollo de la tarea educativa. Es por ello, que las autoridades educativas reiteran, diversos problemas con los agentes de seguridad, dado que a pesar de trabajar con la misma población poseen objetivos, formaciones y valoraciones diferentes sobre la educación y los adolescentes. Estas cuestiones sumadas a las asimetrías de poder, a favor de los agentes de seguridad, dificultan el desarrollo de la tarea educativa:

...no es una relación simétrica la que tienen los centros o las cárceles con las escuelas. No es simétrica quiero decir que la capacidad de autonomía y de decisión de una y otra no es la misma. A favor del patrón de la vereda, que es el centro de encierro (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Pensá que hay dos instituciones fuertes, regladas, con historia y con una formación del personal totalmente distintas, donde tenemos reglamentos, y objetivos muchas veces distintos (...) estás adentro de una institución que tiene otras reglas (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Los agentes educativos deben entonces compatibilizar y negociar -en la medida de lo posible y conforme a sus recursos de poder-, sus prácticas, con la gramática, las tradiciones, las representaciones y los modelos organizacionales propios de la institución de encierro:

...muchas veces tenemos objetivos distintos (...) muchas veces entramos en desencuentros que tenemos que acordar y volver a priorizar los objetivos que tienen tanto los institutos y cómo hacer escuela ahí dentro (Entrevista a Directora de la DEAyA).

Tal como expresa Goffman (2001) la lógica del control, de la vigilancia, y de la seguridad, priman y permean todas las actividades, incluso la educativa. De esta forma, es común que las escuelas:

...adquieran el estilo de organizaciones cerradas, centradas en lo administrativo y rígidas, estructuradas en función de la oferta, sin tener en cuenta la demanda, sea explícita o potencial. En ellas las posibilidades de participación son escasas y el trabajo autónomo es condicionado por las normas y las autoridades intervinientes, trayendo aparejadas dificultades operativas y originadas por el propio ámbito carcelario (PNEEPM, 2004, b, p. 12).

En segundo lugar, y respecto a la capacitación docente, un punto importante que se explicitó es que las autoridades nacionales de la Modalidad parecen entenderla no sólo como formación personal o como recurso para el manejo de grupos y de situaciones, sino principalmente, como recurso de poder frente a los agentes de la institución de encierro. La capacitación aparece así, como una forma de quebrar, de intentar igualar, o por lo menos avanzar, en esta gran asimetría

de poder. Un docente más capacitado, conoce mejor la normativa, entiende el funcionamiento de las instituciones de encierro, conoce su genealogía (Foucault, 2008), sus objetivos, sus prácticas, las dinámicas institucionales, y por ende desnaturaliza situaciones y se presenta como un mejor garante tanto de sus derechos como de los estudiantes. De esta manera, se encuentra en un lugar diferente, y puede enfrentar de manera diferente las diversas situaciones que se le presentan.

En tercer lugar, se destaca la problemática de la institucionalidad. De esta manera, siguiendo a Braun y Vélez (2004) como Székely (2006), se destaca el bajo nivel de institucionalidad de la política pública educativa en tanto se observa: la inexistencia de protocolos de procedimientos y de criterios intervención conjuntos; la ausencia de una estrategia de largo plazo que se mantenga con cierta independencia de los cambios de gobiernos y de las gestiones; la poca claridad en las funciones y responsabilidades de los actores; la escasa comunicación y el vacío de espacios de diálogo; la falta de coordinación entre las distintas áreas, niveles y actores estatales encargados de ejecutar la política pública; la falta de capacitación de los agentes; la inexistencia de estadísticas, de monitoreos, de evaluaciones; la escasa participación de otros actores sociales y comunitarios; y la ausencia de mecanismos de control ciudadano.

Conforme a ello, y sin menospreciar los grandes avances normativos de la Modalidad, tanto desde los primeros convenios entre la institución educativa y las de encierro, como a través de las leyes nacionales que dan marco a esta tarea, principalmente la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se observa un gran déficit dada la inexistencia de protocolos y criterios de intervención conjuntos. Déficit, que favorece diversas situaciones que se fueron enunciando y que restringen, dificultan y/o impiden el acceso y ejercicio al derecho a la educación por parte de los adolescentes.

De esta manera, en la práctica, muchas cuestiones que pueden entenderse como progresos, quedan atadas sólo al orden de lo personal y/o a la buena voluntad. Cuestiones de tan bajo nivel de institucionalidad, que pueden cambiar de un día a otro, por ejemplo ante el cambio de un jefe de seguridad o de las autoridades de los CSERC. Incluso la práctica en la CABA demuestra que las supervisiones de los niveles educativos primario y secundario cayeron tras cambiar las autoridades de la Dirección Educativa del Adulto y del Adolescente. Este bajo nivel de institucionalidad vulnera los derechos de los adolescentes e impacta en su desarrollo, en su salud, dado que: “cuando un chico no tiene claro que esperar del adulto lo único que hace el adulto es enloquecerlo” (Entrevista a la Responsable Nacional de la Modalidad en los CSERC).

Por ello, considerando estas cuestiones y que los espacios carcelarios son lugares donde regularmente se vulneran los derechos de la población alojada (PPN, 2017), se hace necesario

fortalecer la institucionalidad, para avanzar en previsibilidad, en nuevos criterios de trabajo donde se fijen las funciones y responsabilidades que competen a cada actor, criterios que adquieran la forma de protocolos, propios y conjuntos, dado que es imposible pensar las políticas públicas sin articulación. Protocolos que al mismo tiempo, reducen la asimetría de poder entre ambas instituciones, las discrecionalidades, protegen los derechos, y permiten salir del lugar de las buenas voluntades y poner límites ante los cambios de autoridades/gobierno. Cabe destacar, que todas estas cuestiones se enmarcan dentro de la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En la misma línea, otra cuestión que podría mejorar la institucionalidad, es el fortalecimiento de las mesas institucionales de articulación interjurisdiccional, intersectorial e intraministerial que coordina la Modalidad Nacional entre todos los actores nacionales y provinciales -Ministerio de Justicia, Desarrollo Social, Educación, Servicio Penitenciario y agentes de seguridad- (Resolución CFE N° 127, 2010). Cabe remarcar, que si bien estas mesas sólo tienen un poder propositivo, es decir que emiten recomendaciones, son también un espacio de diálogo privilegiado donde exponer problemáticas y estrategias para la resolución de problemas. Un punto no menor que debería mejorar el diálogo, y en clara diferenciación con las cárceles, es que los dispositivos penales para adolescentes y jóvenes, están a cargo de las autoridades administrativas de protección de derechos de NNA y no de los Servicios Penitenciarios.

Por último, se resalta una problemática que, si bien no está explicitada, surge de las entrevistas. Esta es, diseñar, gestionar e implementar la política pública educativa dentro del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA (Ley Nacional N° 26.061, Título III) y en interrelación con las otras políticas públicas y actores. De esta manera, las políticas públicas –incluyendo la educativa- no pueden entenderse de manera separada, como tampoco pueden entenderse y analizarse los derechos separados del resto. Por ello, la importancia de pensar e instrumentar la política pública dentro del Sistema de Protección de Derechos, donde las obligaciones, responsabilidades y relaciones de todos los actores estén contenidas (Konterllnik, 2015). Sistema donde estén claramente definidas las competencias de cada actor, donde se piense la política pública dentro de un marco mayor que el de un sólo derecho, donde se trabaje articuladamente y participen los adolescentes, y donde existan espacios de diálogo y de decisión institucionalizados y en diferentes niveles.

De otra forma, la política pública parece estar destinada al fracaso, más en un ámbito como el de encierro, que poco tiene que ver con la protección integral de derechos de NNA. Numerosos

autores y actores institucionales<sup>106</sup> expresan tanto los efectos nocivos del encierro como el de desarrollarse por fuera del ámbito familiar/comunitario. Efectos que aparecen incluso en el alojamiento en hogares convivenciales y que se maximizan en las cárceles y en los CSERC, al punto de llegar a conceptos como el de “desculturación” de Goffman (2001).

Por eso, si bien es posible observar muchos progresos en la política educativa, sobre todo en lo referido a la oferta y a la normativa nacional, queda un largo camino por recorrer. Más aún, como se analizó, cuando la propia práctica demuestra que los actores educativos ni siquiera trabajan articuladamente con los CSERC, los adolescentes, su familia y los actores comunitarios, para pensar e instrumentar en conjunto, un proyecto de egreso que garantice al adolescente su continuidad educativa y su acompañamiento. Obviamente ello no parece tan raro, al observar que con frecuencia el diálogo no existe:

Es construir todo el tiempo (...) había un buen contacto entre las instituciones, entre la SENNAF y la escuela (...) se interrumpió un poco (...) cuando se interrumpe los docentes se quedan muy solos (...) Entonces ahí se vuelve hermético (Entrevista a Directora de la DEAYA).

Se arma como una burbujita en cada uno de los centros donde yo cuido mi quinta, por decirlo de alguna manera, y tratar de llevarse con la institución como puedo, lo mejor posible (Entrevista al Coordinador Administrativo del PECE).

Del mismo modo, el derecho a la participación de los adolescentes, su voz, su opinión, tampoco parece habilitarse ni ser tenida en cuenta. De esta manera, la política pública parece encerrarse en el encierro. Quebrar este encierro, el aislamiento, desnaturalizar, avanzar en la especialización, en el fortalecimiento institucional, en el trabajo articulado, en la participación de todos los actores de la política, parece ser la tarea.

---

<sup>106</sup> Entre otros: Browne, Hamilton-Giachritsis, Johnson, y Ostergren, 2006; Duschatzky y Corea, 2002; Goffman, 2001; Winnicott, Shepherd y Davis, 1990; Save the Children, 2009; RELAF y UNICEF, 2014; Cantwell, Davidson, Elsley, Milligan y Quinn, 2012; Bucharest Early Intervention Project, 2009.

## **Capítulo VI: El derecho a la educación de los adolescentes privados de la libertad en los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado.**

En este capítulo se analizarán las entrevistas realizadas en los CSERC “Gral. José de San Martín” y “Dr. Manuel Rocca” desde el enfoque de derechos y conforme a los objetivos planteados en esta investigación.

Como se destacó en el apartado metodológico, además de las entrevistas realizadas a las autoridades educativas de la Modalidad, el trabajo de campo incluyó entrevistas a funcionarios, personal de seguridad, operadores y profesionales de los CSERC, como a docentes y adolescentes alojados. Cabe recordar asimismo, que al momento de su realización entre octubre de 2015 y junio de 2016, los CSERC estaban a cargo de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores a la ley penal (DINAI) dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) y no del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) como sucede en la actualidad.

Por otra parte, la selección abarcaba la totalidad de los CSERC ubicados en la CABA destinados al alojamiento de adolescentes, dado que el CSERC “Dr. Luis Agote” se encontraba clausurado y el CSERC “Gral. Manuel Belgrano” se excluyó en tanto aloja a jóvenes varones de 18 a 21 años de edad, es decir adultos.

En el CSERC “Gral. José de San Martín” se entrevistó a su directora, vice-director, jefe de seguridad, dos profesionales/operadores y a tres adolescentes. Del mismo modo, se entrevistó a la coordinadora educativa de los CSERC y a dos docentes.

En el CSERC “Dr. Manuel Rocca” se entrevistó a seis docentes<sup>107</sup> y a la coordinadora educativa de los CSERC. Las demás entrevistas si bien fueron acordadas con sus autoridades, también se cancelaron y reprogramaron en varias oportunidades, lo que impidió su concreción. Al elevar el pedido a las autoridades de la SENNAF, expresaron que no era el mejor momento para suministrar información ni para hacer entrevistas, dada la muerte de un adolescente en julio de 2015 y una medida de fuerza con intento de fuga en abril de 2016. Esta última situación deriva en el cierre del CSERC unos días después. En base a ello y luego de varios meses de intentos fallidos, se decide terminar con el trabajo de campo en junio de 2016.

Antes de avanzar con las entrevistas, se recuerda que su análisis se divide por actor dadas las diferencias que se comentaron en el capítulo anterior y que se creyó conveniente resaltar. Cabe recordar asimismo, que en la organización del texto servirán de guía las cuatro dimensiones del

---

<sup>107</sup> La entrevista fue organizada y planificada para un docente, sin embargo una vez iniciada se sumaron otros cuatro que quisieron participar.

derecho a la educación que plantea Tomasevski (2005) en su esquema de 4 A-es referidas a la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad del derecho.

#### Entrevistas a las autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín (GJSM)”

Respecto a la disponibilidad del derecho a la educación, si bien las autoridades del CSERC señalan las mismas cuestiones que las autoridades educativas de la Modalidad, aquí los progresos se entienden en el marco de la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y no de Ley de Educación Nacional N° 26.206 ni de la Modalidad de educación en contextos de encierro. Es decir, la responsabilidad de las leyes parece invertirse. Por eso expresan que previo a la Ley Nacional N° 26.061, la escuela no existía:

Hoy tenemos una escuela que funciona a la par y garantizando la misma calidad educativa que reciben los chicos que están fuera, en su comunidad. Tenemos una escuela todos los días, cuatro horas por día. Hace diez años eso no pasaba. Hace diez años teníamos maestros dando apoyo escolar y chicos rindiendo como libres en el mejor de los casos. A ver, legislación que cambió...hubo un dato clave que si fue una divisoria de aguas muy importante, fue la 26061, la ley de protección integral. (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Un punto relevante, es que esta situación no niega la importancia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ni de la gestión realizada por las autoridades educativas, sólo que acá ocupan un papel secundario.

En cuanto a la implementación de talleres señalan que funcionan por la tarde, todos los días de lunes a viernes, menos el miércoles cuando los adolescentes tienen horario de visitas familiares. Los talleres cubren un espectro bastante amplio de actividades tales como: fútbol, aerobics, pintura, música, radio, tejido, bijouterie y gimnasio. Por otra parte, mencionan que el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) les provee talleristas para la oferta de formación profesional sobre: carpintería, panadería, cocina, marroquinería, peluquería. Del mismo modo, resaltan que los talleres poseen una oferta abierta para todos los adolescentes y que se realizan conforme solicitud o sugerencia de los estudiantes:

Nosotros les brindamos las mismas oportunidades y la misma posibilidad de elección a varones y mujeres. Y no partimos de ningún prejuicio con respecto a qué actividades son propias de un género o propias de otro. Entendemos que eso tiene que ver con elecciones personales y gustos que son independientes del género (...) me parece que son ellos los que traen una idea de que esto es cosa de nena (...) pero desde nuestro lugar la oferta es abierta, es pareja y es para todos (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Un punto a destacar que no es mencionado por los entrevistados, es que si bien las ofertas son abiertas, no son optativas sino de cumplimiento obligatorio. Por otra parte, otra cuestión que no expresan, es que la oferta de talleres a veces se completa a través de convenios con diversas ONG's, tal como destacan los monitoreos de la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (CSTINNA, 2014, a). En relación a esto último, un problema que surge en las entrevistas es que los CSERC no siempre cuentan con talleristas del GCABA. En este sentido, las autoridades refieren que suplen estas falencias con recursos humanos propios, principalmente sus operadores:

...por suerte esto de tener equipo tan variado en recursos humanos hace que la mayoría de las veces haya alguien que pueda con eso. Y a veces no tiene el espacio formal de un taller. A veces es una construcción de: ¿qué quieren hacer? ...bueno juntémonos a ver cómo sale. Porque no siempre tenés un tallerista especializado (...) se sostienen desde el equipo (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Respecto a la accesibilidad del derecho a la educación, destacan que los adolescentes, sean varones o mujeres, acceden a todas las actividades educativas de forma conjunta. De esta manera, resaltan que comparten los talleres y diversas actividades recreativas. Más allá de esto, también señalan que poseen actividades por separado, dado que lo creen conveniente y porque los mismos adolescentes lo solicitan:

Tienen las mismas clases, tienen la misma propuesta de actividades, tienen la misma oportunidad de recreación (...) la vida cotidiana es compartida (...) De todos modos con el tiempo nos dimos cuenta que había espacios exclusivos que era interesante conservar por género... (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

En cuanto al acceso a los demás derechos, las autoridades del CSERC expresan la necesidad de entenderlos y ejercerlos de manera conjunta. De esta manera, y sin hacerlo explícito, mencionan la indivisibilidad e interdependencia de los derechos:

Cuando uno organiza categorías de derechos lo hace más como una cuestión expositiva y demás. El sujeto de derecho es otra cosa. Entonces si uno sólo garantiza el derecho a la educación, probablemente el ejercicio del derecho a la educación no sería un ejercicio pleno, si ese sujeto no tuviera salud, la posibilidad de ver su familia (...) no se puede pensar en el ejercicio pleno de un derecho sin estar garantizados los otros... (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Cabe destacar, que si bien se coincide con esta afirmación, las propias autoridades y agentes de los CSERC enumeran distintas vulneraciones a los derechos de los adolescentes.

Respecto a la aceptabilidad del derecho, las autoridades del CSERC destacan, al igual que las educativas de la Modalidad, que no existen diferencias educativas ligadas al género. Sin embargo, resaltan que la perspectiva de género y la reducción de los efectos nocivos del

encierro, fueron cuestiones centrales que atravesaron el proyecto de fusión entre el CSERC “Gral. José de San Martín” y el “Úrsula Llona de Inchausti”. En este sentido, señalan que el CSERC “Gral. José de San Martín” no es un centro de varones que aloja mujeres sino uno mixto:

...la idea era encontrar un dispositivo (...) que minimice lo que nosotros consideramos que son los efectos negativos de la institucionalización (...) la idea de tener un centro mixto en principio respondía a una estrategia para que el grupo de pares sea lo más parecido a lo que es el grupo de pares de los adolescentes, que son los grupos mixtos (...) el hecho de que las mujeres sean una minoría en el sistema penal genera (...) que muchas veces se resuelva la situación de las mujeres alojándolas en algún sector dentro del dispositivo para varones. Pero en ese caso hablás de dispositivos pensados para varones y circunstancialmente para mujeres. Este centro no. Este centro desde su proyecto está pensado como dispositivo mixto... (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Más allá de esta afirmación, es muy difícil decir que el CSERC “Gral. José de San Martín” sea un centro donde se hayan pensado las particularidades de las y los adolescentes, sobre todo porque las modificaciones que expresan las autoridades, sólo crearon el sector de alojamiento de mujeres, que como destacan los monitoreos son celdas (PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014).

Otra cuestión relacionada, es que las autoridades del CSERC expresan que excepcionalmente alojan a mujeres mayores de 18 años de edad, dado que es el único dispositivo que existe para su alojamiento. Esta situación entra en contradicción con la normativa internacional que prohíbe el alojamiento de NNA y adultos. En este sentido, cabe preguntarse si es necesario su alojamiento en un centro cerrado en vez de otro dispositivo.

Por otra parte, las autoridades del CSERC observan al igual que las autoridades educativas nacionales, una distancia entre las prácticas y la normativa. Sin embargo, y conforme a lo expresado, acá tampoco se centran en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sino que hacen foco en la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA:

Digo, pasaron diez años que parece mucho tiempo pero para implementar la 26061 es una ley de enorme exigencia de implementación. Me parece que todavía no se ha podido implementar completamente (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Respecto a la adaptabilidad del derecho a la educación, las autoridades del CSERC y al igual que los organismos de control y las autoridades educativas nacionales de la Modalidad, mencionan complicaciones para la continuidad del nivel educativo secundario al egreso. Lo llamativo, es como resuelven algunas de estas situaciones. Así por ejemplo, para los

adolescentes de 17 años de edad que deseen continuar en CENS<sup>108</sup> cuentan con una red informal de excepciones:

Hay chicos que están próximos a cumplir los 18 (...) ahí las excepciones vienen de la mano de “mirá este que director piola” ó “podemos hablar con aquél que nos conoce”. Más en una red informal de vínculos y no dejan de ser excepcionales (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Excepciones que no abarcarían a adolescentes de 16 años de edad o menos: “Y ni hablar de los 16 y ni hablar cuando tenemos chicos de 15. No hay excepción posible” (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM). Esta afirmación no sólo expresa la vulneración al derecho a la educación sino también el incumplimiento de la Resolución N° 313-SENNAF, que impide el alojamiento de adolescentes menores de 16 años de edad en los CSERC.

Por otra parte, para los casos de adolescentes con escolaridad en curso al momento de la detención y siempre y cuando presupongan que estarán alojados un corto tiempo, intentan en conjunto con los profesores del CENS “sostener alguna modalidad de cursada domiciliaria” (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Más allá de estas cuestiones, no cuentan con información sobre la continuidad educativa y sólo se enteran de lo sucedido cuando los adolescentes reingresan: “lamentablemente cuando vuelven es que nos enteramos que pasó” (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Conforme a ello, expresan que no poseen una buena opinión sobre la implementación de la Modalidad, al tiempo que señalan la inexistencia de diálogo, las dificultades de articulación y la falta de trabajo conjunto para pensar la educación y trabajar la intervención socio-educativa:

A nivel de educación, no hemos conseguido tener una articulación satisfactoria con los actores institucionales de la Ciudad, para concebir una cosa integral. Nosotros podríamos tener un rol un poco más protagónico en lo que es la educación de los pibes. Sin que esto sea vivido por los actores de Ciudad como una intromisión, o un cuestionamiento a sus prácticas (Entrevista al Vice-Director del CSERC GJSM).

...pero también es cierto que si la articulación entre nuestra escuela, lo que funciona acá dentro, y las escuelas del afuera estuviera más aceptada, con un apoyo más coherente y real, un pibe que está por egresar, que automáticamente tenga una vacante dentro de una escuela (...) pero si tenemos que estar peleándonos constantemente para conseguir una vacante... (Entrevista al Vice-Director del CSERC GJSM).

Dificultades, en una población donde entienden, que si “Un pibe que está fuera de la escuela dos semanas no retoma más” (Entrevista al Vice-Director del CSERC GJSM). A pesar de todo,

---

<sup>108</sup> Cabe recordar que para inscribirse en un CENS fuera del encierro se requiere ser mayor de 18 años de edad.

mantienen una buena opinión de la educación que se oferta en los CSERC, porque expresan que a los adolescentes les interesa:

...me parece interesante por un lado poder abrir la mayor cantidad de experiencias posibles (...) yo veo que cada una va dejando una semillita de interés por algo y después ven que a partir de eso se construye, pero me parece que la riqueza en cantidad de experiencias educativas, está buenísimo (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

No obstante, y si bien señalan que a muchos adolescentes les resulta agotador y muy exigente tener escuela por la mañana y talleres por la tarde, también mencionan que desde el CSERC intentan acompañar todos los procesos.

### Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC

En relación a la disponibilidad del derecho a la educación, y al igual que el resto de los actores, la coordinadora educativa de los CSERC señala que los adolescentes poseen oferta educativa y talleres en las condiciones mencionadas.

Respecto al espacio escolar, se contradice al destacar por un lado, la planificación de las aulas y mencionar que "...hay un espacio de aula pensado, si bien son chiquitas y no tienen buena ventilación, están pensadas para esto" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC). Mientras que por otro, resalta que "Son edificios que fueron pensados con otra utilidad" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Sin embargo, al profundizar la planificación queda en un segundo plano, y aparece como se destacó con el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, que muchos de estos espacios eran inexistentes y se fueron ganando, principalmente a través de la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En este sentido, expresa:

Entonces en el Rocca las aulas de primaria son ex celdas que se fueron tirando abajo las paredes para armar cosas que son realmente horripilantes. Arriba está la escuela secundaria y abajo está la celda que fue un pabellón enorme pero que son aulas (...) Así el espacio físico que depende de cada lugar, de cada institución, se fue refuncionalizando" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Por otra parte, la entrevistada menciona que un momento las escuelas izaban la bandera como en las escuelas extramuros, aunque por diferentes motivos esto dejó de hacerse: "En el Rocca en un momento al principio llegaban todos al patio, nos formábamos, hacíamos el ritual que para nosotros era inclusión social y levantábamos la bandera. Eso se cayó dentro de los lugares" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC). Del mismo modo, señala que hubo una

intención de parte de las autoridades de los CSERC, de que los adolescentes compartan el recreo con sus docentes, pero que la propuesta no prosperó, porque son cuestiones que deciden los docentes en conjunto con sus orientadores pedagógicos y sus directores.

Lo cierto, es que estas cuestiones destacan la compleja relación entre la institución educativa y la de encierro, donde la falta de espacios institucionales de diálogo y de decisión conjuntos, como de articulación y de protocolos de actuación, se traducen en diversas situaciones -muchas veces conflictivas-, donde prima la discrecionalidad y los cambios constantes, por ejemplo, el izamiento de una bandera. Por ello, los actores educativos parecen muchas veces replegarse, situación que es incluso visibilizada: "...me parece que es una estrategia de supervivencia en instituciones así, cuidan mucho la ranchada viste" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Respecto a los talleres, agrega que son una forma de trabajar la intervención socio-educativa y que los talleres de formación profesional están a cargo del Área de Formación Profesional del Ministerio de Educación de la Ciudad. De este modo, se visualiza que las autoridades de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente no sólo no articulan con la DINAI y desconocen su oferta de talleres, sino que ni siquiera articulan con áreas de su propio ministerio.

Otra problemática que surge respecto a los talleres y que no había sido mencionada anteriormente, es que dado el corto tiempo de alojamiento de los adolescentes, muchas veces no llegan a finalizarlos y por ende no obtienen sus certificaciones. Al respecto, si bien destaca que podrían continuarlos al egreso, expresa que: "No sucede para nada, por muchas cosas" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

En cuanto a la elección de los talleres, señala una cuestión interesante, en tanto menciona que otros agentes del CSERC les sugieren a los adolescentes que hagan cursos de formación profesional en tanto eso los ayudaría al egreso:

...hay operadores o compañeros que dicen (...) que nosotros tenemos que hacer talleres de capacitación porque sino (...) los estamos cagando porque los chicos son pobres (...) y ahí hay un determinismo muy automático, que si los chicos salen sin un trabajo afuera van a volver a robar. Bueno yo no creo en eso. Ahí está la disputa en ese sentido también (...) pero y los chicos compran mucho eso (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Si bien la coordinadora educativa no coincide al respecto, la afirmación también expresa la estigmatización que algunos agentes tienen sobre los adolescentes.

Por último, también remarca, al igual que las autoridades educativas de la Modalidad, la necesidad de una capacitación específica para el contexto: "Si, todas las escuelas requieren de

una formación especial y específica. Creo que requiere de un momento de reflexión y de construcción de conocimiento situado” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Por otra parte, y en cuanto a la accesibilidad al derecho a la educación, la coordinadora expresa que las actividades escolares ya no son interrumpidas por los profesionales de la institución. Sin embargo, al profundizar menciona que las entrevistas/reuniones se realizan durante la tarde, en el horario de los talleres: “...porque algo se interrumpe, porque sino, no laburas sobre otras cuestiones que también son muy importantes para los pibes” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Del mismo modo, su discurso también parece naturalizar distintas situaciones donde se vulnera el derecho a la educación:

A veces me dicen que es porque está sancionada y no puede ir porque se va a pelear con tal. Yo no estoy de acuerdo pero es una decisión institucional (...) A veces no van a la escuela porque fueron trasladados, está justificado. Y después hay muchas veces que voy a los sectores y los chicos no tienen clases porque el maestro no fue, porque ese día puede estar de licencia por no sé cuánto, eso pasa (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Naturalizando así, la interrupción de talleres por parte de los profesionales, determinadas prácticas institucionales de los agentes de seguridad y que el Poder Judicial convoque a los adolescentes en cualquier día y horario. Sobre esto último, también es llamativo que dada la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad bajo el Decreto-Ley N° 22.278, y el poder altamente discrecional que le otorga a los jueces esta normativa bajo el paradigma tutelar, que ninguno de los actores presente una seria crítica al respecto. Sólo se naturaliza que los adolescentes ingresen y egresen en cualquier momento, lo que no sólo dificulta la educación y el acceso y ejercicio de otros derechos, sino también impide poder planificar el egreso junto a los adolescentes. Por otra parte, la afirmación también destaca una situación que ya había sido mencionada por las autoridades educativas locales de la Modalidad, y es que los docentes faltan sin previo aviso.

Otro problema que limitaría la accesibilidad, son los horarios escolares. De esta manera, y al igual que las autoridades nacionales de la Modalidad, la coordinadora educativa expresa problemas con los horarios. La diferencia es que para ella, no sería el agente de seguridad el que llega tarde y por ende los adolescentes, sino los propios docentes:

Es el conflicto que presentan todas las instituciones. Es el problema que siempre tienen, que son los horarios con los docentes, entonces no. Tendría que estar en el aula pero el equipo dice que no está en el aula. Pero bueno sí, los conflictos son de horarios (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Otra contradicción que expresa, pero ahora en relación con las autoridades educativas locales de la Modalidad, es que el personal de seguridad no se queda en la puerta del aula por disposición de los CSERC, sino por pedido de los docentes. Así señala, que cada docente tiene distintas manera de manejarse con el personal de seguridad: “Cada maestro tiene su necesidad. Quiero cerrar la puerta, quiero que el empleado quede afuera, quiero que el empleado quede adentro. Todo eso” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC). Lo mismo pasa, respecto a la restricción de los materiales educativos, que serían en base a acuerdos con los docentes:

Me acuerdo que las maestras no querían llevar el compás, y nosotros compramos un montón de compás, por supuesto que como está atravesado por una lógica de seguridad y son chicos que están posicionados en un lugar de mucha transgresión (...) Entonces cuando hay material que puede ser usado para cosas que hacen daño afuera, y se cuentan cuántos son y hasta que no termina el taller no sale nadie... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Conforme a esta afirmación, expresa que el taller de carpintería “...se trabaja a puertas cerradas y nos parece que es lo mejor, los pibes lo saben y hay algo ahí, de la confianza...” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

En cuanto al acceso a los demás derechos menciona que los adolescentes tienen visitas familiares dos veces por semana, que realizan deportes, que hacen una revista sobre los CSERC, y que tienen un proyecto de radio a cargo de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Del mismo modo, sobre el derecho a la salud, destaca la presencia de médicos, odontólogos, y enfermeros.

Respecto a las condiciones de alojamiento señala que no tienen mucho que ver con el paradigma de derechos. En este sentido, destaca que por suerte son auditados por los organismos de control: “Sí, es lo que más observan cuando vienen las auditorías, que por suerte hay muchas de distintos organismos” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Por último respecto a la accesibilidad, cabe destacar una cuestión que sólo había sido señalada teóricamente, y que no había aparecido en las entrevistas, y es que previo a la implementación de la Modalidad y de la Ley Nacional N° 26.061, no sólo no había escuela y a lo sumo había exámenes libres, sino que el acceso a la educación también se pensaba e instrumentaba como un beneficio:

...en ese momento no había chicos estaban en su celda, la concurrencia (...) era muy focalizada, o sea iban los chicos que se portaban mejor o que lo merecían según la mirada de los adultos o que lo pedían mucho, mucho, mucho. E iban de a dos, de a tres, que el paradigma de seguridad de esas épocas no muy lejanas (...) bueno, tenía que ver con la

baja conflictividad y no la producción de aprendizaje (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Para revertir esta situación, la coordinadora expresa que en 2007 se conformó un equipo que luego terminó coordinando, con el objetivo de universalizar la educación en los CSERC. Tal vez por ello, las autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” explican los progresos educativos a través de la Ley Nacional N° 26.061.

En cuanto a la aceptabilidad del derecho, la entrevistada también menciona diferencias entre la normativa y la práctica, como la inexistencia de espacios de supervisión y formación. Dadas estas cuestiones, señala que algunos agentes de los CSERC incluso los docentes presentan estereotipos y estigmatizaciones hacia los adolescentes:

...siguen los relatos estigmatizadores (...) y los compañeros están muy poco técnicos en ese sentido. Hay muchísimas personas trabajando en las instituciones que son las que en el bondi hablan de los chicos con gorrita, se bajan y entran acá. Eso es más de la SENNAF... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

La escuela tendría que trabajar más sobre sus preconcepciones sobre los adolescentes pobres encerrados y sobre las instituciones de encierro y sus personas (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Situaciones que junto a otras que se mencionaron, visualizan la coexistencia entre el paradigma de derechos y el tutelar y la primacía de la lógica de la seguridad. Cuestión que por cierto, es visibilizada por la coordinadora educativa. De esta manera, si bien por un lado expresa al igual que las autoridades de los CSERC “Gral. José de San Martín” que hubo grandes transformaciones en los CSERC, por el otro se diferencia, al reconocer las tensiones que aún existen con lo tutelar, lo psicopatológico, y la seguridad:

Porque yo te hablo desde una tensión, no es que ese paradigma de la psicopatologización no existe más y que los chicos no son mirados desde algunos lugares de la seguridad desde esa mirada estigmatizante... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

No, yo justo dije psicólogos, pero es una mirada que no tiene nada que ver con las profesiones. Es una mirada sobre los adolescentes pobres. Es una mirada sobre el déficit, sobre el que no puede, el que no quiere, está muy ligada a la caridad y el temor (...) no quiero caer en dicotomías de que unos piensan una cosa y otros otra porque me parece que todos estamos con esas miradas. Yo trabajo para que no me pase eso, pero estoy atenta a eso y creo otra cosa, pero todos estamos atravesados por la mirada donde nos da pena los pibes, nos da miedo (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Por otra parte, y dado que los docentes pertenecen a la modalidad educativa de jóvenes y adultos, expresa que no se encuentran preparados para trabajar con adolescentes:

...porque los profesores se prepararon para trabajar en una modalidad que se espera que sus alumnos vengan porque quieren, que tengan más de 18 años y que estén con deseos de aprender, y a estos no les pasa eso para nada (...) La escuela es obligatoria, ellos vienen a la escuela y nosotros los traemos. Y el docente tiene una representación de ese alumno que no es la que es. Y ahí aparecen las tensiones las frustraciones. Los maestros la pasan muy mal (...) Hay maestros que son golazos como en todas las escuelas y que los ves disfrutar, producir y están los maestros que están agarrados de sus estigmatizaciones... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Del mismo modo, resalta que dada esta modalidad educativa, tampoco tienen tutores, ni maestros integradores "...la educación de adultos no tiene esa tutoría, no hay tutorías, no hay maestro especial ni integrador" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC). Estas situaciones se suman a las destacadas por las autoridades nacionales de la Modalidad, cuando mencionaban que no tienen equipos de orientación ni educación física a cargo de las autoridades educativas.

Respecto al género, y al igual que el resto de los actores, la coordinadora educativa expresa que no hay diferencias en lo educativo. Más allá de esto, destaca al igual que la responsable nacional de la Modalidad en cárceles, que el sistema penal es selectivo y que esa selectividad es menor en las mujeres:

Siempre hay mucho menos chicas que varones por la selectividad del sistema (...) Creo que en general es el 5% del total o menos. Además con una mirada del Poder Judicial también muy patriarcal, cuando entran a las cárceles salen más rápido que si son varones, la policía persigue menos mujeres que varones (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Asimismo, en coincidencia con la responsable nacional de la Modalidad en los CSERC, señala que las mujeres ingresan a los CSERC con mayores vulneraciones que los varones:

Las chicas están en el horno, mucho más que los varones. Por ser mujeres, a veces en calle. En general son mujeres violentadas o abusadas (...) Siempre las veo más desmejoradas que los varones en sus cuerpos (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Una cuestión que no había aparecido, pero de la cual no existen estadísticas, es que las mujeres reincidirían con mayor frecuencia que los varones:

...en general son las mismas y van cayendo cada vez peor, peor, peor dentro de este sistema (...) Hay muy pocas chicas que conozco que han podido hacer un cambio. En cambio varones conozco muchos proyectos de vida que hoy los encuentro afuera y los veo sostenidos... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Por otra parte, y en cuanto a la adaptabilidad de derecho a la educación, la entrevistada señala que la propia normativa de la DINAI<sup>109</sup> como la normativa internacional en la materia, expresan que deben trabajar el egreso junto a los adolescentes desde el mismo momento en que ingresan a los CSERC, que deben conocer su red, su espacio vital, sus familiares, sus referentes, y a quienes puedan acompañarlo, entre otras cosas. Más allá de esto, relata que “en los equipos hay de todo y en cada momento depende de quién sea la dirección de la institución” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

De esta manera, esta situación de gran importancia para un adolescente, vuelve a visibilizar el bajo nivel de institucionalidad, donde prima lo personal de cada agente o de una conducción política. Así y a pesar de existir normativa al respecto, no existen mecanismos de exigibilidad, ni protocolos de actuación, ni instancias de control ciudadana (Braun y Vélez, 2004; Székely, 2006). Por eso la coordinadora se pregunta:

...me estoy preguntando, porque también me estoy corriendo de algunos espacios, cómo se instituyen las cosas, qué tiene que pasar, cuáles son las condiciones para que las cosas se instituyan (...) son instituciones que tienen mucho poder de destrucción y bueno las cosas que se caen, quedan caídas (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Lo mismo sucede con la continuidad educativa en el egreso, donde las respuestas a las problemáticas siguen siendo, lo personal, lo excepcional, lo informal. De esta manera, señala que la continuidad educativa se daría en escuelas de reingreso “si el orientador, hablando desde lo personal, tiene un amigo copado que es director de una escuela, ahí sí” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Un punto no menor, es la falta de articulación con otros actores del GCABA y de recursos “...bueno un montón de déficits para el egreso que tiene que ver con la Ciudad de Buenos Aires y con el lugar de infancia, niñez y adolescencia en la Ciudad que la verdad es difícilísimo en cuanto a soportes” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

En cuanto a las opiniones sobre los adolescentes y su educación, señala que la educación empodera a los adolescentes y que se trabaja con ellos como sujetos de derechos. Situación que a su entender, redundaría en que los adolescentes cuestionen la mirada sobre ellos mismos:

Creo que la experiencia tiene esa potencia, que va más allá del discurso que tienen los chicos sobre ellos, los captura en un lugar impensado por ellos mismos, los sorprenden, y hace el acontecimiento. Produce la novedad (...) no es solamente lo que yo creo, sino ver a los chicos empoderarse, sostenerse desde un lugar más vital (...) haciéndole una pregunta a esa identidad, no es que termina con esa identidad (...) pero sí interrumpe un

---

<sup>109</sup> Resolución N° 3892-MDS/11, que aprueba el marco conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal.

círculo que parece que está fatalmente determinado y vas a terminar en la tumba... (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Del mismo modo, resalta que la educación mejoró la convivencia en los CSERC al trabajar sobre lo colectivo. Lo que siguiendo a Goffman (2001), atenuaría las tendencias totalizantes o absorbentes de las instituciones de encierro.

Respecto a los CSERC, si bien expresa que son "...un espacio que no tendría que existir, que no hace bien a nadie, que no resuelve nada (...) Los edificios hay que explotarlos" (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC); también destaca que dentro de ellos se hicieron cosas interesantes, por lo que habría que pensar en alternativas institucionales.

Más allá de todas estas cuestiones, y antes de pasar al siguiente actor, es interesante observar que la coordinadora educativa encuentra en la educación una herramienta de transformación, de cuestionamiento a las estigmatizaciones y a la propia identidad del adolescente. Una educación que promueva la conciencia crítica, que estimule a los adolescentes, a su pensamiento, que promueva y acompañe su ejercicio de derechos, su voz, sus opiniones, donde no sean simples espectadores pasivos, sino que participen activamente. Estas expresiones, son similares a las expresadas por el ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (PNEEPM, 2005; PNECE, 2006, b; PNECE, 2007, c; entre otros), pero que conforme al análisis hecho hasta el momento, parecen estar muy lejos de lo que sucede en la práctica.

#### Entrevista al jefe de seguridad del CSERC "Gral. José de San Martín (GJSM)"

Una de las cuestiones más relevantes que surgen de esta entrevista, es que el Jefe de seguridad expresa no conocer muchas cuestiones referidas al derecho a la educación, principalmente dado que señala que los agentes de seguridad no poseen diálogo con los docentes y que no saben cómo los profesionales trabajan el egreso ni si los adolescentes continúan sus actividades educativas una vez fuera. Más allá de estas cuestiones, su relato se contradice debido a ofrece una serie de precisiones que denota el frecuente contacto con los adolescentes.

De esta manera, sobre la disponibilidad del derecho a la educación, se diferencia del resto de los entrevistados, al señalar la reducción de horas de clases, que habrían pasado de casi cuatro horas a tres horas o menos: "Siempre acá en el San Martín existió el horario de escuela de 8 y 15 a 12. Hoy es de 8 y 15 a 11, a 10:30 en algunos casos" (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). Situación que también fue observada por la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes, en un monitoreo de 2015 (CSTINNA, 2015).

Respecto a la accesibilidad del derecho, y si bien relata que todos los adolescentes asisten a la escuela de manera conjunta, también expresa que a veces los agentes de seguridad “...por algún motivo u otro no asisten” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). Esta situación como se señaló, dificulta y/o impide el acceso a la educación de los adolescentes, debido a que su acceso se encuentra condicionado al “trasladado” por los agentes de seguridad.

En cuanto al acceso al resto de los derechos, si bien no profundiza destaca que los adolescentes van a la escuela, a los talleres, a la recreación, que ven las noticias por televisión y que ocasionalmente acceden a algún libro que le dan los operadores. Respecto a la salud señala que “...están bien atendidos porque (...) las 24 hs tenemos enfermería” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). En cuanto a las visitas familiares, y al igual que PPN (2017), menciona que sólo pueden ingresar familiares directos previa requisita, que no pueden ingresar ni entregar a los adolescentes ningún objeto, y que no existe un lugar exclusivo sino que las visitas se realizan en el Hall del CSERC:

Acá, en este hall. Y bueno, pasar no pueden pasar con ningún objeto las visitas, lo único que pueden pasar acá con el joven, es con los elementos que van a compartir durante la visita, después nada no puede ingresar un objeto, dinero, cigarrillo y la visitas están autorizados únicamente a familiares directos. Todo lo que sea padres, hermanos o abuelos. Toda otra familiaridad, ya sea primos, novios, tíos, eso tiene que ir al juzgado pedir previa autorización al juzgado, si el juzgado no autoriza que esas personas visiten al joven le tiene que dar una autorización por escrito. Esperan todos en el pasillo que está ahí adelante. No éste de acá. Afuera. Y después bueno van pasando cada uno, se los requisita. Y una vez que están todos requisados pasan a la visita (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Por último, sobre la accesibilidad del derecho a la educación, el jefe de seguridad destaca una problemática que aparece recurrentemente en las entrevistas, y que afecta tanto a este derecho como a otros, así señala las adicciones con las ingresan los adolescentes y su medicalización dentro de los CSERC. Esta situación como se comentó, visualiza la falta de articulación con el Ministerio de Salud y como se verá más adelante, también la falta de capacitación del personal para abordar la problemática. Conforme a ello, el propio jefe de seguridad cuestiona si los CSERC son el dispositivo adecuado de alojamiento: “yo creo que el alojamiento tendría que ser en un lugar distinto al de un centro...” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

En relación con la dimensión sobre la aceptabilidad, el entrevistado señala la existencia de vulneraciones, dadas las diferentes situaciones de discriminación que se producen entre los adolescentes, principalmente entre los varones, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Sobre este punto cabe resaltar, que la propia entrevista también registra discriminaciones del jefe de seguridad hacia los adolescentes:

...no en todas las actividades el chico se engancha, aunque te parezca mentira acá tenemos un taller de tejido. De tejido. Increíble cómo se enganchaban los pibes. Pibes que hicieron un robo en un camión blindado y después acá terminaban... ¿tejiendo? ¿No es una cosa terrible? (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Asimismo, esta situación contrasta con la expresada por las autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” cuando mencionaban que los prejuicios respecto de las elecciones de los talleres eran sólo de los adolescentes.

En cuanto a la adaptabilidad del derecho, y a diferencia de lo sugerido por las autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” y de su coordinadora educativa, el jefe de seguridad menciona que la educación formal y los talleres no pueden ser complementarios. Del mismo modo, expresa que talleres no se adaptan a las elecciones de los adolescentes, en tanto existen cupos conforme a la seguridad:

...a veces ellos quieren o (...) no quieren estar en el taller (...) Eso lo hablan con la gente de talleres para ver si el chico puede ser derivado a otro taller, a veces se da la posibilidad de que se lo puede derivar y a veces da la casualidad que ese taller hay muchos chicos y no puede ingresar uno más (...) Podes tener talleres de 3, 4 chicos, en algunos tenés 5 o 6 (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Esta situación es similar a la relatada por las autoridades educativas locales de la Modalidad, cuando destacaban, que en la escuela no podía haber más de ocho adolescentes por aula.

Respecto a su opinión sobre los adolescentes y su educación en los CSERC, expresa: “Digamos que la ocupación del chico en la escuela no es como si la tuviésemos cualquier chico de familia bien constituida y tengan el grado de enseñanza que podría llegar a tenerse en una escuela hoy” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). Afirmación que por cierto, estigmatiza tanto a los adolescentes como a sus familias.

Del mismo modo, expresa que son pocos los adolescentes que valoran la educación, y que igualmente les interesan más los talleres dada su practicidad: “Los casos son mínimos. Hoy les interesan más los talleres que la escuela (...) Porque les es más práctico” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). Esta última opinión tendría relación con la afirmación de la coordinadora educativa, cuando mencionaba que algunos agentes recomendaban a los adolescentes hacer cursos de formación porque afuera precisarían trabajar.

A pesar de todo, expresa que la educación les sirve: “Y que acá mínimamente se han ido con esa enseñanza. Saber leer y escribir. Por eso te digo que lo básico lo aprenden” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Por último, cabe resaltar algunas problemáticas que surgen de la entrevista y que inciden sobre el acceso y ejercicio de derechos de los adolescentes.

En primer lugar, el jefe de seguridad destaca que los agentes a su cargo no mantienen relación ni con la institución educativa ni con sus docentes "...con los docentes cero" (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM). Afirmación que contrasta con las dificultades expresadas por las autoridades educativas de la Modalidad, pero también por otros actores de los CSERC como la coordinadora educativa y las autoridades del CSERC "Gral. José de San Martín".

En segundo lugar, la entrevista resalta la falta de capacitación del personal de seguridad para el trabajo con adolescentes. Déficit que si bien se registra para varios agentes, aquí adquiere mayor gravedad, dada su formación en seguridad y por la propia dinámica institucional, que hace que ellos estén todo el tiempo trasladando y vigilando a los adolescentes e interviniendo frente a algún conflicto.

En tercer lugar, la entrevista señala diversas situaciones de vulneraciones de derechos relacionadas a acciones u omisiones con el trabajo con adolescentes. En este sentido se remarca, que la falta de capacitación no invalida la presencia cotidiana de situaciones problemáticas:

Bueno, los problemas que se pueden presentar es que algún joven por algún tema tenga un entredicho con otro joven. Eso es un problema que tiene que intervenir la seguridad. Que el joven no se haya levantado en un buen día y no tenga ganas de ir al colegio, que haya algún taller al cual no le gusta o no es de su agrado y no quiera ir o que por algún tema por "x" motivo, se haya enterado de que alguno de su familia no esté pasando un buen momento y el joven se brota o un brote psicótico y ahí tiene que estar, esos son los problemas que enfrentamos (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

De esta manera, si bien expresa que la mayoría de las intervenciones del personal de seguridad se dirigen a separar a los adolescentes y/o intentar dialogar con ellos "...se lo separa, se trata de dialogar con el joven" (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM), al profundizar sobre el tema, menciona diferentes situaciones de vulneración de derechos, la existencia de un sistema de premios y castigos, como de peleas y liderazgos entre los adolescentes:

Bueno a ver, el liderazgo acá no tiene que existir. En el momento que se puede visualizar un foco de liderazgo, a ver está el liderazgo bien entendido y mal entendido. ¿Cuál es el liderazgo bien entendido y el liderazgo mal entendido? Puede haber un líder que por características o porque lo tildan como el buen... un chico que afuera trabaja muy bien. Ellos trabajo le dicen al robo y está bien visto. Entonces es como que tiene un liderazgo pero él quiere que su dormitorio sea un dormitorio de conducta en el que no se le saque el beneficio del grabador o que le saquen el beneficio de la tele. Quizás juegan un partido y alguien le regala una coca. El tiene conducta de sector, y entonces quizás que uno no quiere ir a la escuela, o no quieren hacer un taller y salta el chico este liderando diciendo "no, acá a mí, tenés que ir a taller porque sino nos van a cortar los beneficios, y yo no quiero que nos corten los beneficios, así que vos tenés que ir al taller". Entonces, hay

alguien que puede llegar a decir, éste es muchacho de conducta y todos tenemos que hacer las actividades, a la cual estamos obligados a hacer. Cosa de que yo quiero los beneficios que tenemos que tener y no perderlos. Eso es lo que llamaríamos nosotros un líder positivo. Y después bueno está el líder negativo que siempre está buscando la pelea o que quiere mandar a otro pibe a que se pelee con otro, y si no te peleas acá no vivís” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Respecto al sistema de premios y castigos, que asimismo aparece en los monitoreos (SCSCJUC, 2015 y PPN, 2017), cabe adelantar que también es mencionado por los adolescentes en las entrevistas. De este modo, el acceso a la televisión, a un reproductor de CD, a un video juego, y a otras cuestiones, si bien son mencionadas por los entrevistados como acceso a derechos, en el encierro estos derechos son vulnerados al formar parte del sistema de premios y castigos. Otro punto importante que remarca el jefe de seguridad, es que varios agentes del CSERC participarían de este sistema en algún modo:

Te digo quizás hacen un partido de futbol y le prometen una coca, algo para tomar o papa frita y listo, si la cosa termina bien lo van a recibir y si termina mal no tienen nada. Y eso lo da personal de seguridad, la dirección, los profesores (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Sobre estas cuestiones, es llamativo como se naturaliza la vulneración de derechos y más específicamente la violencia entre adolescentes<sup>110</sup>. Cuestiones que revisten mayor gravedad, por conocerlas y omitir acciones para impedir las y porque los mismos agentes dependen del organismo administrativo de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Siguiendo a Goffman (2001) este sistema de premios y castigos, que denomina “sistema de privilegios” (p.58) si bien forma parte del proceso de mortificación y despojo que experimentan los adolescentes desde su ingreso a la institución total, también les ofrece “un amplio marco de referencia para la reorganización personal” (p. 58) que atenúa de algún modo los efectos del encierro. Sistema de privilegios que por cierto, transforma en beneficios algunos derechos como la recreación, la comunicación o la información, y otorga cosas que en general pueden ser muy comunes por fuera del encierro, como acceder a un paquete de papas fritas o una botella de coca cola, tal como mencionaba el jefe de seguridad. Pero claro está, que los privilegios, recompensas o reconquistas, a diferencia de los derechos, pueden perderse en cualquier momento.

Incluso el tema de la libertad futura forma parte del sistema de privilegios, debido a que las penas pueden alargarse o acortarse (Goffman, 2001). Es por ello que el jefe de seguridad

---

<sup>110</sup> Otro ejemplo es cuando afirma: “No es lo mismo un chico que este acá en el San Martín con tres, cuatro, cinco meses de alojamiento y uno que recién entra. Entonces lo primero que se puede advertir es que vaya uno de los chicos y qué sé yo, “acá piloteo yo y me tenés que lavar estas botas” entonces bueno, se aprovechan de la no reacción del chico” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

expresa que registran por escrito todas las situaciones que consideran problemáticas, y lo mismo los profesionales, dado que deben “...darle explicación al juzgado<sup>111</sup>” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM):

Ponele que se da una situación de una pelea de dos chicos o chicas, el género es indistinto, o un chico se pone mal y rompió algo. Está informado. Todo va a informado. Si hay peleas de dos chicos todo tiene que ser informado, tiene que haber informe de empleado de seguridad, de enfermería que lo vea el médico y la doctora y bueno todo eso toma nota el equipo de intervención a su vez también toma nota la dirección y eso se va estudiando, se va evaluando y bueno se va a calificación. (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM).

Del mismo modo, esta afirmación corresponde a una situación propia del paradigma tutelar que responde a la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad. Aquí el juez solicita y evalúa conforme a los informes situaciones que pueden no tener ninguna relación con el delito que se le imputa al adolescente pero que inciden en su permanencia en la institución. En relación a ello, la entrevista también destaca otra cuestión referida al paradigma tutelar, y es la presencia de adolescentes de 15 años de edad alojados en el CSERC: “Acá tenemos de 15 a 17” (Entrevista al jefe de seguridad del CSERC GJSM)<sup>112</sup>.

#### Entrevista al equipo técnico de intervención socio-educativa del CSERC “Gral. José de San Martín (GJSM)”

Las entrevistas al equipo técnico, si bien no aportan mucha información novedosa sobre derecho a la educación, dejan entrever diferentes cuestiones referidas al funcionamiento institucional y a las dinámicas entre los actores, que afectan directa e indirectamente a este de derecho.

De esta manera, se destaca que conforme a la intervención socio-educativa los equipos técnicos se dividen en base a los trayectos educativos de los adolescentes. Así existen dos equipos por CSERC: el equipo de intervención socio-educativa de nivel educativo primario y el equipo de intervención socio-educativa de nivel educativo secundario. Por otra parte, esta modalidad de intervención también prevé equipos técnicos multidisciplinarios compuestos por profesionales y operadores (que pueden ser o no profesionales) y se corre de la tradicional conformación del patronato de psicólogos y trabajadores sociales, para incluir otras disciplinas como “...un

---

<sup>111</sup> Cabe recordar, que los monitoreos de los organismos de control (CSTINNA, 2015; 2014, a y b; PPN, 2017; SCSCJUC, 2015 y 2014) destacan que no todas las sanciones son informadas al juez, sobre todo aquellas que incluyen el aislamiento de los adolescentes y que violan la normativa internacional en la materia -como las Reglas de la Habana, 1990- e incluso la propia Resolución N° 991 de la SENNAF.

<sup>112</sup> Algo que había sido negado por las autoridades del CSERC GJSM pero que indirectamente también habían expresado al mencionar que era muy difícil conseguir vacantes educativas para los adolescentes de 15 años de edad.

docente de arte o un docente de teatro” (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM) ó un “...docente de plástica (...) de historia” (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

Más allá de estas cuestiones cabe resaltar mínimamente, los aspectos que mencionan las diferentes dimensiones del derecho a la educación.

En este sentido, sobre la disponibilidad, señalan que a partir de la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA, aparece la escuela y cambia la población de las instituciones: “...antes (...) no había escuela, no había educación. Era otro contexto eran pibes más grandes, era más pesado. Había muchos más chicos” (Entrevista a operador del CSERC GJSM). Así, y al igual que todos los agentes del CSERC, los progresos en materia de derechos se asignan a la Ley Nacional N° 26.061. Igualmente, en este caso también cabe resaltar, que tanto el operador como el profesional, desconocen la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la nueva Modalidad de Educación en Contextos de Encierro.

Respecto de los talleres, agregan que se realizan en el espacio físico de la escuela: “En ese piso ponele está la escuela y a la tarde se aprovecha el mismo espacio físico para talleres” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

En cuanto a la accesibilidad del derecho, y al igual que la coordinadora educativa de los CSERC, señalan que no existen restricciones en la utilización de material, ni en la escuela y ni en los talleres. Incluso el profesional expresa que tienen un taller de huerta donde se utilizan muchas herramientas, y que si bien tienen otros cuidados, es necesario romper con los estigmas sobre esta población:

O sea, a veces, por ejemplo en huerta tenés que usar herramientas, pala, rastrillo, pico, cosas que a priori en un contexto de encierro y con esta población quizás no se puede, entonces tenés que hacer un proceso de tratar de sacarle ese mote de peligrosidad a la cosa (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

Por otra parte, y al igual que los monitoreos de los organismos de control (CSTINNA, 2015 y 2014, a; SCSCJUC, 2015; PPN, 2017), resaltan que a veces existen dos turnos de talleres por la tarde. Lo interesante de este segundo turno, y que no desarrolla ningún otro actor, es que serían optativos: “...el primero de la tarde (...) es de carácter obligatorio no es que el pibe puede decir yo no bajo al taller. La escuela como los primeros talleres de la tarde son obligatorios (...) el otro es optativo”. Otra novedad al respecto, es que dentro de estos talleres optativos hay un espacio de tiempo para charlar cuestiones convivenciales.

En cuanto al acceso al resto de los derechos, sobre la salud, señalan la presencia de médicos, enfermeros y un dentista. Sobre éste último se resalta: “Hay muchos que se hacen los dientes acá

está buenísimo (...) el dentista viene tres veces por semana” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM). Del mismo modo, destacan la presencia de una nutricionista y de un menú balanceado para los adolescentes: “Acá hay un concesionario de una cocina y la verdad que es muy bueno. Entrada, plato principal, postre. Hay una nutricionista, que los pesa cada tanto” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM). En cuanto a la recreación y el acceso a deportes, mencionan fútbol y natación a cargo de profesores de educación física. Sobre esta última actividad, el operador expresa que acceden por grupos por cuestiones de seguridad: “...a la pileta se baja por grupos (...) No bajan todos juntos...” (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

Sobre las visitas, señalan que son para familiares directos, que tienen previsto dos días a la semana, que no se permiten las visitas íntimas -tal como también destaca PPN (2017)- y que los adolescentes en nivel educativo “Primario generalmente tiene menos visitas” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM). Esto último, coincide con lo relatado por las autoridades nacionales de la modalidad, al expresar que en general estos adolescentes ingresan a los CSERC con mayores derechos vulnerados, con menor relación con sus familias y muchos de ellos en situación de calle. Por último, respecto a la recreación ambos destacan el uso de video juegos como la playstation -aunque como se señaló, su acceso sería parte de un sistema de premios y castigos-.

Respecto a la aceptabilidad del derecho a la educación, como se mencionó, tanto el operador como el profesional expresaron desconocer la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En cuanto a la adaptabilidad del derecho, y al igual que la mayoría de los actores, señalan complicaciones para continuar el nivel educativo secundario al egreso. Asimismo, y al igual que las autoridades del CSERC GJSM, resaltan una solución muy informal conforme a algunos contactos que poseen con las escuelas de reingreso: “Tiene que ver con los contactos de los profes de acá” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

En relación a los egresos, si bien destacan que trabajan en conjunto con el adolescente, su familia, y su círculo comunitario, también subrayan la presencia de “...tensiones, contradicciones que hay que ir desarmando. No sé, vienen los chicos y te dicen “yo me quiero ir con mi vieja” y la madre te dice “yo no puedo tenerlo”...” (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

Más allá de estas tensiones, y del mismo modo que lo referido a lo escolar, las respuestas estatales no parecen tener nada que ver con un egreso planificado. Mucho menos que el adolescente participe de él. De esta forma y a pesar que los agentes expresen planificación,

parece primar la informalidad como los contactos con que cuenta cada agente. Por ello, se encuentran respuestas como esta: "...tratamos de que no quede disperso o en la coyuntura de ese momento sino, (decirle) mirá, acá te doy estas direcciones, contactos de tres personas" (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

En cuanto a sus opiniones sobre los adolescentes, y al querer expresar su particularidad, ambos terminan de alguna manera estigmatizándolos y estereotipándolos. De esta manera el operador expresa: "Los chicos son violentos, vienen de un conflicto social violento, entonces lo que acá se quiere es trabajar eso..." (Entrevista a operador del CSERC GJSM). Por su parte, el profesional al resaltar las trayectorias educativas de los adolescentes menciona: "Es una población difícil (...) En general o no asistieron el año pasado o estaban a los tubos o estaban en una escuela intermitentemente. Son contados, muy pocos los casos, del joven que estaba yendo a la escuela que no repitió nunca..." (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

En relación a los CSERC, el equipo técnico presenta una opinión ambivalente, mucho más marcada que la expresada por la coordinadora educativa de los CSERC. Así por un lado, destacan su importancia en tanto cumple cierta funcionalidad ligada a los límites y obligaciones de los adolescentes: "...este contexto de encierro te limita esa libertad de hacer lo que quiera..." (Entrevista a operador del CSERC GJSM) "...el tema que facilita es que no pueden ir a otro lado y tienen que estudiar" (Entrevista a profesional del CSERC GJSM). Mientras que por otro lado, expresan que no avalan ciertas dinámicas de lo carcelario: "Una cárcel para chicos, como era el viejo paradigma, eso no lo comparto para nada" (Entrevista a profesional del CSERC GJSM), "...el Rocca la verdad que yo lo tiraría abajo" (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

Respecto a la escuela y la educación en el encierro, parecen tener un buen concepto de ambas. Sin embargo, y en conformidad a la visión que tienen sobre los adolescentes también resaltan ciertas etiquetas:

A mí me parece que es buena. Los docentes tienen mucha participación, son muy pertinentes con la tarea, son responsables. Igual es particular la escuela porque los chicos son particulares en este espacio de encierro. Yo creo que la escuela está bien. El chico para él, la escuela te van a decir que no sirve (...) medio molesto ir a la escuela después se acostumbra (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

Es un derecho ganado que es imprescindible, es imprescindible (...) Se ve un cambio en eso un entendimiento de que la escuela sirve. Estos adolescentes como a todos los adolescentes que no les gusta la escuela, que no quieren ir a la escuela... (Entrevista a profesional del CSERC GJSM).

Estas cuestiones, van de la mano de las afirmaciones de la coordinadora educativa de los CSERC, cuando señalaba que algunos agentes tendrían una visión estigmatizada de los adolescentes y sus familias. Mirada que por cierto también parece olvidar el círculo de exclusión-institucionalización-exclusión<sup>113</sup> al que están habituados los adolescentes que alojan estas instituciones, o la responsabilidad estatal en los hechos, o las condiciones en que se encuentran los adolescentes en los CSERC. Así se podrían enumerar otras cuestiones como: que la mayoría se encuentra medicado por el psiquiatra de la institución, que no conocen su situación procesal, que no saben cuándo van a egresar ni en qué condiciones. O si se quiere en lo referido a lo educativo, se podría mencionar tal vez su falta de interés en la currícula ofertada - donde por cierto los adolescentes no tienen ningún tipo de participación- ó que muchas veces tienen todo un día de una misma materia.

#### Entrevistas a docentes de los CSERC “Gral. José de San Martín (GJSM)” y “Dr. Manuel Rocca (DMR)”.

Al analizar las entrevistas a los docentes, lo primero que se destaca es que la mayoría ejerce su función en contextos de encierro y trabaja con adolescentes hace más de 10 años. Esta situación que hasta aquí no sería distinta del resto de los entrevistados, no se comentó porque no pareció influir en las respuestas. Sin embargo, los docentes responden en numerosas ocasiones en comparación a un pasado reciente cuando los CSERC eran institutos de conducta de menores. De esta manera, si bien por lo general responden que muchas situaciones están bien -por ejemplo sobre la oferta educativa, la cantidad de docentes, el estado de las aulas o sus relaciones con otros agentes- al profundizar ofrecen otras respuestas donde destacan una serie de falencias, limitaciones, restricciones y vulneraciones a los derechos, que parecen ser invisibilizadas o naturalizadas por ellos.

Por otra parte, en estos actores, el peso de las transformaciones vuelve a posicionarse en la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en la nueva Modalidad:

Es fundamental esa ley porque a partir de la ejecución o puesta en práctica de esta ley permitió que en estos institutos, chicos y chicas en situación de encierro puedan acceder formalmente a una escuela que antes les estaba negada o que la tenían esporádicamente (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

---

<sup>113</sup> Para ampliar se recomienda: Costa y Gagliano (2000); Núñez (1999); González (2000); PNECE (2007, a) y Área de Investigación de la Red de Defensorías (2000).

Si la verdad que sí (...) en principio muy complejo porque tenías la guardia muy presente (...) Pero con la ley nacional, la educación empieza a ser obligatoria y empezamos nosotros a trabajar en contexto (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

De esta manera, se observan diferentes miradas sobre la explicación de los progresos educativos conforme a los actores institucionales. Así, mientras que las autoridades y agentes de los CSERC focalizan en la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA, sus pares educativos centran la mirada en la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en la nueva Modalidad. Como se comentó, esta situación no implica que necesariamente desconozcan la otra legislación sino que la misma ocupa un papel secundario.

Cabe destacar, que sólo una docente explica los progresos a través de ambas legislaciones:

...la ley de protección integral y la ley de educación nacional son las que proponen a la educación como un derecho en estos contextos. Como que la conjunción de esas dos situaciones hoy en día el escenario está claro y nadie discute que es un derecho y que los chicos tienen que ir a la escuela. Pero años atrás no iban todos a la escuela, iban muy irregularmente, iban los que se portaban bien. Si te portabas mal no ibas y en el caso de adultos también fue así. Era muy discrecional el derecho a la escuela (Entrevista a "L"<sup>114</sup> docente de primaria del CSERC DMC).

Por otra parte, y al igual que lo expresado por las autoridades educativas nacionales de la Modalidad, algunos docentes también mencionan el rol político, al vincular los progresos en el marco de una serie de políticas públicas llevadas adelante por el ex gobierno nacional:

Yo creo que lo que hubo en el país a partir del 2003, hizo que haya menos chicos en los institutos de menores (...) en 2006 había más chicos de los que hay ahora. Entonces, la cuestión de la Asignación Universal por Hijo, el subsidio a las madres solteras que tienen que mandar sus hijos a la escuela o la mejora económica de ciertos sectores históricamente desprotegidos de la sociedad, que hoy están un poco mejor, hizo que no haya tantos chicos en la calle y por eso veo menos chicos en los institutos (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Con estas cuestiones de marco, se abordan las dimensiones del derecho a la educación para su análisis. Así, en referencia a la disponibilidad, todos los docentes señalan la presencia de oferta educativa de nivel primario y secundario con las características que se mencionaron. Del mismo modo, resaltan la importancia de los orientadores pedagógicos: "...cuyo objetivo es orientarnos, nos acompaña, nos guía, nos permite que podamos desarrollar nociones pedagógicas" (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

---

<sup>114</sup> Dado que se entrevistó a cinco docentes de primario en el CSERC "Gral. José de San Martín" las letras se utilizan al azar para diferenciarlos, pero no responden a ningún nombre en particular.

En cuanto a la currícula si bien todos señalan que es la misma que la de extramuros, algunos docentes de primaria expresan la necesidad de otras materias curriculares además de las cuatro que abordan (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales):

...es que necesitamos docentes curriculares para que los chicos (...) tengan como tenían en un momento (...) música, tenían plástica, otro tipo de recreación que en cierta manera no los hacían sentir tan saturados. Teníamos un profesor de educación física ( ...) Antes teníamos una profesora de teatro (...) tiene que haber otro tipo de actividades que estén dentro de la currícula nuestra y también a ellos les hace bien, esto de tener otra profesora, tener otra actividad (Entrevista a “M” docente de primaria del CSERC DMC).

Desde mi punto de vista con respecto a los recursos humanos hablamos de que nos fueron sacando porque al principio teníamos recursos de música, de plástica, de repostería (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

De este modo, resaltan la necesidad de materias como: actividades prácticas y plásticas, tecnología, educación física, música, teatro. Oferta, que si bien expresan que existió -en el período que va desde la firma del convenio<sup>115</sup> hasta la implementación de la Ley de Educación Nacional-, no se mantuvo debido a que esos docentes estaban a cargo de la institución de encierro: “Igual ese personal era de la SENNAF y la educación la tiene que garantizar la Ciudad de Buenos Aires por lo cual no podemos discutir mucho ahí (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC). Por otra parte, y como problematiza otro docente, esas materias no se contemplan en el encierro porque la modalidad de adultos y jóvenes no las prevé en su currícula: “Es en adultos el déficit. Pero en este caso son adolescentes (...) tenemos un déficit con ese tema” (Entrevista a “P” docente de primaria del CSERC DMC). Del mismo modo, también les impide tener un equipo de orientación escolar, un gabinete psicopedagógico, tutores y maestros integradores, tal como destacaron otros entrevistados.

En cuanto al trabajo áulico, si bien todos los docentes destacan la importancia de la pareja pedagógica, sólo funcionaba en el nivel primario del CSERC “Dr. Manuel Rocca”. Situación que por cierto era desconocida por los docentes del mismo nivel en el CSERC “Gral. José de San Martín”:

El número ideal lo que nos conviene a los docentes y a los chicos es que haya dos. Que haya pareja pedagógica (...) que haya dos maestros. Y al momento tenemos un maestro por ciclo. Lo ideal sería que en todos los institutos haya parejas pedagógicas (...) Hubo pareja pedagógica y fueron los mejores momentos de la escuela para mí porque permite que un maestro da la clase general y el otro individualmente puede ayudar en esa cuestión, que le costaba. Hay un maestro que da la clase general y el otro ayuda a lo que no entiende. Era riquísima esa modalidad (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

---

<sup>115</sup> En 2003, entre el Ministerio de Educación del GCABA y el ex Consejo Nacional del Menor y la Familia.

Nosotros somos seis, dos por pareja pedagógica. Creo que es la única primaria con pareja pedagógica. Para nosotros es fundamental y creo en que así debería trabajarse en todas las escuelas ojalá y sobre todo en estos contextos (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Por su parte, los docentes de secundaria si bien resaltan que no cuentan con esta herramienta pedagógica, señalan que en ocasiones, trabajan algunas actividades junto a otros docentes:

Nosotros trabajamos solos los docentes... y a veces trabajamos en conjunto porque hacemos actividades integradoras en distintas áreas... (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Tenemos... cada cual en su curso. A veces armamos estrategias para hacer actividades en conjunto (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

Más allá de esto, la pareja pedagógica visualiza otra vez la falta de comunicación dentro de las propias instituciones, en este caso la educativa. Cuestión no menor, teniendo en cuenta que son las mismas escuelas. Es decir, todas las escuelas primarias independientemente del CSERC son anexos de la Escuela N° 6 del D.E. N° 1 y las secundarias del CENS N° 54. Del mismo modo, aflora las diferencias que existen entre los CSERC y que muchas veces afectan lo educativo. De esta manera, mientras que los docentes y miembros del equipo técnico del CSERC “Gral. José de San Martín” señalan que mantienen una buena relación y comunicación, los docentes del CSERC “Dr. Manuel Rocca” mencionan que esa relación es inexistente a pesar de creerla necesaria:

Es fundamental la interacción entre los equipos pero no la estamos teniendo (...) es fundamental que ellos nos puedan contar un poco más de qué va el pibe, de dónde viene, de hacia dónde va, qué se proponen con él, si lo viene a ver la familia. Como (...) el panorama en relación a fulanito y todo el resto. Y nosotros también devolverle cosas (...) cómo que se amplía la mirada (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

De modo similar, la coordinadora educativa los CSERC expresaba que el “Dr. Manuel Rocca” y el “Gral. Manuel Belgrano” serían mucho más severos respecto a la seguridad y a lo disciplinar, abonando las dificultades entre la institución educativa y la de encierro:

Las direcciones de esos lugares (...) tienen un tono bastante avasallador, conducen una tropa de empleados de seguridad, ven a un director de escuela y dicen “nene andá para allá y encárgate de este pibe” más o menos. Y eso no hace bien a las relaciones entre escuela-institución (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Dadas estas cuestiones, y al igual que las autoridades educativas de la Modalidad, la mayoría de los docentes expresa que no mantienen buenas relaciones con los agentes de seguridad, y que en general, la escuela es pensada, nombrada y gestionada como una institución dentro de otra,

donde los agentes educativos deben negociar y aceptar algunas cuestiones propias de la institución de encierro. En este sentido, coinciden en la necesidad de mejorar la comunicación y la articulación. Sin embargo, lo llamativo es que para ello proponen crear una nueva figura institucional: un coordinador del programa en los CSERC. Que dependa del Ministerio de Educación del GCABA y cuya función consista en ayudarlos en el día a día, en coordinar los aspectos educativos de todos los CSERC y en mejorar las relaciones entre las instituciones<sup>116</sup>.

Por otra parte, respecto a los talleres, la mayoría de los docentes conocen su existencia pero poco de su oferta. Algo similar a lo expresado por las autoridades educativas locales de la Modalidad y que denota la falta o la escasez de articulación y diálogo:

Creo que en este tipo de instituciones por la tarde funcionan talleres (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

¿En concreto? No, nombres no sé. (...) Es lo que vendría a ser acción social. Cómo se llaman los planes, la verdad no sé (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

La verdad que nosotros no lo sabemos oficialmente. Por ahí vemos un cartel de danza en movimiento o animación (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

Más allá de esto, casi todos destacan que la educación y los talleres son útiles para los adolescentes y complementarios entre sí:

Si por supuesto. (...) lo que está claro es que con la escuela solamente (...) no alcanza (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Sí. Creo que sí. Son útiles porque es una posibilidad de una producción positiva para ellos, de ver otra realidad... (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Son muy útiles porque el pibe cuando está encerrado sin hacer nada es más intolerable el encierro (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

Respecto a las aulas, las escuelas poseen un aula por ciclo y por nivel educativo en cada CSERC, es decir seis en total. La única excepción era el CSERC “Dr. Manuel Rocca” que contaba con una más para el nivel educativo secundario. En referencia a su estado, los docentes señalan:

En líneas generales las aulas están bien (...) por ser una institución de encierro de chicos y chicas (...) en comparación con otros lugares (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

---

<sup>116</sup> No lo mencionan los docentes, pero esta figura sería como una mezcla entre las funciones del Coordinador Administrativo del Programa de Educación en Contextos de Encierro -que depende de dicho ministerio pero tiene un rol más administrativo- y de la coordinadora educativa de los CSERC -que tiene una mayor presencia en los centros pero que depende de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores a la Ley Penal-.

La verdad que mejoraron muchos las aulas (...) Antes estábamos como boyando de un lugar a otro pero la verdad que sí, la directora está trabajando para la escuela. Para mi falta pero está bien igual. No nos podemos quejar. Hay otras escuelas que están mucho peores (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

Sobre esta situación cabe destacar como se comentó, que los docentes parecen naturalizar el estado de las aulas, al comparar su situación actual respecto a cuando eran institutos o en relación a otras cárceles. Otro punto a resaltar, es su utilización. Así, si bien los docentes y algunos agentes de los CSERC destacan que las aulas también se utilizan para los talleres, ninguno de ellos problematiza que la escuela no tiene un lugar exclusivo. Del mismo modo, tampoco cuestionan que existen sectores de la escuela que están separados (como la biblioteca en el CSERC “Gral. José de San Martín”) teniendo en cuenta que la circulación dentro centro es restringida para todos.

En referencia a las capacitaciones, si bien los docentes expresan que son necesarias dado el contexto y trabajo con adolescentes, también mencionan que no les fue requerida ninguna capacitación especial y que tampoco se solicita en la actualidad: “No es una exigencia la verdad que no” (Entrevista a “C” docente de primaria del CSERC DMC). Por otra parte, señalan que la capacitación del GCABA y de las escuelas es escasa:

La realidad es que no tenemos otro espacio ni a nivel micro como puede ser en nuestra institución. Por ahí cada tanto sale un tema y nos ponemos a charlar o, miles de veces, qué hacemos, qué los convoca, qué los motiva. Pero es más lo que nos pasa y lo charlamos el día a día. Sistemáticamente ni acá ni en el programa tenés instancias de capacitación (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

Debido a ello, algunos docentes destacan que deben capacitarse por fuera del ámbito laboral: “...la mayor capacitación que hacemos como maestros es por fuera, talleres que los pensamos y gestamos nosotros” (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Por otra parte, y sobre la dimensión referida a la accesibilidad del derecho a la educación, todos los docentes resaltan que sin excepción los adolescentes asisten a la escuela por la mañana. Sin embargo, al profundizar mencionan varias cuestiones que limitan, restringen y vulneran este derecho, que parecen estar invisibilizadas o naturalizadas por ellos. También podría pensarse, que existe una suerte de pesimismo/resignación conforme que se encuentran en una institución de encierro.

Así aparecen cuestiones como la enfermedad de los adolescentes y las audiencias del juzgado:

Los motivos por el cual los chicos no vienen es por enfermedad, pero en realidad todos los chicos tienen que venir a la escuela (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Puede ser que tenga reposo médico, tenga comparendo (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

Sobre este punto, y como se destacó, parece no problematizarse que a veces ninguno de los adolescentes asista a la escuela, por ejemplo cuando sólo uno de ellos tiene paperas. Por otra parte, casi no se menciona al Poder Judicial, y cuando se lo hace es porque deben responder frente a sus solicitudes. Con esto no se quiere expresar que el adolescente no asista a la audiencia, la que incluso pudo haber solicitado el propio adolescente, sino que la población parece cautiva frente a sus demandas, lo mismo los profesiones frente a sus solicitudes de informes. De esta manera, si bien las relaciones con este actor son frecuentes y sus decisiones tienen un fuerte impacto sobre todo en los adolescentes, no existe ningún protocolo de actuación, ni de articulación, ni nada parecido.

Otra cuestión que demuestra una clara vulneración al derecho a la educación, es el impedimento de asistir a la escuela por estar sancionados por los agentes del CSERC:

Y puede ser porque estén sancionados. Por alguna pelea, o algún inconveniente en un taller. A la tarde por ahí pasó algo y nos dicen “no, fulanito no sale” o porque hay un enfrentamiento con otro de la escuela entonces para que no se junten no vienen. Puede ser que no venga un día, dos días. (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC)

Si la parte del cuerpo de seguridad... y el alumno infringe alguna regla se lo sanciona, no va (Entrevista a docente de secundaria del CSERC GJSM).

Sobre estas sanciones, parece existir en la mayoría de los docentes una suerte de naturalización/aceptación de que los agentes de los CSERC pueden restringir cualquier derecho por una cuestión disciplinaria: “...son decisiones que toma la dirección del centro y listo” (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC). Lo que es más llamativo aún, teniendo en cuenta que son los propios docentes quienes expresan que la educación es visibilizada como un derecho y no como un beneficio.

Del mismo modo, y si bien destacan que los problemas en la escuela se resuelven en el aula y en todo caso con la ayuda de los orientadores pedagógicos y de la propia directora de la escuela, todos señalan que ante una pelea interviene directamente la seguridad y retira a los adolescentes del aula. Algo que como se comentó, no ocurre en ninguna escuela extramuros:

Se trata de hacer instancias pero sí desde la escuela siempre tratamos de intervenir y también hay que ver la gravedad de la situación, bueno si alguien le pegó una trompada listo se retira de la escuela (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

Por otra parte, contradiciendo lo expresado por los agentes de los CSERC, los docentes mencionan que ocasionalmente el equipo técnico retira a los adolescentes de la escuela para mantener reuniones/entrevistas:

A veces coinciden con el horario escolar, piden permiso y lo retiran al alumno y obviamente los dejamos ir porque los profesionales a veces pueden venir en ese horario y ellos por ahí los necesitan (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Asimismo, destacan que los adolescentes también deben salir del aula por alguna situación emocional: “Determinado alumno si está en una situación de nerviosismo, si están los psicólogos lo sacan del aula, se lo contiene, se lo calma, se le habla...” (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM). Sin embargo, estas situaciones no parecen excepcionales teniendo en cuenta que varios adolescentes estarían en un periodo de desintoxicación de sus adicciones, que muchos están medicados por el psiquiatra del CSERC<sup>117</sup>, que pueden no recibir visitas<sup>118</sup>, e incluso por las mismas condiciones de alojamiento y el propio Régimen Penal de la Minoridad, donde los adolescentes “En realidad no saben cuándo efectivamente se van e incluso tienen poco claro a dónde” (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Por último, también señalan y naturalizan que los adolescentes no tendrían educación cuando ingresan al CSERC sino días después. Situación que vulnera varios derechos y que estaría emparentada al aislamiento que se practica al ingreso y que señalan los monitoreos de los organismos de control (CSTINNA, 2015, PPN, 2017): “...capaz caen un lunes y a la escuela van al otro lunes porque hay una dinámica junto a psicólogos y psiquiatras” (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

En cuanto a los materiales educativos, y al igual que lo expresado por los agentes de los CSERC mencionan que no habría ningún tipo de restricción, aunque sí un mayor control sobre el uso de determinados elementos:

En general no es que hay algo que no podamos usar. Ahora si van a usar tijera o sacapuntas (...) los tenemos que tener nosotros, lo guardamos nosotros, va y viene (...) y al final del día las carpetas y las cosas quedan acá (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Más allá de esto, y dado que los adolescentes no pueden quedarse ni con una birome, en el encierro no existe la tarea: “...el problema es de acá es que no se pueden llevar nada. La tarea

---

<sup>117</sup> Un docente destaca: “Entonces el orientador te dice (...) mirá que está en un período post adictivo (...) Y, es más frecuente de lo que uno cree. Lo que pasa es que a veces nos anticipan la coordinación y los medican (...) a veces vienen muy mal. O anímicamente con el sueño cambiado por problemas graves de adicción...” (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

<sup>118</sup> Dadas las restricciones de días y horarios de visitas, de que sólo pueden ser familiares directos o contar con la autorización del juzgado, dadas las requisas, la distancia geográfica hacia los CSERC, etc.

para el hogar no existe. Todo se da durante la hora de clase, terminó la hora de clase y se acabó” (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Respecto al acceso a los demás derechos, los docentes señalan la importancia de los talleres, de las visitas familiares y de la recreación, entre otras cosas. Entendiendo que su acceso impacta positivamente en los adolescentes, en la escuela y en su educación: “Claro impacta positivamente en las chicas y en los chicos (...) influye muchísimo” (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM). Del mismo modo, destacan que el CSERC cuenta con médicos, enfermeros, un odontólogo, y dado que mencionan que los adolescentes llegarían mal alimentados debido a sus adicciones, también hacen un especial énfasis en la nutricionista y en las cuatro comidas diarias:

...comen muy bien, tienen un nutricionista que les hace dieta balanceada con proteínas, hidrato de carbono, grasas. Tienen cuatro comidas a diario... (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Ah, sí. Desayunan, tienen las cuatro comidas del día: desayuno, almuerzo, merienda y cena (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Respecto a las condiciones de alojamiento, la mayoría relata no conocerlas. Sólo algunos opinan, y expresan que han mejorado en relación a cuando eran institutos:

La situación de alojamiento nunca es la ideal (...) la inmensa mayoría dice que con el tiempo mejoró muchísimo. Tienen ventilador de techo, televisión, pueden escuchar música, eso es lo que me llegan. Algo que no sea nada negativo no existe (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

En cuanto a la dimensión del derecho a la educación referida a la aceptabilidad, los docentes al igual que otros actores, cuestionan que la educación dependa de la modalidad de adultos y jóvenes. Sin embargo, casi ninguno menciona la necesidad de avanzar en la creación de una modalidad específica de educación en contextos de privación de libertad -tal como lo establece la Ley de Educación Nacional-. Sólo una docente destaca esta cuestión y no está segura de ello:

Si es correcto que haya un diseño curricular específico para contextos de encierro, no sé (...) Hay una especificidad que es son adolescentes, no son ni chicos ni adultos son adolescentes. La educación de adultos a veces me parece que cuesta entender que hay una población que no es de primaria común y tampoco es adulta. Hay adolescentes, y cada vez son más en esta situación, cada vez es más complejo. Me parece que falta darnos cuenta que no podemos pensar en nuestros alumnos como adultos y tampoco como chicos (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Por otra parte, en relación al género y al igual que todos los actores, los docentes resaltan que no existen diferencias en lo pedagógico: “Hay una paridad manifiesta tanto de los varones y las

mujeres” (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM). Del mismo modo, coinciden en que existe discriminación entre los adolescentes pero señalan que la trabajan dentro del aula:

...suele pasar no te voy a decir que no pasa, con la diferencia de que lo charlamos y tratamos de entender lo que al otro le estamos diciendo y que pasaría si fuera al revés. Analizar lo que le decís al otro cuando discriminas (...) cuando se dan esas conductas de discriminación porque estas cosas se están dando y cada vez son más, somos conscientes que lo tenemos que detener en ese momento... (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Hubo alguna que otra situación (...) Ahí está el rol del docente lo trabajamos mucho en talleres también (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Respecto a la dimensión referida a la adaptabilidad, los docentes destacan que si bien tienen los mismos contenidos que las escuelas de adultos extramuros, trabajan por objetivos mínimos dado que los adolescentes pueden egresar en cualquier momento:

Sí, tenemos una grilla de contenidos que los chicos tienen que aprender (...) pero bueno de contenidos mínimos (...) Tenés que poner objetivos más pequeños porque la rotación es altísima (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

En realidad la currícula acá es así. Se dan los mismos contenidos pero por ahí lo que hacemos es buscar estrategias que resulten más rápido de avanzar en algunas cuestiones que tienen los objetivos mínimos como para alcanzar lo elemental de la materia. Porque (...) mañana no sabemos si va a estar (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Dada esta situación, algunos docentes de primaria agregan que ya tendrían confeccionadas las certificaciones:

...con respecto a la constancia es verdad que no sabemos en general cuando se van a ir. En algunos casos, ya la tenemos hechas de cada uno, para que llegado el caso que se vayan y nosotros no lo veamos se la lleven (...) obviamente ninguno de esos papelitos dicen que el anexo de la escuela en contexto de encierro (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

Por último, casi todos los docentes señalan su desconocimiento sobre cómo se trabaja el egreso desde el CSERC y sobre la continuidad educativa de los adolescentes:

No, muy excepcionalmente porque hay gente que se encarga de eso (Entrevista a “L” docente de primaria del CSERC DMC).

No, nos preguntan si conocemos alguna institución en algún lado (Entrevista a “D” docente de primaria del CSERC DMC).

En cuanto a sus opiniones, sobre la educación expresan que funciona, que les sirve a los adolescentes, pero siempre comparando respecto a situaciones pasadas donde no había oferta,

donde era vista como un beneficio y donde los adolescentes tenían mucho tiempo de ocio forzoso:

Lo urgente era que los chicos accedan al derecho de tener educación y en ese sentido podemos decir que funciona (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Yo digo que es mejor que tengan algo a que no tengan nada. Después el imparato posterior es muy difícil de responder... (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

Puede sonar un poco pesimista, o no... en principio pasan la mañana en otro lugar que no sea adentro de los sectores con gente que elige venir a trabajar a estos lugares, con ellos (Entrevista a "L" docente de primaria del CSERC DMC).

Por ello, varios docentes entienden que con la educación de los adolescentes no basta:

La escuela se queda muy corta con respecto a la vuelta de los chicos a su lógica cotidiana en libertad (...) hay una visión reduccionista de la realidad de los pibes de que con la educación de los pibes basta. A mi criterio es una posición bastante facilista para no cuestionar un montón de otras cosas (...) Me parece que la discusión es muchísimo más profunda pero la escuela se queda muy corta porque cuando los chicos salen de acá vuelven a su entorno (Entrevista a "D" docente de primaria del CSERC DMC).

Respecto a sus opiniones sobre los adolescentes y su educación, mencionan que es bastante común que los adolescentes expresen resistencias al comienzo, sobre todo teniendo en cuenta sus trayectorias educativas marcadas por la intermitencia y el posterior abandono, como sus vínculos con los docentes que de alguna manera no los contuvieron –algo similar a lo expresado por las autoridades educativas nacionales de la Modalidad-:

Hay una resistencia inicial pero después se bancan muy bien las horas de clase (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM).

Como que a veces es percibido más como un castigo que como un derecho. De todas maneras eso se va saldando y se va relajando y la verdad es que vienen con ganas (Entrevista a "L" docente de primaria del CSERC DMC).

Más allá de esto, al describir las historias de los adolescentes y sus familias, algunos docentes incurren en las mismas miradas estigmatizantes y estereotipadas que critican:

...porque en realidad la sociedad los condena de entrada. Entonces tenemos que trabajar también como sociedad para cambiar la idea de que un alumno que ha pasado en este tipo de instituciones es irrecuperable, no te digo que sean todos pero la mayoría... (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Son pibes que a veces uno los ve trabajar y dice: puta este tipo podría estar en una escuela normal (...) Quizás a algunos les sirva ese correctivo que a veces no se puede tener en las casas (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

...por ahí la sociedad los condena pero si los llega a comprender de dónde vienen quizás la mirada sería otra, sobre este tipo de población (...) una vez en el Agote preguntaron quién fue la primera persona que les leyó un cuento y los chicos dijeron que fue la profesora de literatura, la primera persona que les leyó un cuento. Entonces vos escuchas esto, que no fue el padre, la madre, el hermano (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Ellos juegan su papel de acá somos machos y rudos, eso es de maricón. Tienen esa cosa machista (...) como para disimular falencias propias. Quizás las pibas si no son un cachivache se pueda ver otra cosa (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

Dada esta situación, con respecto a las familias mantienen una opinión ambivalente, donde por un lado no opinan, en tanto no las conocen, y por el otro, las culpabilizan. Igualmente en general mencionan que no poseen mucho vínculo a pesar que la escuela las convoca:

Lamentablemente tenemos poco contacto con las familias. Alguna que otra vez hemos hecho una reunión o alguna jornada (...) pero no tenemos mucho vínculo. Igual la verdad siempre que vienen está bueno y les gusta ver lo que hacen en la escuela, miran las carpetas (Entrevista a "L" docente de primaria del CSERC DMC).

Respecto a los CSERC, es llamativo que no tengan opiniones tajantes dadas las dificultades señaladas entre la institución educativa y la de encierro. En su lugar, destacan cierta funcionalidad en tanto algunos adolescentes acceden a la educación, a la alimentación, son contenidos, etc.:

Ellos vienen acá con la idea de que no sirven para nada (...) vienen mal alimentados, acá reconstruimos todo eso (...) La diferencia que acá es que estamos nosotros encima de ellos. Afuera están más huérfanos... (Entrevista a docente de secundario del CSERC DMR).

Hay pibes que evidentemente tienen estos problemas con la ley porque realmente están muy solos en el mundo entonces acá es como algo bastante bueno, lo que para vos y para mí sería un bajón estar preso para algunos "uy que bueno, tenemos la escuela, nos tratan bien" entonces algunos pibes responden bastante bien (Entrevista a docente de secundario del CSERC GJSM).

Esta idea que se posiciona el paradigma tutelar, es por lo menos problemática en tanto parece justificar de alguna manera el encierro, dada la ausencia o corrimiento de la política pública. Idea que por cierto, se registró también en algunos agentes de los CSERC. Por último, en relación a este mismo paradigma, cabe destacar que los docentes de ambos niveles educativos del CSERC "Gral. José de San Martín" al igual que otros actores, señalan la presencia de adolescentes de menos de 16 años de edad alojados en el CSERC: "De entre 13 y 15 años" (Entrevista a docente de primaria del CSERC GJSM); "Hombres y mujeres entre 13 y 16 años" (Entrevista a docente de secundaria del CSERC GJSM).

### Entrevistas a adolescentes alojados en el CSERC “Gral. José de San Martín (GJSM)”

Sobre los adolescentes, se destaca que al momento de la realización de las entrevistas los tres entrevistados tenían 16 años de edad, era la primera vez que ingresaban a un CSERC y llevaban alojados entre dos y siete meses. Como se comentó con anterioridad, se entrevistó a dos varones, uno en nivel educativo primario y otro en secundario, y una mujer en nivel educativo secundario.

Un punto importante que surge del análisis, es que los adolescentes reconocen el espacio escolar en su discurso, así aparece la escuela, el colegio, como algo diferente de los CSERC. Por último, cabe señalar igualmente, que el marco institucional pudo haber influido en las respuestas. En este sentido, si bien el encierro afecta a todos, los adolescentes eran los únicos impedidos de salir del CSERC.

Expresadas estas cuestiones, se abordan las dimensiones del derecho a la educación para su análisis. De esta manera, respecto a la disponibilidad, los adolescentes destacan la presencia de oferta educativa de nivel primario y secundario, tres módulos de clase y dos recreos de 15 minutos. Sobre las aulas, mencionan que hay tres por nivel educativo, es decir una por nivel. Y en cuanto a los docentes, señalan que tienen uno por aula: “...siempre hay un profesor en cada aula” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

La única diferencia que destaca un adolescente, es que en secundaria existen docentes que enseñan dos materias diferentes, de diferentes ciclos, en una misma aula y al mismo tiempo: “Pero por ejemplo el primero, historia y geografía son juntas, lengua y literatura son juntas. El profesor te enseña las dos materias” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM)<sup>119</sup>. Esta situación estaría emparentada a la dificultad de encontrar docentes para módulos de 40 minutos, lo que tal vez podría solucionarse con algún plus salarial por el contexto de encierro.

Respecto a los talleres, mencionan que les gustan y que aprenden. Destacando asimismo una oferta variada como la presencia de ONG’s y otras instituciones en su gestión e implementación:

Sí. Talleres hay. Hoy tengo títere (...) tuve pileta, tejido (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

Sí, te enseñan (...) huerta, peluquería... (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

---

<sup>119</sup> Esta situación, como se comentó, también fue registrada por la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (CSTINNA, 2015, p. 5)

Un montón. Fútbol, tejidos, artes plásticas, narración oral, títeres, computación, radio, entrenamiento, expresión corporal. Después tenés toda una tarde de deporte que vas al gimnasio o estás en el patio (...) a veces vienen para hacer talleres gente de afuera. La otra vez vinieron de la UBA (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

En cuanto a la elección, los adolescentes expresan que no sería a propuesta de ellos como remarcaron las autoridades del CSERC GJSM, sino que elegirían de una lista de talleres entregada por el equipo técnico. Por otra parte, y tal como señaló el jefe de seguridad del CSERC GJSM, habría cupos y no siempre podrían elegir los talleres que quieren:

Cuando ingresamos te dan un papel que vos elegís los talleres que vos querés (...) podés elegir, si hay vacante te ponen (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

No decidir, decidir no. Porque la última decisión la tienen ellos. Los operadores. Nosotros si no estamos de acuerdo le decimos, pero la última decisión la tienen ellos (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Asimismo, los adolescentes señalan, a diferencia de lo expresado por el equipo técnico, que todos los talleres serían obligatorios. Por otra parte, y en acuerdo con dicho equipo, mencionan que la oferta de talleres se reduce en el receso escolar, donde habría colonia y otras actividades más ligadas a la recreación, fútbol y natación: “Y es así, depende de la temporada del año (...) terminan las clases hay menos talleres (...) los primeros días de enero viene una colonia...” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

En cuanto a la dimensión referida a la accesibilidad, los adolescentes destacan que van a la escuela por la mañana y a talleres por la tarde. Sin embargo, también remarcan la falta de libertad de movimientos al señalar en reiteradas ocasiones que la seguridad está junto a ellos todo el tiempo:

Vamos con la seguridad. Están siempre atentos a lo que sea... (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

Con los que estamos siempre son con los de seguridad (...) Nosotros vamos siempre con seguridad, siempre (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Si, si, en todo momento, no nos dejan solos (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Del mismo modo, señalan la regimentación de todos sus tiempos y horarios, en sus rutinas diarias:

...a las siete desayunas, vas al colegio, recreo, colegio, recreo, otra vez al colegio y a comer (...) comemos a las doce (...) después del comedor a las dos y media (...)

Merendamos, comemos, todo (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Nos levantamos vamos al comedor, del comedor subimos, después a las ocho y media vamos a la escuela. De la escuela tenemos patio, después del patio escuela, después patio, escuela, y después comés y arriba hasta tener los talleres... (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

...A las cuatro y media bajamos a merendar y después subimos, y ahora cinco y media limpiamos el sector, seis menos cuarto tenemos el último taller hasta las siete menos cuarto, cambia la guardia (...) vienen los otros empleados y después siete media, ocho, nos vamos a comer. Nos acostamos a las diez (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

De esta manera, y por contradictorio que parezca, en el único lugar que tienen más libertad de movimiento es precisamente en los sectores de encierro, algo que destaca uno los adolescentes: “Adentro de los sectores nos manejamos nosotros solos. El empleado está ahí en la puerta y nosotros si nos queremos bañar nos bañamos, hacemos lo que nosotros queremos” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Más allá de esto, los adolescentes y al igual que el resto de los actores, resaltan algunas situaciones por la cual no acceden a su derecho a la educación: cuando están enfermos; cuando son retirados del aula por algún conflicto dentro de ella; y cuando están sancionados.

Cuando estás enfermo o tengas reposo (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Si estás enfermo. Si tenés médico y te dan reposo, o si te mandaste un moco muy grande (...) Por ejemplo, si alguien insulta y hace quilombo lo sacan del aula. No sé, si hace un quilombo grande lo llevan al 5 (...) Si te peleás vas al 5, un día, dos (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Sobre este punto, cabe visualizar las diferencias con una escuela extramuros, donde los adolescentes no vuelven a sus casas tras un insulto, ni donde tampoco se utiliza la fuerza pública, ni para llevarlos a la escuela ni para intervenir ante un conflicto. Es que cuando ocurren estas situaciones, los adolescentes son retirados por la seguridad y en ocasiones –como han señalado muchos actores e incluso los adolescentes-, son trasladados a sus sectores o directamente sancionados y llevados al sector 5 donde son aislados, a veces por más de un día. Sector que como se comentó, también se utiliza para aislar a los adolescentes durante su ingreso a los CSERC. Vulnerando así los derechos de los adolescentes e incumpliendo la normativa en la materia, como las Reglas de la Habana (1990) y la propia Resolución N° 991 de la SENNAF.

Asimismo, esta situación expone las dinámicas de funcionamiento entre ambas instituciones, reforzando la idea de que la escuela está dentro de la institución encierro y que por ende, debe

de algún modo, compatibilizar, negociar e incluso ceder en sus funciones y responsabilidades frente a los agentes institucionales del CSERC, principalmente sus agentes de seguridad. Del mismo modo, y como se observó en el análisis, también visualiza la naturalización de ciertas prácticas por parte de los docentes y exhibe los déficits en las capacitaciones y la falta de protocolos.

Por otra parte, y en referencia a los materiales escolares, los adolescentes destacan que los útiles son entregados por los docentes al iniciar la clase y devueltos al finalizar: “Se queda allá en el colegio (...) tenés una cartuchera, está la carpeta, los separadores, una lapicera, una de color, una azul, un lápiz, una regla y una goma” (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM). También señalan, que si bien no existen restricciones en cuanto al uso de materiales, el personal de seguridad debe estar presente cuando manipulan determinados elementos: “No, cuando tenemos cosas que cortar siempre tienen que estar los de seguridad porque te podés pelear y podés cortar” (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

En cuanto al acceso al resto de los derechos, y respecto a la salud, los adolescentes mencionan la presencia de médicos, enfermeros, chequeos y la medicalización de algunos adolescentes:

Sí está la enfermería (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Sí tenemos personal médico (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

...acá tenés enfermería, cualquier cosa vas a la enfermería (...) Hay algunos que no pueden dormir y toman medicación. Después te hacen un control, te pesan, te miden (...) Generalmente cada un mes... (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Respecto a las visitas familiares, destacan al igual que el resto, que los horarios de visitas son los miércoles por la tarde y domingos por la mañana durante 3 horas:

Sí, se viene a ver los miércoles y los domingos. Son tres horas (...) Somos cuatro. Mi mamá trabaja y mis hermanos estudian (...) Sí viene mi mamá, siempre vino. Otros chicos están muy mal porque ni visita tienen. La familia o están muertos o capaz que no pueden venir (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

De vez en cuando (...) Mi madrastra. (Somos) nueve (hermanos) (...) Mi papá se separó hace poco y mi mamá nos dejó tirados de chicos (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

A mí me vienen a visitar los domingos, los miércoles casi nunca (...) No tengo familia, viene una amiga de mi mamá y un compañero mío con la mamá (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Conforme a estas afirmaciones, todos los adolescentes entrevistados reciben visitas y en general, son las mujeres, en especial las madres, las que lo hacen. Esto último, concuerda con lo expresado por la referente nacional de la Modalidad en cárceles. Por otra parte, también destaca, que algunos adolescentes no tendrían visitas, impactando negativamente en ellos, en su vida cotidiana en los CSERC y potenciando los efectos negativos del encierro.

Respecto a la comunicación telefónica, un adolescente menciona que sólo pueden hablar una vez por semana durante 12 minutos. Un punto importante, es que la llamada se realiza junto a la operadora (por lo que deja de ser privada) y que para ello sólo cuentan con cinco intentos:

Nosotros tenemos el martes para hablar por teléfono, y podés hablar en cualquier momento después de comer y hasta las 7 de la tarde. Te viene a buscar ella y vas, y hay veces que te pasa que no te atienden cuando llamás (...) y por ahí ella te da 5 intentos y si no perdés el llamado (...) además te dan 12 minutos (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

En cuanto al acceso a la justicia, si bien todos los adolescentes mencionan que tuvieron conversaciones con su abogado o defensora, ninguno de ellos sabe ni cuándo van a egresar ni adónde. Por otra parte, sólo uno de ellos conoce al juez de su causa:

No, al secretario, la defensora habla más (...) Si hay un abogado acá que nos comunica, que te dice todo (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

No sé (...) En el tribunal, el TOM (...) Cuando me llaman (...) Con mi defensora (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM)

Me viene a ver un abogado y el jueves fui a Tribunales, hablé con el juez y me dijo que me iba a tener una respuesta (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Por otra parte, y como mencionaron otros actores, los adolescentes también destacan la existencia de un sistema de premios y castigos, que incluiría principalmente el acceso o no, a determinados aparatos tecnológicos -como televisión, reproductor de películas, radio, equipos de música, juegos de video-, conforme a su sector de alojamiento. En este sentido, y a pesar que el alojamiento está dividido conforme al trayecto educativo, al existir dos sectores de primaria y dos de secundaria, uno de ellos tendría más “beneficios” que el otro:

Porque acá hay muchas palabras que ¿cómo te puedo decir? Concha de tu madre, gato, puto. Acá decís una mala palabra y te sancionan o te cortan los beneficios de la radio, la tele (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

La tele es un beneficio de la buena conducta que hacés (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

No, está el 1 y el 2. Y el 3 y el 4 de primario (...) Porque el uno es convivencia, si hacés las cosas bien te pasan al uno. Tenés más llamados, te podés quedar más tarde los viernes, tenés plasma en el 1, tenés espejo. Son así cosas chiquitas, pero después te das cuenta. Más que nada por los minutos que hablás más (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Goffman (2001) también destaca que los sectores forman parte del sistema de privilegios, señalando que “los lugares (...) para dormir, se van caracterizando poco a poco, en forma nítida, por la vigencia de ciertos tipos y niveles de privilegios” (p. 61). Así existen sectores para dormir, para el castigo, para el aislamiento. Conforme a esto último, el sistema de privilegios también puede determinar el aislamiento de los adolescentes en el sector 5, tras alguna sanción:

Y si nos peleamos nos sancionan (...) porque a veces nos ponemos a pelear, la falta de respeto y todo eso (...) Ir al cinco. Nada no tenés tele, nada, todo con rejas (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM)

Que te agarres a las piñas, que no hagas caso a los operadores, a la seguridad, que los putees (...) Si te peleas vas al cinco (...) Después te pasan al dos. Sector dos. Con los cachivaches, son todos cachivaches (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Cabe señalar, que si bien la adolescente mujer no menciona ninguna de estas situaciones, los monitoreos de los organismos de control expresan que sucedería lo mismo en el sector de ingresos de mujeres, denominado el chapón (CSTINNA, 2015, PPN, 2017). Por último, y en relación a este tema, los adolescentes varones destacan -al igual que el jefe de seguridad y que el equipo técnico del CSERC GJSM-, que todo queda registrado en informes que luego se elevan al juez:

Si los talleres que vos pedís no participás, corte que...ellos te hacen el informe para que el juzgado sepa... (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

No, igual acá siempre hay problemas, con todos los pibes, pero tratamos de que no (...) y otra que es al pedo pelearse (...) capaz que por una pelea (...) te hacen un informe mal a vos y eso capaz que te arruina la salida (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Por otra parte, y en relación a la dimensión referida a la aceptabilidad, los adolescentes coinciden en que tienen las mismas materias que en las escuelas extramuros de adultos: “A la mañana vamos al colegio y tenemos lengua o cualquier materia como afuera, nada más, acá dentro nada cambia” (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Del mismo modo, mencionan que poseen evaluaciones como afuera y que les otorgan un título: “Te evalúan como en todo colegio, te dan carpeta y estudiando (...) Me dieron el diploma. Pase a tercer ciclo” (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM)

Respecto a las discriminaciones, y a diferencia de lo expresado por los agentes del CSERC y los docentes, los adolescentes mencionan que no se discriminan ni entre ellos ni con los adultos. Sobre las legislaciones, ninguno de ellos expresa conocerlas, aunque la adolescente señala que sabe que les pueden pegar: “No, pero no nos pueden pegar, ya lo sé” (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

En cuanto a la dimensión referida a la adaptabilidad, los adolescentes destacan de cierta manera, que la educación se adapta a los egresos dado que la modalidad es cuatrimestral y tienen evaluaciones bimestrales -algo también señalado por las autoridades educativas locales de la Modalidad-: “Si está por salir (...) Tiene que ser más de la mitad de un cuatrimestre, porque acá es cuatrimestre” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Por otra parte, todos expresan que al salir quisieran continuar sus estudios y conseguir un trabajo. Observándose así, una fuerte valoración de lo educativo como herramienta de transformación personal y de crecimiento laboral. Incluso un adolescente, remarca el tema de sus adicciones, pero ve en la educación una herramienta de cambio y de movilidad social: “Terminar la escuela (...) y para que el día de mañana seas una persona, algo. Que puedas tener tu trabajo (...) Para así cambiar y otra para mi vieja. Cambiar para dejar de ser un drogadicto” (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

Sobre sus opiniones, y respecto a la escuela, los tres manifiestan que le gusta, que se sienten bien en ella, y que se llevan bien entre varones y mujeres. En cuanto a la educación coinciden en que es útil y buena. Las diferencias estarían en cuestiones como la participación, la calidad educativa y el respeto:

Es útil (...) Buena (Participo) de las cosas que me gustan y quiero estudiar (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Bien. Funciona con respeto (...) Sí te escuchan (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM).

Comparado con afuera es muy bajo el nivel. Como afuera es que tenés más responsabilidad, acá adentro tenés nota pero no es lo mismo. Afuera vos tenés otro compromiso. Así con los profesores más bajo el compromiso. Pero dentro de todo, todo bien (...) Hay veces que sí te escuchan, hay veces que no. También depende del chico (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Más allá de estas diferencias, todos coinciden y poseen una buena opinión sobre sus docentes: “Muy buena también, enseñan bien (...) Sí, porque afuera no te dan bola. No sabés, no sabés y te dejan ahí, acá por lo menos te apoyan” (Entrevista a adolescente mujer de secundaria del CSERC GJSM).

Respecto a los adultos, expresan que por lo general se llevan bien con ellos. Sólo un adolescente señala que los agentes de seguridad le faltan el respeto: “A veces me hacen encascar, te faltan el respeto, pero no me voy a agarrar ya” (Entrevista a adolescente varón de primaria del CSERC GJSM). Sobre el equipo técnico y las autoridades del CSERC destacan que se llevan bien, pero que no comparten mucho tiempo: “El vice piola, la directora es buena pero nunca están con nosotros (...) Después los operadores si están, pero ahí nomás (...) casi ni suben” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

En cuanto a su opinión sobre los CSERC, parecen naturalizar que el encierro asuma las características que ellos mismos destacan. De esta forma opinan que están bien, e incluso uno de los adolescentes menciona que es sólo cuestión acostumbrarse: “Al principio te sentís mal porque no estás acostumbrado al encierro, pero después ya te acostumbras” (Entrevista a adolescente varón de secundaria del CSERC GJSM).

Sobre esta última cuestión, Goffman (2001) expresa que los sujetos alojados en las instituciones totales se adaptan de diferentes formas al ambiente institucional, bajo cuatro tácticas que pueden aplicarse, combinarse en diferentes momentos y adaptarse a otras técnicas aprendidas por los sujetos, así menciona: la regresión situacional, la línea intransigente, la colonización y la conversión. De esta manera, en algunos casos se experimenta una “regresión situacional” que ocurre sobre todo en situaciones donde los sujetos se aíslan de todo tipo de relación con otras personas. La “línea intransigente” refiere especialmente a una reacción temporaria, inicial, cuando el sujeto institucionalizado se enfrenta abiertamente al personal de la institución, negándose a cooperar. La “colonización” es cuando el sujeto se sobreadapta a la institucionalización, como cuando se siente en su propio hogar. Y por último, la conversión, sería lo que el autor entiende como el perfecto pupilo, que comparte la visión institucional, su discurso y que está siempre dispuesto a ayudar al personal (p. 70-74).

Sin embargo, en este punto, y si bien se coincide en parte, cabría pensarse si es posible hablar de tácticas ante tantas mortificaciones que sufren los adolescentes y que expresa el mismo autor.

Por último, y antes de avanzar con las conclusiones, se destacan y agrupan algunas problemáticas que se observaron a lo largo de análisis de las entrevistas y que afectan directa e indirectamente al derecho a la educación de los adolescentes como al resto de sus derechos. Cabe destacar, como se señaló, que las mismas no siempre parecen ser visibilizadas por los actores, pero incluso cuando las explicitan, en ocasiones parece observarse una suerte de

naturalización de ciertas prácticas, que poco o nada tienen que ver con el paradigma de derechos.

Más allá de estas cuestiones, y con el objeto de comparar también lo expresado por las autoridades educativas nacionales y locales de la Modalidad, el análisis hará un paralelismo con las cuatro problemáticas destacadas en el capítulo anterior referidas a: la inclusión de la institución educativa dentro de la institución de encierro; la capacitación; la institucionalidad y la política pública dentro del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA.

Sobre la inclusión de la institución educativa dentro de la institución de encierro, surgen de las entrevistas algunos puntos controversiales. Así se destaca, que la institución total no sólo encierra y afecta a la institución educativa y sus agentes, sino también a toda otra persona e institución que desarrolle alguna actividad dentro de ella. Por ello, el propio funcionamiento y las dinámicas institucionales del encierro también permean y afectan las actividades, discursos y prácticas de los restantes agentes y funcionarios de los CSERC. Esto pasa incluso, a pesar de depender del organismo administrativo de protección integral de los derechos de NNA<sup>120</sup> y en el caso de las autoridades, además de dirigir la institución de encierro.

De esta manera, más allá que los agentes y autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” (de los que se excluye el personal de seguridad<sup>121</sup>) registren por lo general un discurso y prácticas que pueden ser enmarcadas dentro del paradigma de derechos también se encuentran permeadas por cuestiones propias del paradigma tutelar y por la naturalización de otras situaciones, que responden a una institución total en términos de Goffman (2001). Lo interesante es que en esta coexistencia son las dinámicas institucionales de la institución total las que logran primacía. Situaciones que al mismo tiempo, parecen nutrirse y fortalecerse entre otras cuestiones por la naturalización de ciertas prácticas, los déficits en las capacitaciones, la ausencia de supervisiones técnicas, la falta de articulación entre los actores -tanto dentro como fuera del CSERC-, la ausencia o el vacío de espacios de diálogo, la falta de protocolos y de criterios de actuación, como la poca claridad respecto de las funciones y responsabilidades de cada actor. Favoreciendo así, una menor problematización y una mayor naturalización de las prácticas -vinculadas a la seguridad, la vigilancia y el control que ejercen “principalmente” los agentes de

---

<sup>120</sup> Antes SENNAF, hoy Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

<sup>121</sup> Conforme a todas las cuestiones que se fueron desarrollando, las funciones, objetivos, responsabilidades, formaciones, prácticas e incluso representaciones del personal de seguridad, no parecen enmarcarse de ninguna manera bajo la lógica del paradigma de derechos. Situación que es visibilizada por numerosa bibliografía, dentro de la que se incluyen los documentos del ex Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (como por ejemplo: PNEEPM, 2004, b).

seguridad-, en relación a las expresadas por las autoridades educativas de la Modalidad, y sobre todo de la Modalidad nacional.

Una de las respuestas, tal vez tenga relación, con que los agentes de los CSERC comparten la misma dependencia institucional que el personal de seguridad y por ello, problematizan menos determinadas prácticas. Otra respuesta parecería encontrarse en la comparación que hacen los agentes y las autoridades del CSERC respecto de situaciones previas, cuando se denominaban Institutos de conducta de menores:

...la seguridad era muy jodida, eran dueños de la institución (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

La foto de hace 10 años atrás (...) era la foto de un instituto de menores. Mucha más pensada en términos de lo disciplinario que de la intervención. (...) Entiendo que son dos paradigmas absolutamente distintos, que es radical el cambio. Estamos hablando de otra cosa. Es otro paradigma. (Entrevista a la Directora del CSERC GJSM).

Comparaciones que muchas veces, incluso los llevan a naturalizar situaciones de violencia:

Mirá la verdad que si yo lo pongo a 2002, 2003, yo te puedo decir que no es nada, era una época que los pibes se peleaban de manera infernal (...) ahora es una cuestión de convivencia nada grave (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

De hecho, cuando los docentes también realizan estas comparaciones, terminan muchas veces naturalizando situaciones que implican vulneraciones de derechos.

Por otra parte, otra cuestión que podría explicar el fortalecimiento de esta mirada, es la presencia de personal del CSERC que se formó bajo el paradigma tutelar y cuyas prácticas serían difíciles de modificar. Al respecto, existen varios testimonios, como el siguiente:

Tenés como capas geológicas, tenés gente que tiene como 20 años de antigüedad, 10, 15, 2, 1 (...) y en general la que tiene una cierta antigüedad es muy difícil correrla de su manera de hacer las cosas. Es muy difícil romper la lógica tutelar en la cabeza de la gente (...) porque tiene que ver con una manera de pensar las cosas más desde el sentido común si se quiere, me parece que la mirada tutelar se amolda más a ese sentido común (Entrevista al Vice-Director del CSERC GJSM).

Del mismo modo, y también en relación al personal, otra cuestión que hace que la perspectiva de la seguridad prime, es la cantidad de guardias en relación con los agentes del CSERC. Así, por un lado, mientras el equipo técnico se compone de entre 20 y 24 miembros, existen 48 guardias de seguridad distribuidos en tres turnos, es decir, el doble.

Lo cierto, es que estas cuestiones favorecen la primacía de lógicas y dinámicas propias de una institución total, recrudesciendo los efectos negativos del encierro y opacando los progresos en materia de derechos que se dieron en los últimos años.

Respecto a la segunda problemática, la falta de capacitación y especialización parecen ser uno de los mayores déficits en el personal de ambas instituciones. Sobre todo, teniendo en cuenta que trabajan con adolescentes y dada la particularidad del contexto de encierro. En este sentido, es para destacar que desde el ámbito educativo y desde los CSERC, no se exija o requiera capacitaciones específicas para el trabajo en estas instituciones. Situación además incumple con la normativa.

Es así, que a los docentes no se les exige el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, ni tampoco capacitación específica para el trabajo con adolescentes. Cabe recordar asimismo, que en la CABA al igual que en otras provincias, la educación de los adolescentes en el encierro depende de la Modalidad de Adultos y Jóvenes<sup>122</sup>, por lo cual, los docentes pueden no estar habituados ni capacitados para el trabajo con esta población, de características y necesidades diferentes a las de un adulto o joven.

La situación es similar, tanto el equipo técnico como en los agentes de seguridad del CSERC “Gral. José de San Martín”, en tanto todos destacan que no se les exigió ninguna capacitación específica en el ingreso. Situación que adquiere mayor gravedad, dado que son los agentes que más tiempo pasan junto a los adolescentes y que dependen del organismo administrativo de protección de derechos de NNA.

De esta manera, en el equipo técnico, tanto el operador como el profesional destacan esta falencia, y señalan la importancia de la capacitación, en tanto sus funciones consisten en abordar distintas problemáticas cotidianas. En esta línea, el operador expresa la necesidad de capacitación para “manejar los conflictos internos (...) Los conflictos convivenciales” (Entrevista a operador del CSERC GJSM).

En cuanto al personal de seguridad, el propio jefe de seguridad expresa que no le exigieron capacitación específica, que tampoco conoce la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA, ni que es una exigencia para el ingreso de este personal. Todo ello, a pesar de ser formados bajo otras lógicas, de pasar mucho tiempo junto a los adolescentes, y de ser los primeros que intervienen ante un conflicto.

Incluso las propias autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” reconocen la importancia de la capacitación, entendiendo que la misma debe ser sistemática, para todos los agentes, e incluir no sólo aspectos normativos, sino diversas problemáticas que surgen del trabajo cotidiano como la discriminación y las adicciones.

---

<sup>122</sup> Dado que aún no existe una modalidad específica, es decir una Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, tal como exige la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Por otra parte, la capacitación y especialidad, se hacen necesarias también en los docentes principalmente por dos motivos. Primero para trabajar y abordar las diferentes situaciones problemáticas que surjan en el aula, junto a los adolescentes y sin vulnerar sus derechos, y segundo, para no invisibilizar ni naturalizar situaciones y/o prácticas de otros agentes cuando los vulneran. Cabe destacar, que análisis registró ambas situaciones. Por un lado, estereotipos y estigmatizaciones de parte de algunos docentes hacia los adolescentes y sus familias. Y por el otro la naturalización de prácticas, por ejemplo cuando los profesionales del equipo técnico retiran a los adolescentes durante el horario escolar, cuando los adolescentes van a clases una semana después de su ingreso al CSERC, cuando los agentes de seguridad están en el aula ante el uso de determinados elementos y cuando estos agentes intervienen ante alguna situación problemática dentro del aula o del sector de la escuela –lo que en ocasiones deriva en sanciones que incluyen el aislamiento de los adolescentes, tal como incluso relató uno de ellos-.

Es que la falta de capacitación, fortalece la coexistencia de paradigmas, y la primacía de la seguridad. A modo de ejemplo, una de las principales problemáticas que destacan las autoridades del CSERC, desde la misma conformación de la escuela, y que aún mantiene vigencia, es ¿quién sanciona al adolescente ante un conflicto en la escuela?

En relación a la tercer problemática, este capítulo refuerza la idea del bajo nivel de institucionalidad que asume la implementación de la política pública educativa (Braun y Vélez, 2004; Székely, 2006).

De esta manera, y además de las cuestiones enumeradas en el capítulo anterior, se destaca que la continuidad educativa al egreso de los adolescentes, visibiliza la falta de articulación, de comunicación, de planificación, de protocolos -de procedimientos y de intervención conjuntos-, y de claridad respecto a las competencias y responsabilidades entre ambas instituciones. Del mismo modo, exterioriza diferentes problemáticas que dificultan y/o impiden la continuidad educativa de los adolescentes, de la que estarían al tanto todos los actores institucionales, incluso los organismos de control<sup>123</sup> y que igualmente no tendrían solución. Así, y como consecuencia de este bajo nivel de institucionalidad, la respuesta desde el CSERC, queda atada al orden de lo personal, en tanto responde al compromiso del agente que trabaja el egreso, de los contactos que pueda llegar a tener y/o a conseguir, a la buena voluntad de los directivos y/o

---

<sup>123</sup> Tal como destacan los Monitoreos: CSTINNA (2015) y PPN (2017).

docentes de las escuelas de reingreso, e incluso a la persona que dirija la institución de encierro en ese momento<sup>124</sup>.

Del mismo modo, del análisis emerge la escasez de diálogo como la falta o el vacío de espacios institucionales para ello. Así los docentes del CSERC “Dr. Manuel Rocca” no sólo destacan la falta de comunicación con el equipo técnico y con la coordinadora educativa de los CSERC, sino también, entre los mismos agentes educativos. De esta forma, no es raro que algunos docentes, no estén al tanto que otros trabajen con pareja pedagógica, ni que propongan que se cree una nueva figura institucional, que coordine los aspectos educativos y mejore la comunicación y articulación entre las instituciones - figura que denominaron Coordinador del Programa de Educación en Contextos de Encierro en los CSERC-.

Estas problemáticas afectan las relaciones cotidianas entre los actores de ambas instituciones y dificultan la tarea educativa. En esta línea, la coordinadora educativa de los CSERC, destaca el malestar de que las reuniones con los agentes educativos se cancelen todo el tiempo: “Justo cuando llegaste tenía una reunión con los equipos de primaria y secundaria para recuperar las reuniones con la escuela porque son cosas que se caen todo el tiempo...” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC). Asimismo, la poca claridad respecto de las funciones y responsabilidades, generan conflictos de competencias e intromisiones y vulneran al mismo tiempo los derechos de los adolescentes:

En un momento (...) nos metimos en todos lados, entrábamos en las aulas. Primero porque antes de que la escuela llegue hacíamos de maestros, toda es primera mitad del año como haciendo escenas, yo soy maestra de grado pero hay compañeros que no, entonces nos poníamos el guardapolvo, hacíamos cosas y nos quedábamos. Nos metíamos mucho (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Cabe destacar, que estas cuestiones también se visualizan al interior del CSERC, donde su coordinadora educativa expresa que no está nombrada y que su cargo no existe en el organigrama:

...el rol que estoy ocupando es como un invento que lo inventé, y que por ahí, se desinventa pero es una construcción, no está diseñado dentro de la política pública (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

Del mismo modo, los miembros del equipo técnico destacan la falta de articulación entre ellos: “...nos cuesta articular los modos de trabajar, un diálogo (...) eso te da un cierto manejo con los chicos, los conocés más” (Entrevista a operador del CSERC GJSM). E incluso, en las relaciones

---

<sup>124</sup> Esto último fue relatado por la coordinadora educativa al referirse al egreso de los adolescentes “...en los equipos hay de todo y en cada momento depende de quién sea la dirección de la institución...” (Entrevista a la coordinadora educativa de los CSERC).

entre los CSERC y el Poder Judicial también se registra la inexistencia de protocolos. Situación que se torna indispensable teniendo en cuenta el impacto de las decisiones de los jueces en los adolescentes, y al mismo tiempo, debido a la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad.

Por último, la cuarta problemática y en íntima relación con las otras tres, expone la dificultad de diseñar, gestionar e implementar las políticas públicas, no sólo la educativa, de manera interrelacionada dentro del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA. Esto obviamente, incluye pensar todo el ciclo de las políticas públicas en interrelaciones junto a otros actores y niveles de gobierno, pero también con el sector privado, con las ONG's, con la comunidad, con las familias, e incluso un punto muy importante, con sus propios destinatarios, en este caso los adolescentes.

Es que las políticas públicas no pueden entenderse de manera separada, como tampoco pueden entenderse y analizarse, así, los derechos. De esta manera, es necesario mejorar el diálogo, fortalecer los espacios institucionales existentes, avanzar en la articulación, definir claramente las competencias y responsabilidades de cada actor y crear protocolos de procedimientos. Del mismo modo, es necesario caminar hacia la especialización, sobre todo en espacios como los CSERC, donde aún se visualiza una clara coexistencia entre el paradigma tutelar y el de derechos.

## Consideraciones finales

El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) es uno de los derechos más reconocidos por la normativa local, nacional e internacional, e incluso tal vez uno de los primeros en que se piensa, al hablar de infancia y de protección integral de sus derechos.

A pesar de ello, el análisis de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad ofrece que este derecho, enmarcado como un derecho en sí mismo, y no como un beneficio o como parte de un tratamiento correccional, es algo bastante reciente para el caso de los adolescentes alojados en instituciones de encierro por temas penales.

De esta manera, a lo largo de esta investigación se observó como el derecho a la educación se pensó e instrumentó en las políticas públicas destinadas a la infancia, partiendo desde la propia formación y consolidación del Estado argentino y abordando su relación con el Paradigma Tutelar. En esta línea, se visibilizó la segmentación de la infancia entre niños y menores, los diferentes discursos, concepciones, prácticas y circuitos institucionales que se instalaron en el campo de la infancia, como así también, las diferencias que se establecieron entre la educación de las escuelas extramuros y las de contextos de encierro.

Del mismo modo, se destacó que durante la vigencia del paradigma tutelar, la educación de niños y adolescentes en el encierro, más precisamente en los institutos de conducta de menores, asume un rol ligado al matrimonio de las ciencias jurídicas con las ciencias médicas, donde ya no bastaba que la pena sea justa, sino que además, debía ser útil (Herrera y Frejtman, 2010, Foucault, 2008). Es así, que aparece la idea de transformar, de curar, de corregir... al diferente, al desviado, al anormal, y con ello el modelo psicopatológico.

Recién con la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño, con su paradigma de derechos, y fundamentalmente con la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de NNA es que comienzan a implementarse con mayor vigor, una serie de cambios en todo el campo de la niñez, que también abarcan al ámbito penal y sus institutos de conducta, como a las políticas públicas, prácticas e intervenciones que se establecían en ellos.

En este marco, es donde se encuentran los mayores progresos educativos en contextos de encierro. Momento que además, estaba potenciado por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que por primera vez reconocía la particularidad de la educación en estos contextos, y creaba así, la nueva Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad.

De esta manera, incluso reconociendo los avances educativos que comienzan en el año 2003 impulsados por el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro -y que permiten por primera vez la entrada de docentes dependientes del Ministerio de Educación del GCABA a las instituciones de conducta a cargo del ex Consejo Nacional del Menor y la Familia-, los mayores progresos ocurren a partir de la implementación de estas dos leyes nacionales.

En este sentido, la oferta de nivel educativo primario se inaugura en el instituto “Gral. José de San Martín” en el año 2007, y recién en el año 2011 existe en todos los Centros Socio-Educativos de Régimen Cerrado<sup>125</sup> (CSERC) de la CABA. Algo similar ocurre con el nivel educativo secundario, donde la oferta de la modalidad CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) comienza en el año 2005 en los institutos “Dr. Luis Agote”, “Gral. Manuel Belgrano” y “Úrsula Llona de Inchausti”, en el año 2006 alcanza al instituto “Dr. Manuel Rocca”, y por último, en el año 2012 llega al CSERC “Gral. José de San Martín” cuando se fusiona con el “Úrsula Llona de Inchausti”.

Por otra parte, el análisis de la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, en los CSERC, también ofrece otras cuestiones interesantes.

En primer lugar, parece cuestionar la idea de que la educación en el encierro funciona a modo de una institución dentro de otra, tal como destacan algunos autores y actores institucionales que abordan la problemática<sup>126</sup>, e incluso varios de los entrevistados<sup>127</sup>. Si bien la idea no sería del todo incorrecta, el análisis parece indicar que sería más adecuado afirmar que la institución educativa asume en el encierro múltiples encierros, que afectan a la política pública, a sus agentes y a sus destinatarios.

De esta manera, se observa un primer encierro dado que la institución educativa funciona físicamente dentro de otra institución, en este caso los CSERC.

Un segundo encierro, se daría porque comparte un espacio físico entendido como carcelario, es decir no posee un edificio separado dentro de la institución, sino que ocupa el espacio que le es asignado<sup>128</sup>. Todo ello incluso, a pesar de que algunos CSERC como el “Dr. Manuel Rocca”, poseen dentro de su predio, espacio como para que la escuela funcione en un edificio separado.

---

<sup>125</sup> Como se comentó, el nombre de Centro Socio-Educativo de Régimen Cerrado recién empieza a utilizarse tras la Resolución MDS N° 3892/2011, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, donde aprueba el marco conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal.

<sup>126</sup> Blazich, 2007; Blazich y Gracia de Millán, 2006; Herrera y Frejtman, 2010; PNEEPM, 2004, b; entre otros.

<sup>127</sup> Dentro de los que se incluyen: los docentes, las autoridades locales y nacionales de la Modalidad, las autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín” y la coordinadora educativa de los CSERC.

<sup>128</sup> Cabe recordar, que en general, las instituciones de encierro no habían previsto los espacios educativos, sino que los mismos se fueron de alguna manera ganando y refuncionalizando.

Un tercer encierro, que está íntimamente relacionado con los anteriores, se produce dado que las dinámicas institucionales de la institución educativa quedan permeadas y encerradas bajo las dinámicas institucionales propias de la institución total. En este sentido, en su tarea cotidiana, los agentes de la institución educativa encuentran dificultades para la implementación de esta política pública, debiendo compatibilizar, negociar e incluso ceder, frente a los agentes de la institución de encierro en una clara situación de asimetría de poder. Cabe recordar, siguiendo a Goffman (2001), que la lógica totalizante de las instituciones totales, donde prima el control, la seguridad y la vigilancia, permea todas las actividades incluso la educativa.

Por último, y dado que estos encierros configuran un clima de conflicto y malestar entre ambas instituciones, ocurre un cuarto encierro, pero esta vez de la propia institución educativa. Es decir, la institución educativa se encierra dentro de sí misma, bajo lo que parece una estrategia de supervivencia. Dificultando así, aún más el diálogo como todo tipo de articulación entre ambas instituciones, y afectando indirectamente también a los propios destinatarios de la política pública, en este caso los adolescentes.

En segundo lugar, el análisis de las entrevistas también visibiliza que la institución total no sólo afecta y encierra a la institución educativa y sus agentes, sino también a toda otra persona e institución que desarrolle alguna actividad dentro de ella. Situación que además, parece observarse con mayor énfasis, cuando las actividades se alejan de la lógica que prima en estas instituciones. De esta forma, también muestra cómo las dinámicas institucionales del encierro afectan y encierran al resto de los agentes y autoridades del CSERC “Gral. José de San Martín”.

En tercer lugar, el análisis de la implementación de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad ofreció una serie de problemáticas tanto en las relaciones entre los agentes y funcionarios de la institución educativa y la institución de encierro, como hacia dentro de ambas. Destacando principalmente: la falta de especialización en adolescencia y contextos de encierro del personal; la ausencia de capacitaciones laborales regulares conforme a la tarea y a las problemáticas que se visibilizan en ella; la ausencia de supervisiones técnicas y de jornadas que permitan la comunicación, revisión y el intercambio de prácticas; la falta de articulación y comunicación entre todos los actores –incluyendo a los actores comunitarios, a las familias y a los propios adolescentes-; la falta de planificación; la ausencia o el vacío de espacios de diálogo institucionales donde se encuentren los diferentes actores y niveles de gobierno responsables de las políticas públicas -tanto durante la institucionalización como al egreso de los adolescentes-; la falta de protocolos y de criterios de actuación conjuntos; como la ausencia de espacios, momentos y recursos -de reconsideración y jerárquico- para rever las sanciones en conjunto con

los adolescentes. Estas cuestiones, como otras que se mencionaron, dan cuenta del bajo nivel de institucionalidad de las políticas públicas en el encierro (Braun y Vélez, 2004; Székely, 2006), lo que favorece la naturalización e invisibilización de ciertas prácticas -que se encuentran alejadas de la lógica de derechos-, la poca claridad que poseen los agentes respecto de las funciones y responsabilidades de cada actor, la discrecionalidad e informalidad en la toma de decisiones, y con ello también, la coexistencia de paradigmas, la primacía de la lógica de la seguridad, y la vulneración de derechos de los adolescentes.

En cuarto lugar, y en íntima relación con estas cuestiones el análisis también evidenció la dificultad de diseñar, gestionar e implementar las políticas públicas, no sólo la educativa, dentro del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, junto a otros actores y niveles de gobierno, al sector privado, a las ONG's, la comunidad, las familias, y sus propios destinatarios, en este caso los adolescentes.

Sobre este punto, es llamativo que en las entrevistas no se hayan planteado críticas al rol del Poder Judicial y a la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad. De esta manera, parece estar muy naturalizado que los juzgados citen a los adolescentes en cualquier momento, que no posean una comunicación regular con ellos, e incluso que no exista ningún protocolo de procedimientos entre los CSERC y el Poder Judicial.

Cabe destacar, que ninguno de los adolescentes entrevistados sabía cuándo egresaría ni a dónde, y que los propios docentes y agentes de los CSERC manifestaron los efectos negativos de estas situaciones. Del mismo modo, los entrevistados naturalizan por un lado, el alojamiento de adolescentes menores de 16 años de edad en el CSERC "Gral. José de San Martín", es decir inimputables en función de su edad, y por otro, el alojamiento ocasional de mujeres de hasta 21 años de edad, es decir adultas.

Por último, no sólo cabe cuestionar la cárcel y el encierro, sino la propia intervención socio-educativa y preguntarse: ¿Es posible hablar de una intervención socio-educativa, y por ende trabajar junto al adolescente su responsabilidad, ciudadanía y participación, bajo la vigencia del Régimen Penal de la Minoridad y bajo las condiciones de alojamiento y vulneraciones enunciadas? ¿Cómo trabajar la idea de responsabilidad junto a los adolescentes, si pueden ser sobreseídos del delito que se les imputa y seguir alojados por razones tutelares, incluso siendo inimputables en función de la edad? ¿Cómo trabajar la ciudadanía y la participación bajo el sistema de premios y castigos que se implementa en los CSERC, bajo la vida completamente regimentada, bajo una modalidad de control y vigilancia que impide la libre circulación en el encierro, y dónde incluso los adolescentes deben solicitar permiso hasta para ir al baño? ¿Cómo

trabajar la ciudadanía y la participación si los adolescentes ni siquiera son tenidos en cuenta para trabajar su continuidad educativa al egreso?

Así podrían hacerse otras preguntas, pero dadas las cuestiones enunciadas las respuestas parecen venir de la mano, de la necesidad de seguir avanzando en la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.



## **Recomendaciones de políticas públicas**

A continuación se desarrollan una serie de recomendaciones en base a diferentes cuestiones que se observaron en el análisis:

-Propiciar en el ámbito del Ministerio de Educación del GCABA la creación específica de la Modalidad de educación en contextos de privación de libertad, conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

-Incluir dentro de la propuesta curricular la presencia de tutores, de maestros integradores, de un gabinete psicopedagógico y del equipo de apoyo (Equipo de Orientación Educativa –EOE- y el Equipo de Asistencia Socio Educativa –ASE-).

-Adecuar los contenidos educativos a lo establecido por la normativa local, nacional e internacional en la materia. Y sobre todo por los Art. 28° y 29° de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y su Observación General N° 1 sobre los propósitos de la educación (Comité de los Derechos del Niño, 2001).

-Modificar los requisitos de inscripción de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de manera de permitir el ingreso de todo adolescente mayor de 16 años de edad.

-Avanzar en propuestas docentes que contemplen la pareja pedagógica, como recurso para mejorar la escucha a los adolescentes, el trabajo áulico y el manejo de los grupos.

-Realizar capacitaciones sobre derechos de niños, niñas y adolescentes, a docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias de todos los distritos educativos de la CABA, de modo de promover sus derechos, favorecer la inclusión educativa, evitar estigmatizaciones y situaciones expulsivas y/o selectivas. Esta actividad puede realizarse en conjunto con las supervisiones educativas y con agentes del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del GCABA.

-Realizar capacitaciones periódicas a los diversos agentes y funcionarios que trabajan con adolescentes en contextos de encierro sobre el Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, el enfoque de derechos, la adolescencia, el contexto de encierro y diferentes problemáticas como discriminación, consumo problemático de sustancias, adicciones y género.

-Generar un espacio laboral dónde supervisar y analizar técnicamente las prácticas de los agentes que trabajan en contextos de encierro.

-Fortalecer las mesas institucionales de articulación interjurisdiccional, intersectorial e intraministerial que coordina la Dirección Nacional de la Modalidad Educación en Contextos de

Encierro, y en las cuales participan, los actores nacionales y provinciales de los ministerios de justicia, desarrollo social y educación.

-Avanzar en la creación de información estadística, confiable, comparable, periódica, desagregada, pública y a cargo de personal especializado e independiente a los CSERC, que contemple información sobre la población alojada en estos dispositivos, sobre su acceso a derechos, e incluya asimismo información cualitativa sobre las condiciones de alojamiento y el régimen de vida de los adolescentes. Información que debería ser coordinada por el Sistema Integrado de Información sobre Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia (SIIPPNAF) dependiente de la SENNAF, que contempla a todas las jurisdicciones del país.

-Avanzar en la creación de protocolos conjuntos, donde se fijen claramente las competencias y responsabilidades de cada actor, y se definan procedimientos donde se incluya la voz y participación de los adolescentes involucrados, dando previsibilidad a la tarea y reduciendo la discrecionalidad al mínimo. En este punto, se fijan como prioritarios aquellos involucrados en las sanciones a los adolescentes, las requisas, como todo otro procedimiento donde intervenga el cuerpo de seguridad.

-Garantizar conforme la normativa internacional, la prohibición en todos los dispositivos penales juveniles, de todo trato cruel, inhumano y degradante, los castigos corporales, la reclusión en una celda oscura, la pena de aislamiento o en celda solitaria, la reducción de alimentos, la restricción o denegación del contacto con familiares o cualquier medida que ponga en peligro la salud física o mental de los adolescentes. Prohibiendo las sanciones colectivas y la múltiple sanción disciplinaria por el mismo hecho. En este sentido, todas las medidas y procedimientos disciplinarios deberán ser compatibles con el respeto de la dignidad inherente a todas las personas.

-Promover una mayor regularidad de los controles a los CSERC realizados por los organismos de control (la Comisión de Seguimiento y Tratamiento Institucional de Niños, Niñas y Adolescentes; el Sistema de Coordinación y Seguimiento de Control Judicial de Unidades Carcelarias y la Procuración General de la Nación) e involucrar a la ciudadanía, por ejemplo a través de la participación de ONG's que aborden la temática.

-Promover y acompañar la generación de espacios de participación donde los adolescentes puedan expresar su voz y ser tenidos en cuenta.

-Promover y fortalecer los vínculos familiares y las visitas a los adolescentes, en tanto al tiempo que ejercen derechos reducen los efectos negativos del encierro.

-Garantizar el derecho a los adolescentes a su intimidad como a sus derechos sexuales y reproductivos.

-Respetar el carácter confidencial de las comunicaciones que los adolescentes mantengan con sus defensores.

-Trabajar articuladamente entre los diferentes actores del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA, para diseñar e instrumentar en conjunto, un proyecto de egreso que acompañe y garantice al adolescente el acceso y ejercicio de derechos en su medio comunitario. Entre los actores se debe incluir a los adolescentes, a sus familias, a los actores comunitarios, como a agentes y funcionarios de la institución de encierro, de las diferentes dependencias que implementan políticas públicas dentro del CSERC, como otros actores que se consideren necesarios para llevar adelante la estrategia del egreso.

-Avanzar hacia una mayor coordinación de las políticas públicas, el fortalecimiento de las relaciones inter e intra-institucionales y sobre todo hacia políticas públicas transversales que integren el enfoque de derechos.

-Invertir mayor presupuesto en la creación y fortalecimiento de los Programas de supervisión en territorio, dado que constituyen el 22% del total de dispositivos penales juveniles a nivel nacional pero concentran al 74,6% de la población de adolescentes de hasta 17 años inclusive (UNICEF y SENNAF, 2015).

-Promover la discusión y sanción de una Ley Nacional sobre un sistema de responsabilidad penal juvenil acorde a los estándares internacionales en la materia.

## Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos, en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL, Abril*, (88), 35-50. Santiago de Chile, Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Abramovich, V. y Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Colección Estructuras y Procesos. Madrid, España: Editorial Trotta S.A.
- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En Víctor Abramovich y Laura Pautassi (Comps.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. (pp. 279-340). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.
- Alberdi, J. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Valparaíso, Chile: Imprenta del Periódico el Mercurio.
- Alfieri, E. y Olmos, M. (2009). Rupturas y continuidades en las modalidades represivas: la intervención socioeducativa en institutos de menores. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Organizada por el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/5jornadasjovenes/EJE2/Infancia%20y%20control%20social/ALFIERI%20OLMOS.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE2/Infancia%20y%20control%20social/ALFIERI%20OLMOS.pdf)
- Álvarez, A. (1987). ¿A dónde vamos?, Selección de textos del positivismo argentino. En Oscar Terán, *Positivismo y Nación Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Punto Sur.
- Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (1999, a). *Control social I: niños y jóvenes en el Sistema Judicial de Menores. Secretarías Actuariales Primera Parte*. Dirección General de la Familia y el Menor. Subsecretaría de la Gestión de la Acción Social. Secretaría de Promoción Social. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (1999, b). *Control social II: niños y jóvenes en el Sistema Judicial de Menores. Secretarías Actuariales Segunda Parte*. Dirección General de la Familia y el Menor. Subsecretaría de la Gestión de la Acción Social. Secretaría de Promoción Social. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Área de Investigación de la Red de Defensorías de Niños (2000). *La situación de los niños y jóvenes en los institutos dependientes del Consejo Nacional del Menor y la Familia*. Dirección General de la Familia y el Menor. Subsecretaría de la Gestión de la Acción Social. Secretaría de Promoción Social. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Trabajo sin publicación.
- Asamblea General de Naciones Unidas. Consejo de Derechos Humanos. (2009). *Promoción y Protección de Todos los Derechos Humanos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, Incluido el Derecho al Desarrollo. El derecho a la educación de las*

*personas privadas de libertad. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz.* 11º periodo de sesiones, Tema 3 de la agenda, Texto en español del 2 de abril de 2009.

Asociación por los Derechos Civiles (2008). *El acceso a la educación de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro.* Programa Educación de la Asociación por los Derechos Civiles. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [www.adc.org.ar/download.php?fileId=349](http://www.adc.org.ar/download.php?fileId=349)

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social.* México: Ed. Thomson.

Baratta, A. (1999). Infancia y Democracia. En Emilio García Méndez y Mary Beloff (Comps.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina, Tomo I, Primera Parte, Teoría.* -2ª ed.- (pp.31-57). Santa Fe de Bogotá, Colombia – Buenos Aires, Argentina: Editorial Temis – Ediciones Depalma.

Barrancos, D. (1987). *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras. 1898-1913.* Documento de trabajo N° 24. Buenos Aires, Argentina: Ed. CEIL-CONICET. Recuperado de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/publicaciones/documentos-de-trabajo/>

Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Contrapunto.

Barrancos, D. (2005). La militancia precoz de las vanguardias obreras (1898-1910) ¡Niños, Niñas: Ustedes serán el cambio! En *Revista Todo es Historia*, Agosto (457), 5-16. Buenos Aires, Argentina: Ed. Impresora Alloni.

Bascary L. (2008). *Violencia contra las mujeres privadas de libertad.* Argentina: Publicación del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres. Recuperado de: <http://www.cladem.org/campanas-y-publicaciones/publicaciones/publicaciones-nacionales/31-argentina/214-violencia-contra-mujeres-privadas-de-libertad-en-argentina>

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* España: Ed. Gedisa.

Beaudoin, F. (2002). *La protección de los menores en institutos y centros de detención.* Recuperado de: [www.argenjus.org.ar/argenjus/articulos/menores.pdf](http://www.argenjus.org.ar/argenjus/articulos/menores.pdf)

Beloff, M. (2004, a). *Los derechos del niño en el sistema interamericano.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Puerto.

Beloff, M. (2004, b). Los jóvenes y el delito: La responsabilidad es la clave. En Emilio García Méndez (Comp.), *Infancia y Democracia en la Argentina: la cuestión de la responsabilidad penal de los adolescentes,* -1ª ed.-, (pp. 30-34). Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Signo.

Berro, R. (1937). La terapéutica social del Menor abandonado. En *Instituto Americano de Protección a la Infancia.* (Apartados 7-20). Montevideo, Uruguay.

Bisig, E. (1999). Estado de abandono: judicialización de niños. En *Victimología*, (19). Córdoba: Ed. Advocatus.

- Bisig, E. (2008). La Relación Estado Familia e Infancia en la Argentina. El Proceso de Construcción de la Infancia. En *6º Reunión Familias latinoamericanas, pasado y presente: Continuidades, transiciones y rupturas*. Grupo de Trabajo Familia e Infancia. Organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/bisig.pdf>
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. En *Revista Iberoamericana de Educación-OEI, Mayo-Agosto*, (44), 53-60. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).
- Blazich, G. y Gracia de Millán, S. (2006). *Estudio de situación de la educación en contextos de encierro en las ciudades de Corrientes y resistencia. I-Perfiles sociodemográficos en instituciones penales de varones adultos mayores y menores*. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Instituto de Ciencias de la Educación. Resumen S-073. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/01-Sociales/2006-S-073.pdf>
- Borón, A. (2003). Las “reformas del estado” en América Latina: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y la participación democrática. *III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: XXI Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Conferencia llevada a cabo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/praxistsestadopoliticasoial/materiales>
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Braslavsky, C. (1999). La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos. En *Revista Propuesta Educativa*, (21). Buenos Aires, Argentina: FLACSO Sede Argentina.
- Braun, M. y Vélez, C. (2004). Retos Institucionales para la Equidad y Sustentabilidad del Desarrollo Social en América Latina. *VI Foro de Equidad Social*. Organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo, SDS, Unidad de Pobreza y Desigualdad, realizado en agosto de 2004. Recuperado de: [http://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2004/0810/Braun\\_and\\_Velez.pdf](http://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2004/0810/Braun_and_Velez.pdf)
- Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., Johnson, R. y Ostergren, M. (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. Children in institutional care are at risk of attachment disorder and developmental delay, but Europe still relies heavily on this form of care for children in adversity. *Revista The BMJ, Febrero*, (332), Analysis and Comment. Child health, 485-487. Reino Unido, Londres. Recuperado de: <http://www.bmj.com/content/332/7539>

- Bucharest Early Intervention Project (2009). *Caring for Orphaned, Abandoned and Maltreated Children*. Recuperado de: <http://www.crin.org/docs/PPT%20BEIP%20Group.pdf>
- Calcedo, A. y Santillán, C. (2012). Adopción en la Ciudad de Buenos Aires. *V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia: "Infancia, Adolescencia y Cambio Social"*, Foro 3 Eje 3 "Infancia, adolescencia y exigibilidad de derechos". Organizado por el Foro Parlamentario por la Infancia de la República Argentina del 15 al 19 de Octubre. San Juan, Argentina.
- Camarero, H. (2005). Como se entretenía la izquierda durante los años 1920-1930: Jugar con Banderas Rojas. *En Revista Todo es Historia, Agosto, (457), 17-28*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Impresora Alloni.
- Cançado Trindade, A. (2001). *El Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el Siglo XXI*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Cantwell, N., Davidson, J., Elsley, S., Milligan, I., Quinn, N. (2012). *Avanzando en la implementación de las "Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños"*. Reino Unido: Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación Nueva. En Adriana Puigróss (dirección), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, (pp. 99-160). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones en los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880-1945*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2005). Infancia y peronismo: Los únicos privilegiados son los niños. *En Revista Todo es Historia, Agosto, (457), 58-65*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Impresora Alloni.
- Carrillo Salcedo, J. (1995). *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho Internacional Contemporáneo*. Madrid, España: Ed. Tecnos.
- Casas, F. (1997). Descentralización de servicios para la infancia: Apuntes sobre la experiencia española. *Encuentro Federal sobre Políticas de Infancia y Adolescencia*. Encuentro Federal llevado a cabo del 5 al 9 de Agosto de 1997. Mendoza, Argentina.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *En Política y Sociedad, Vol. 43, (1), 27-42*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (2007). *Mujeres Privadas de Libertad. Informe regional: Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay*. Recuperado de: [https://www.cejil.org/sites/default/files/mujeres\\_privadas\\_de\\_libertad\\_informe\\_regional\\_0.pdf](https://www.cejil.org/sites/default/files/mujeres_privadas_de_libertad_informe_regional_0.pdf)
- Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2002). Descentralización fiscal en Argentina: restricciones impuestas por un proceso mal orientado. *Seminario "Desarrollo local y regional: hacia la construcción de territorios competitivos e innovadores"*. Organizado por el ILPES y el Gobierno de la Provincia de Pichincha del 10 al 12 de julio. Quito, Ecuador.

- Checa, S. (2003). Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente. En Susana Checa (Comp.), *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. (pp. 19-35). Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Checa, S. (2017). *El género como categoría de análisis*. Material de trabajo del Seminario “Calidad de atención de la Salud adolescente desde una perspectiva de género y derechos”, Cátedra: Checa, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cillero Bruñol, M. (1997, a). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Mimeo.
- Cillero Bruñol, M. (1997, b). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. En *Revista Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, (234), 1-14. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/explotacion\\_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf)
- Clemmer, D. (1940). *The Prison Community*. New York, USA: Rinehart & Winston.
- Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, a). *Informe de la visita oficial efectuada por la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes al Centro de Régimen Cerrado “Dr. Manuel Rocca”*. Ministerio Público de la Defensa de la Defensoría General de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, b). *Centro de Régimen Cerrado “Manuel Rocca”. Cuestiones relevantes y pendientes de resolución*. Ministerio Público de la Defensa de la Defensoría General de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes (2015). *Informe de la visita oficial realizada por la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes al Centro de Régimen Cerrado “Gral. San Martín”*. Ministerio Público de la Defensa de la Defensoría General de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (2008). *¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes?* Buenos Aires, Argentina: Escuela Talleres Gráficos Manchita.
- Consejo de la Magistratura, Defensoría General, y Ministerio Público Tutelar (2011). *Hacia una justicia penal juvenil especializada en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Contursi, M, Brescia, F. y Costanzo, G. (2009). Menores en conflicto con la ley. Análisis de legislación y debates parlamentarios en las dos primeras décadas del siglo XX. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.

- Coordinadora de Trabajo Carcelario (2005). *Informe sobre menores privados de libertad*. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: [www.colectivoinfancia.org.ar/docs/menoresprivadoslibertad.doc](http://www.colectivoinfancia.org.ar/docs/menoresprivadoslibertad.doc)
- Coordinadora de Trabajo Carcelario (2008, a). *Informe sobre la situación del IRAR – Abril 2008*. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://www.colectivoinfancia.org.ar/docs/informe-IRAR-abril-2008.pdf>
- Coordinadora de Trabajo Carcelario (2008, b). *Informe de la Coordinadora de Trabajo Carcelario sobre la situación de los adolescentes privados de la libertad en el Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario (IRAR), Santa Fe*. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: [www.colectivoinfancia.org.ar/docs/informe-irar-septiembre-2008.pdf](http://www.colectivoinfancia.org.ar/docs/informe-irar-septiembre-2008.pdf)
- Correa, L. (1925). *Historia de la Sociedad de Beneficencia* (Vol. II. 1852-1923). Buenos Aires, Argentina: Impreso de la Sociedad de Beneficencia de la Capital - Talleres Gráficos del Asilo de Huérfanos.
- Cortés, R. y Marshall, A. (1999). Estrategia económica, instituciones y negociación política en la reforma social de los noventa. En *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 39, Jul. - Sep., (154), 195-212. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Cortés, R. y Marshall, A. (1994). Política Social y Regulación de la Fuerza de Trabajo. En *Cuadernos Médico Sociales*, Sep. – Dic., (65-66), 3-13. Rosario, Argentina: Centro de Estudios Sanitarios y Sociales.
- Cosse, I. (2005). Innovaciones en las políticas Públicas: La infancia en los años treinta. En *Revista Todo es Historia*, Agosto, (457), 48-54. Buenos Aires, Argentina: Ed. Impresora Alloni.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En Silvia Duschatzky (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. (1ª ed.). (pp. 69-118). Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós (Tramas Sociales).
- Costanzo, G. (2007). Lo inadmisibile hecho historia La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910. En *Revista Sociedad*, (26), 189-208. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/15.-Lo-inadmisibile-hecho-historia-N%C2%B026.pdf>
- De Maeyer, M. (2007). *La educación para todos en el ámbito penitenciario*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Bruselas, Bélgica. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/La%20educaci%C3%B3n%20para%20todos%20Maeyer.pdf>
- Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009). *Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el programa Adultos 2000. Informes de Investigación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009\\_educacion\\_secundaria\\_en\\_context](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009_educacion_secundaria_en_context)

os\_con\_mayor\_vulnerabilidad\_social.\_perspectivas\_sobre\_el\_programa\_adultos\_2000\_0.pdf

- Dirección de Políticas Públicas e Investigación (2008). *Cambios y transiciones: de las medidas de protección de persona a las medidas de protección de derechos. Un estudio exploratorio sobre el traspaso de las causas judiciales al CDNNyA*. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/consejo-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes/promocion-y-proteccion-de-derechos>
- Dirección de Políticas Públicas e Investigación (2010). *El acceso de las niñas, niños y adolescentes a las políticas públicas en las comunas 4 y 8. Un abordaje desde las percepciones de los/as trabajadores/as de las Defensorías de Derechos*. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/cdnnya/observatorio-siproid>
- Dirección de Políticas Públicas e Investigación (2016). *Glosario de términos referidos al Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/cdnnya/observatorio-siproid>
- Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (2014). *La educación en la Ciudad de Buenos Aires. Aportes desde la investigación*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/libro\\_educacion\\_en\\_caba\\_cens.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/libro_educacion_en_caba_cens.pdf)
- Dirección General de Planeamiento Educativo (2011). *Informe Consolidado en torno al Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe\\_consolidado\\_mod\\_adultos.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_consolidado_mod_adultos.pdf)
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*, Editorial Pre-Textos; España.
- Draibe, S. (1994). Neoliberalismo y Políticas Sociales: Reflexiones a partir de las Experiencias Latinoamericanas. En *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 34, Jul. - Sep., (134), 181-196. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Duschatzky S. y Corea C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós, Tramas Sociales 15.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. En *Academy of Management Review*, vol. 14, Oct., (4), 532-550. New York, USA: Academy of Management.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Equipo de Acción por los Derechos Humanos, Secretaría de Cultura de Presidencia de la Nación, Fundación Arcor, Unicef (2008). *Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Unicef.
- Eroles, C., Fazzio, A., y Scandizzo, G. (2001). *Políticas Públicas de Infancia: Una mirada desde los derechos*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Erbaro, M. y Lewkowicz, V. (2015). La retórica de la integralidad en las políticas con enfoque de derechos. En Jorge Carpio y Alberto Minujín (Comps.), *Ciudades divididas: infancia e inequidad urbana*. Sáenz Peña, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Esquivel Iglesia de San Lorenzo, R. (2008). *Situación de institutos de menores en conflicto con la ley penal en la provincia de Corrientes. Propuesta para su solución*. Poder Judicial del la Provincia de Corrientes. Recuperado de: <http://www.juscorrientes.gov.ar/informacion/publicaciones/docs/INSTITUTOS%20DE%20MENORES%20EN%20CONFLICTO%20CON%20LEY%20PENAL%20EN%20LA%20PROVINCIA%20DE%20CORRIENTES.pdf>
- Ferrajoli, L. (2006). *El garantismo penal*. Colección lecturas jurídicas. Serie estudios jurídicos, (34). México: UNAM, Facultad de Derecho.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Edición de Miguel Carbonell. Madrid, España:Trotta.
- Figueroa M. (2008). *Educación en el encierro: un derecho humano insustituible* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional de México, Maestría en Desarrollo Educativo. México D. F., México. Recuperado de: <http://www.oijj.org/es/docs/general/educacion-en-el-encierro-un-derecho-humano-insustituible>
- Fontela, M. (1999). Niños en riesgo versus contexto institucional. En Carlos Enrique Berbeglia (Comp.), *Propuestas para una antropología argentina V*. (1ª ed.). (pp. 1991-200). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. En *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales, Año 3*, (5). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad del Salvador. Recuperado de: <http://www.bibliotecausal.org.ar/index.php/miriada/article/view/5>
- Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad. En *Espacios de poder*. Madrid, España: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freidenraij, C. (2010). Entre la administración general y el gobierno inmediato. Los conflictos en torno al gobierno escolar. Buenos Aires, 1875-1905. En *Revista Sociedad Argentina de Historia de la educación, Vol. 11*. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772010000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772010000100011&lng=es&nrm=iso). ISSN 2313-9277.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (Comps.), *Las instituciones educativas cara y ceca: Elementos para su comprensión*. (pp. 55-69). Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel educación.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History?. En *Magazine The National Interest*. Summer. USA.
- Galera García, L. (2008). *Niños con sus madres en prisión: retos educativos*. Recuperado de: <http://www.redlece.org/biblioteca/Galera.pdf>
- Gallo, G. (2011). Estrategias de la Defensa Pública ante la privación de libertad de Niños, Niñas y Adolescentes, menores de 16 años de edad, en conflicto con la ley penal. En Ministerio Público de la Defensa. Defensoría General de la Nación, y Unicef Argentina, *Acceso a la Justicia de Niñas, Niños y Adolescentes. Estrategias y Buenas Prácticas de la Defensa Pública*. (pp. 85-95). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Subsecretaría de Comunicación Institucional. Secretaría General de Política Institucional. Defensoría General de la Nación.
- García Méndez, E. (Comp.) (2006). *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Análisis de la Ley 26.061*. Fundación Sur Argentina. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.
- García Méndez, E. (2004, a). *Infancia: de los derechos y de la justicia*. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.
- García Méndez, E. (Comp.) (2004, b). *Infancia y Democracia en la Argentina. La cuestión de la responsabilidad penal en los adolescentes*. Fundación Sur Argentina. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto y Ediciones del Signo.
- García Méndez, E. y Beloff M. (Comps.) (1999, a). *Infancia, Ley y Democracia en América Latina, Tomo I, Primera Parte, Teoría*. (2ª ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia – Buenos Aires, Argentina: Editorial Temis – Ediciones Depalma.
- García Méndez, E., y Beloff M. (Comps.) (1999, b). *Infancia, Ley y Democracia en América Latina, Tomo II, Primera Parte, Teoría*. (2ª ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia – Buenos Aires, Argentina: Editorial Temis – Ediciones Depalma.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. (1ª ed.), 3ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1995). *Estigma: la identidad deteriorada*. (1ª ed.), 6ª reimp. Traducción de Leonor Guinsberg. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Golbert, L. (2004). *¿Hay opciones en el campo de las políticas sociales? El caso del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gomez Da Costa, A. (1999). Pedagogía y Justicia. En Emilio García Méndez y Mary Beloff (Comps.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina, Tomo I, Primera Parte, Teoría*. -2ª ed.- (pp.59-68). Santa Fe de Bogotá, Colombia – Buenos Aires, Argentina: Editorial Temis – Ediciones Depalma.
- González, F. (2000). Niñez y beneficencia: Un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios de siglo XX (1900-1930). En J.L. Moreno (Comp.), *La Política Social antes de la Política Social (Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX)*. Buenos Aires, Argentina: Trama editorial-Prometeo Libros.
- Guemureman, S. (2004). *La preocupación por la “buena” información: otra forma de militancia por la reducción de la discrecionalidad hacia la infancia*. Recuperado de: <http://observatoriojovenes.com.ar/la-preocupacion-por-la-buena-informacion-otra-forma-de-militancia-por-la-reduccion-de-la-discrecionalidad-hacia-la-infancia/>
- Guemureman S. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de delincuencia juvenil en la Argentina del siglo XXI?. Problemas de medición, vulnerabilidad de los jóvenes y fantasmas mediáticos. En Florencia Saintout (compiladora), *Jóvenes Argentinos: Pensar lo político*. Colección Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Prometeo Libros.
- Guemureman, S., Friedman, D., Graziano, F., Jorolinsky, K., López, L., Pasin, J. y Salgado, V. (2011). *Rol de los medios de comunicación en el despliegue de los mecanismos de control social, proactivos y reactivos. Legitimación de la violencia estatal contra los jóvenes pobres y su vinculación discursiva con la “delincuencia”*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, 9 y 10 de Diciembre de 2011 y en XXVIII Congreso Internacional de ALAS del 6 a 11 de septiembre de 2011, UFPE, Recife-PE - Grupo de Trabajo: Sociología de la Infancia y la Juventud. Recuperado de: <http://observatoriojovenes.com.ar/rol-de-los-medios-de-comunicacion-en-el-despliegue-de-los/>
- Guemureman, S. (2014). Los mil y un rostros de la protección de la infancia. En Alicia Mabel Entel, *Infancias de Latinoamérica, culturas y derechos*, -1º ed.-, (pp. 25-40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin-Fundación ARCOR.
- Guerra, R. (2008). Una esquizofrenia jurídica. Entrevista con Marysel Segovia, abogada de la casa del Liberado. En *Revista La Luciernaga. Por una vida digna*, Nov., (133). Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://www.laluciernaga.org.ar/133/abogada.php>
- Herrera P. y Frejtman, V. (2010) Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Nro. 1*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hills, J. (2001). The role of redistribution in social policy. En Pete Alcock, Howard Glennerster, and Ann Oakley (Comps.), *Welfare and wellbeing: Richard Titmuss's contribution to*

*social policy.* (Cap. 1). University Press Scholarship Online.  
DOI:10.1332/policypress/9781861342997.001.0001

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid, España: Editorial Pomares.

Igareda, N. (2005). *MIP: Mujeres, Integración y Prisión. Publicado en Fundación SURT, Asociación de Mujeres para la Inserción Laboral*. Recuperado de: [www.surt.org/docs/publicats/boletin\\_criminologico.doc](http://www.surt.org/docs/publicats/boletin_criminologico.doc)

Ingenieros, J. (1908). Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz (Notas sobre una encuesta efectuada en 1901). En *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, V.2, 329-348. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Jiménez Benítez, W. (2007). El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas Civilizar. En *Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 7, enero-junio, (12), 31-46. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda Bogotá.

Kessler, G. (1996). Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (Comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, (pp. 131-160). Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada/Unicef.

Kessler, G. (2003). Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley. En *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los Países del Cono Sur*. Organizado por el Ministerio de Educación, de Ciencia y Tecnología de la Nación y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. -1ª ed.-, (pp. 30-34). Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Konterllnik, I. (2003). *Políticas de Protección a la Infancia y Apoyo a la Familia en Países Seleccionados, Una descripción desde la Perspectiva de la Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Informe de consultoría. Unicef Oficina de Área Argentina, Chile y Uruguay: Mimeo.

Konterllnik, I. (2004). La dimensión institucional de las políticas de protección a la infancia y la adolescencia. En *Foro Mundial 2004: El niño y el Adolescente en la agenda política y social*. Buenos Aires, Argentina: CASACIDN-IFCW.

Konterllnik, I. (2005). *Una nueva institucionalidad para la infancia y la adolescencia. Elementos para tomar en cuenta de las experiencias de otros países y los desafíos pendientes en la Argentina*. Recuperado de: <https://casacidn.org.ar/article/una-nueva-institucionalidad-para-la-infancia-y-la-/>

Konterllnik, I. (2006). *Programa del Seminario sobre Políticas de Infancia y Adolescencia*. Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Konterllnik, I. (2015). Sistemas de protección integral de derechos en provincias y municipios. En Irene Konterllnik y Cristina Fraccia, *Infancia: transitando nuevos caminos: lecturas y*

- propuestas en torno a la Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (1ª ed.). (pp. 23-77). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos (Investigaciones y ensayos).
- Larrandart, L. (1990). Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia. En Emilio García Méndez y María del Carmen Bianchi (Comps.), *Ser Niño en América Latina, De las necesidades a los Derechos*, (pp. 21-39). Buenos Aires, Argentina: UNICRI-Editorial Galerna.
- Larrandart, L. (1992). Desarrollo de los Tribunales de Menores en la Argentina: 1920/1983. En Emilio García Méndez y Elías Carranza, *Del Revés al Derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una reforma legislativa*, (pp. 21-113). Buenos Aires, Argentina: Ed. Galerna.
- Lionetti, L. (2006). “Gobernar es educar”. La educación pública en la Argentina a fines del siglo XX y primeras décadas del XX. En Lucía Lionetti, Paola Gallo y Gabriel Noel, *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo*, (pp. 9-36). Documento de trabajo N° 3 del Núcleo de estudios de violencia y cultura del Área de Antropología Social y Política de la FLACSO, Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Lionetti, L. (2008). La escuela pública y su acción sobre los niños débiles en la Argentina de principios de siglo XX. Del “laboratorio para enseñar” al “laboratorio de políticas eugenésicas”. *Jornada Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*. Organizada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de San Andrés. 18 de noviembre. Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.
- Maiello, A. (2013). El desafío socioeducativo en un centro de régimen cerrado. Restitución y ejercicio de derechos de menores infractores a la ley penal. *20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*. Ponencia llevada a cabo en las X Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Mesa número 44: Infancia, Adolescencia y Juventud. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://sociologia.studiobam.com.ar/index.php/mesas/infancia-adolescencia-y-juventud/>
- Méndez, J. y Cox, F. (1997). “Universalidad y Relativismo. En *Revista Lecciones y Ensayos*, 13-40. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio Público de la Defensa, y Unicef (2009). *Mujeres Privadas de Libertad. Limitaciones al encarcelamiento de las mujeres embarazadas o con hijas/os menores de edad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Comunicación Institucional de la Defensoría General de la Nación. Buenos Aires.
- Ministerio Público Fiscal de la Nación. Organización Internacional para las Migraciones (2009). *Nuevo escenario en la lucha contra la trata de personas en la Argentina. Herramientas para la persecución del delito y la asistencia a sus víctimas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de: [https://www.mpf.gov.ar/Accesos/Ufase/publicacion\\_OIM\\_MPF.pdf](https://www.mpf.gov.ar/Accesos/Ufase/publicacion_OIM_MPF.pdf)

- Ministerio Público Fiscal de la Nación. Procuraduría de violencia institucional. (2015, a). *Violencia Policial sobre niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de las denuncias de niños, niñas y adolescentes por accionar violento de las fuerzas de seguridad en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires (enero a septiembre de 2015)*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.mpf.gob.ar/procuvin/files/2016/02/Informe-violencia-policial-sobre-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-2015.pdf>
- Ministerio Público Fiscal de la Nación. Procuraduría de violencia institucional. (2015, b). *Violencia Policial y alojamiento en dependencias de Fuerzas de Seguridad sobre Niños, Niñas y Adolescentes en el ámbito de la Ciudad De Buenos Aires. Mayo de 2015*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio Público Tutelar (2009). *Niñez, adolescencia y salud mental en la Ciudad de Buenos Aires. Experiencias, avances y desafíos. Informe de gestión del Ministerio Público Tutelar. Periodo 2008-2009*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio Público Tutelar. (2013). *Niñez, Adolescencia y Salud Mental en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final de gestión del Ministerio Público Tutelar. 2007-2013. Nuevas ideas, nuevos sujetos de derechos: infancia y salud mental en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.
- Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. (2008). *VI Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro: "Ejes políticos y consensos para un planeamiento federal compartido". Segunda Etapa*. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. (2015). *Patria Educativa. Tenemos escuela en la Modalidad Educación en Contextos de Encierro (ECE). Memoria 2003-2015. Educación y proyecto de país: avanzar en la construcción de una patria educativa*. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nikken, P. (1986). El concepto de derechos humanos. En *Estudios Básicos I*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (2017). *La producción de desinformación: Una lectura crítica sobre el "Diagnóstico integral sobre las condiciones de vida" de los menores presos en institutos realizado por la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una Teoría del Estado. En Oscar Oszlak (Comp.), *Teoría de la Burocracia Estatal*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

- Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales (2001). *Los menores de edad infractores de la ley penal. Estado actual del sistema*. Procuración General de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.mpf.gob.ar/Institucional/CoordinacionI/Documentos/Investigacion%20sobre%20menores.pdf>
- Organización de Estados Americanos. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Relatoría de la niñez. (2002). *La infancia y sus derechos: en el sistema latinoamericano de protección de derechos humanos*. Argentina: Latingráfica S.R.L.
- Oszlak, O. (2004). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. -1ª ed.- Buenos Aires: Ariel Historia.
- Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. En *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político*. Vol. XI, Abr. Buenos Aires, Argentina. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.revistapostdata.com.ar/2012/01/burocracia-estatal-politica-y-politicas-publicas-oscar-ozlak/>
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Documento del CEDES*, (4). Buenos Aires, Argentina.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, (1). Caracas, Venezuela.
- Otero, M. (Coord.) (2004). *Infancia: vulneración de derechos e intervenciones de urgencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Paladini, M. y García Morabito, M. (2012). La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en contextos de institucionalización: La experiencia de la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niñas, Niños y Adolescentes de la Defensoría General de la Nación. En *El Derecho. Cuaderno Jurídico de Familia. Revista Jurídica de la Universidad Católica Argentina*, Julio, (30), 12-15. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Editorial Jurídica.
- Pautassi, L. (2007). Enfoque de Derechos y Políticas Sociales. Interrelaciones necesarias. *Taller del Programa de Formación de Formadores Pertenecientes a Organizaciones Sociales*. Buenos Aires, Argentina: CASACIDN-FLACSO.
- Pautassi, L. (2008). Políticas públicas con enfoque de derechos. *Taller de Análisis de Políticas Públicas*, realizado el 17 de noviembre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Pautassi, L. (2010). El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión. *Taller de expertos "Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones"*. Ed. Naciones Unidas, CEPAL, GTZ. Recuperado de: <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/diracap/mat/matbiblio/pautassi.pdf>
- Periodismo Social (2004). *Niñez y adolescencia en la prensa argentina. Informe anual – Monitoreo 2004*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta Manchita – Fundación Pelota de Trapo.

- Pinto, M. (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Editores Del Puerto.
- Platt, A. (1997). *Los salvadores del niño la invención de la delincuencia*. (3ª ed.) México: Ed. Siglo XXI.
- Procuración Penitenciaria de la Nación (2016). *Diagnóstico Integral sobre las condiciones de vida de los Niños y Niñas Privados de Libertad en Centros de Régimen Cerrado de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.ppn.gov.ar/?q=Diagn%C3%B3stico-integral-sobre-las-condiciones-de-vida-de-los-Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%BAas-Privados-de-Libertad>
- Procuración Penitenciaria de la Nación (2017). Diagnóstico Integral sobre las condiciones de vida de los adolescentes privados de libertad en centros de régimen cerrado de la CABA. En *Cuadernos de la Procuración Penitenciaria de la Nación N°12*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.ppn.gov.ar/?q=investigaciones-y-producciones>
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2005). *Formación para el Trabajo en contextos de encierro*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2006, a). *Fundamento, Memoria y Programación 2006*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2006, b). *La educación de menores en conflicto con la ley. Documento de trabajo*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2007, a). *Premios. Concurso de Poesía 2005, Francisco Paco Urondo*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2007, b). *Informe Trayecto de Capacitación: La educación de adolescentes y jóvenes con causas judiciales desde una perspectiva de los Derechos Humanos*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2008). *Educación en Contextos de Encierro en América Latina. Red LECE: Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro. Avances 2006 a 2007*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2007, c). *La educación de adolescentes y jóvenes con causas judiciales. Documento de trabajo*. Dirección Nacional

de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro (2007, d). *Programación 2007*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: [https://bibliotecasabiertas.files.wordpress.com/2011/04/edcar\\_lineas2007.pdf](https://bibliotecasabiertas.files.wordpress.com/2011/04/edcar_lineas2007.pdf)

Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004, a). *Programa Nacional "Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad"*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed\\_pen/funda\\_pen.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/funda_pen.pdf)

Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004, b). *Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios*. Documento elaborado en el marco del Seminario Virtual 2004. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed\\_pen/pen\\_sv.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/pen_sv.pdf)

Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2005). *Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. Mesa Nacional "La Educación de Menores en Conflicto con la Ley"*. Buenos Aires, 29 y 30 de Marzo de 2005. Informe de evaluación final. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pen\\_evalua05.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pen_evalua05.pdf)

Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad y Programa de Educación para el Trabajo y la Integralidad Social del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2005). *Educación y Formación para el trabajo en establecimientos penitenciarios. Documento Preliminar*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y UNICEF (2014). Acogimiento Familiar. Guía de estándares para las prácticas. Recuperado de: <http://relaf.org/materiales/Acogimiento%20Familiar.pdf>

Rodríguez Infante, V. (2005). Medidas Alternativas a la Privación de Libertad: Enfoques desde el trabajo Social. En *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, Octubre.

Roldán, R. (2011) *La construcción de identidad profesional del docente que trabaja con menores privados de libertad* (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Investigación y Desarrollos Educativos, Licenciatura en Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.uai.edu.ar/investigacion/publicaciones/Facultad%20de%20Desarrollo%20e%20Investigaci%C3%B3n%20Educativos/tesis-y-trabajos-finales.asp?f=E>

- Rousseau, J. (1990). *Emilio, o De la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rousseau, J. (2006). *Discursos sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Libertador.
- Salvioli, F. (1997 a). El derecho internacional público y sus modificaciones a la luz de la protección internacional de los derechos humanos. En *Anuario de Derecho Público N° 3*, Universidad Austral, 177-203. Buenos Aires, Argentina: Ed. Abeledo Perrot.
- Salvioli, F. (1997 b). El desarrollo de la protección internacional de los derechos humanos a partir de las declaraciones Universal y Americana. En *Revista Relaciones Internacionales*, (13), 77-96. La Plata, Argentina.
- Salvioli, F. (2003). *Curso básico sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos de la organización de las naciones unidas*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Santillán, C. y Pons, E. (2008). El vínculo Niños, Niñas y Adolescentes – Estudiantes en las Políticas Públicas de Infancia. *III Jornada de la Política Social en Perspectiva Histórica. Organizada por el Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Grupo de investigación sobre Políticas Sociales del CEDES*. 11 y 12 de Septiembre. Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.
- Santillán, C. y Pons, E. (2008). El vínculo niños, niñas, adolescentes – estudiantes en las políticas públicas de infancia: La aplicación del enfoque de derechos a la educación en situación de privación temporal de la libertad: Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro. *9° Congreso Nacional de Ciencia Política “Centros y periferias: equilibrios y asimetrías en las relaciones de poder”*. Organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Católica de Santa Fe. Santa Fe, Argentina.
- Save the children (2009). *Keeping children out of harmful institutions. Why we should be investing in family based-care*. Londres, Reino Unido. Recuperado de: <http://www.savethechildren.org.uk/>
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.oijj.org/es>
- Scarfó, F. (2011). Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Maestría en Derechos Humanos.
- Secretaría de Derechos Humanos (2010). *Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Justicia restaurativa en el sistema de responsabilidad penal juvenil: Conceptos, perspectivas y mecanismos procesales para su implementación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Área de publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

- Secretaría de Derechos Humanos y Unicef (2007). *Derechos de niños, niñas y adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Estándares de derechos humanos para la implementación de un sistema de justicia penal juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Área de Comunicación y Prensa de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Secretaría de Derechos Humanos, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, y Unicef (2007). *Derechos de niños, niñas y adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Conceptos, debates y experiencias en justicia penal juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Área de Comunicación y Prensa de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia, y Unicef (2009). *Procedimientos penales juveniles. Estado de adecuación de la reforma legal a nivel provincial a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Unicef, y Universidad Nacional de Tres de Febrero (2008). *Adolescentes en el Sistema Penal. Situación actual y propuesta para un proceso de transformación*. (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Sistema Argentino de Información Jurídica. (2013). *Niños, Niñas y Adolescentes en conflicto con la ley penal*. (1ª ed.). Secretaría de Justicia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Sistema de Coordinación y Seguimiento de Control Judicial de Unidades Carcelarias (2015). *Informe de Monitoreo, Centro de Régimen Cerrado Dr. Manuel Rocca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Sistema de Coordinación y Seguimiento de Control Judicial de Unidades Carcelarias (2015). *Informe de Monitoreo, Centro de Régimen Cerrado Dr. Luis Agote*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (2013). *Informe Anual República Argentina. SNEEP 2013*. Dirección Nacional en Política Criminal, en materia de justicia y legislación penal. Subsecretaría de Política Criminal. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: <http://www.jus.gob.ar/media/2736753/Informe%20SNEEP%20SPF%202013.pdf>
- Spitz, R (1958). *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Edición española, (3ª ed.), 5ª reimpresión. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- Stagno, L. (2008). *La constitución de un cuerpo legal específico para menores. Imaginarios punitivos sobre niños y jóvenes y políticas de minoridad (1919-1937). Jornada Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*. Organizada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de San Andrés. 18 de noviembre. Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Suasnábar, C. (2001). *La administración de la educación en la Argentina: La conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Mimeo-OEI.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires: 1890-1910*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Suriano, J. (Comp.) (2000). *La cuestión social en argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.
- Székely, M. (2006). *Midiendo el Nivel de Institucionalidad de la Política Social en América Latina*. Documento preparado para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas [Capítulo 11]. En Rafael Bañón y Ernesto Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Tedesco, J. (1982). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Tenti Fanfani, E. (1987). Políticas de Asistencia y promoción social en la Argentina. En *Boletín informativo Techint, Julio-Agosto, (248), 73-81*.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE-UNESCO, Fundación OSDE. Buenos Aires, Argentina: Editorial Altamira.
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2001). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En G. Tiramonti, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Temas-FLACSO.
- Tomasevski, K. (2005). Educación. Indicadores del derecho a la educación. En *Revista IIDH, Vol. 40, Edición Especial sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 341-388. San José de Costa Rica, Costa Rica: Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Troiani, C. (2008). *Adolescencia, pobreza, conducta antisocial y aprendizaje*. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. Observatorio de Prácticas de Inclusión Educativa. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/observatorio/material/TP/Troiani.pdf>
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2017). *Informe de Investigación. Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005 – 2015. Aproximaciones macro políticas y micro institucionales*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee\\_2017\\_educacion\\_primaria\\_para\\_jovenes\\_y\\_adultos\\_en\\_caba.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2017_educacion_primaria_para_jovenes_y_adultos_en_caba.pdf)

- Unicef (2008). *¿Garantiza la ayuda oficial al desarrollo española los derechos de la infancia y adolescencia? Un estudio sobre el desempeño y la normativa aplicable desde la perspectiva de Unicef*. Madrid, España: Unicef-Comité Español.
- Unicef (2017). *Posicionamiento sobre adolescencia. Para cada adolescente una oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Unicef Argentina.
- Unicef y Secretaría de Derechos Humanos (2006). *Privados de Libertad. Situación de Niños, Niñas y Adolescentes en la Argentina*. (1º ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Área de publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación y de Unicef Argentina.
- Unicef y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2015). *Relevamiento nacional sobre adolescentes en conflicto con la ley penal. Año 2015*. (1º ed.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Ministerio de Desarrollo de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10849.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10849.htm)
- Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2013). *La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Ed. UNICEF - Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Valverde Molina, J. (2006). Lo que libera al hombre es la cultura: Cultura y Educación en el proceso de exclusión social y su papel en el proceso de inclusión. *Seminario Posibilidades y limitaciones de la intervención en contextos de encierro*. Realizado por el Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/valverde\\_homocult.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/valverde_homocult.pdf)
- Varela J. y Álvarez Uría F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, España: Ediciones la Piqueta.
- Vasile, V., Reyes, F., Perriello, A. y Olaeta, H. (2013). Niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal. Un aporte hacia el desarrollo de políticas públicas en la materia. En Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Sistema de Información Jurídica, *Niños, Niñas y Adolescentes en conflicto con la ley penal*. (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Winnicott, C., Shepherd, R. y Davis, M. (Comp.) (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zaffaroni, E., Alagia, A. y Slokar, A. (2002). *Derecho Penal*. Parte General, (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediar Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera.

Zapiola, M. (2008). La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre el Estado y “minoridad”. *Jornada Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*. Organizada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de San Andrés. 18 de noviembre. Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.

Zeller, N. (2007). *Políticas Públicas. Marco conceptual metodológico para el estudio de las Políticas Públicas*. (44). Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Administración Pública.

Zurutuza, C. (2008). “Educación sexual” y Derechos Humanos: Interrogando teorías, sistematizando experiencias. En Lilian Fischer y Cristina Zurutuza (Comps.), *Derechos, Género y Sexualidad en la Escuela*, (1ª ed.), (pp. 23-99). Buenos Aires, Argentina: Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **Referencias de instrumentos jurídicos:**

Carta de las Naciones Unidas. Firmada el 26/06/1945 en San Francisco, Estados Unidos. (1945).

Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto San José de Costa Rica”. Sucinta en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos. (1969).

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 39/46 el 10/12/1984, New York, EEUU. (1984).

Convención de la Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 15 de noviembre de 2000, mediante Resolución A/RES/55/25. (2000).

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, 18/12/1979, New York, EEUU. (1979).

Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989, New York, EEUU. (1989).

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana el 30/04/1948, Bogotá, Colombia. (1948).

Declaración de “Un mundo apropiado para los niños”. Adoptada en la Sesión Especial a favor de la Infancia. Nueva York, mayo de 2002. (2002).

Declaración de los Derechos del Niño. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV) del 20 de noviembre de 1959. (1959).

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Asamblea General de Naciones Unidas, 85º sesión plenaria del 20/12/1993. (1993).

- Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso del poder. Adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, en su resolución 40/34 del 29/11/1985. (1985).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. (1948).
- Directrices de Acción sobre el Niño en el Sistema de Justicia Penal. Resolución 1997/30 aprobada el 21 de julio de 1997 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (1997).
- Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de RIAD). Resolución 45/112 aprobada el 14/12/1990 por la Asamblea General, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/45/756). (1990).
- Directrices sobre la justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos. Aprobadas por el Consejo Económico y Social en su resolución 2005/20 del 22 de julio de 2005. (2005).
- Guías de Santiago sobre Protección de Víctimas y Testigos. Documento aprobado en la XVI asamblea general ordinaria de la Asociación Americana de Ministerios Públicos (AIAMP); República Dominicana 9 y 10 de julio de 2008, Punta Cana. (2008).
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación General N° 1*. Propósitos de la Educación.
- Comité de los Derechos del Niño. (2002). *Observación General N° 2*. El papel internacional. El papel de las instituciones nacionales independientes.
- Comité de los Derechos del Niño. (2003). *Observación General N° 3*. El VIH/SIDA y los derechos del niño.
- Comité de los Derechos del Niño. (2003). *Observación General N° 4*. La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención de los Derechos del Niño.
- Comité de los Derechos del Niño. (2003). *Observación General N° 5*. Medidas generales de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 6*. Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación General N° 7*. Realización de los derechos del niño en la primera infancia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación General N° 8*. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes.

- Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación General N° 9*. Los derechos de los niños con discapacidad.
- Comité de los Derechos del Niño. (2007). *Observación General N° 10*. Los derechos del niño en la Justicia de Menores.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N° 11*. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N° 12*. El derecho del niño a ser escuchado.
- Comité de los Derechos del Niño. (2011). *Observación General N° 13*. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 14*. El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 15*. El derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 16*. Las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 17*. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes.
- Comité de los Derechos del Niño y Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2014). *Recomendación General núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación General N° 19*. Sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (art. 4).
- Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación General N° 20*. Sobre la aplicación de los derechos del niño durante la adolescencia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017). *Observación General N° 21*. Sobre niños en situación de calle.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017). *Observación general conjunta núm. 3 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y núm. 22 del Comité de los Derechos del Niño sobre los principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017). *Observación general conjunta núm. 4 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y núm. 23 del Comité de los Derechos del Niño sobre las obligaciones de los Estados*

*relativas a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno.*

Estrategias y medidas prácticas modelo para eliminar la violencia contra los niños en el ámbito de la prevención del delito y la justicia penal. Resolución 69/194 del 18/12/2014 de la Asamblea General. (2014).

Opinión Consultiva N° 17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos; “Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño”; 28/08/2002. (2002).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI) del 16/12/1966, New York, EEUU. (1966).

Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI) del 16/12/1966, New York, EEUU. (1966).

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Protocolo de San Salvador”. Suscrito en el decimotercero período ordinario de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas el 17/11/1988, San Salvador, San Salvador. (1988).

Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/57/556/Add.1). Resolución 57/199 del 18/12/2002. (2002).

Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución A/54/4, del 6/10/1999. (1999).

Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/66/457). Resolución 66/138 del 19/12/2011. (2011).

Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía. Adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución A/ Res /54 /263 del 25/05/2000, New York, EEUU. (2000).

Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño: participación de niños en conflictos armados. Adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución A/RES/54/263. (2000)

Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16/12/1966, New York, EEUU (1966).

Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la base del

informe de la Tercera Comisión (A/63/435). Resolución A/RES/63/117 del 10/12/2008. (2008).

Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la trata de personas, especialmente de mujeres y niños. La Convención de la Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional. Ratificado por la Argentina el 19/11/2002. (2002).

Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad, Aprobadas por la XVI Cumbre Judicial Iberoamericana en Brasilia, Brasil, del 4 al 6 de marzo de 2008. (2008).

Reglas de Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (Reglas de la Habana). Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/45/756). Resolución 45/113, del 14/12/1990 (1990).

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela. Resolución 70/176 del 17/12/2015 de la Asamblea General. (2015)

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing). Resolución 40/33 del 28/11/1985 de la Asamblea General. (1985).

Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio). Resolución 45/110 del 14/12/1990 de la Asamblea General. (1990).

### **Referencias normativa nacional**

Constitución de la Nación Argentina de 1949. (1° ed.) Editado por la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2014).

Constitución de la Nación Argentina. Reformada el 22/08/1994. (1994).

Ley Nacional N° 1.420. Ley de Educación Primaria Obligatoria. Sancionada el 26/06/84. Publicada en: R.N.1882/84. (1884)

Ley Nacional N° 4.144. Ley de Radicación de Extranjeros (Ley de Residencia). Sancionada el 22/11/02. Publicada el 25/11/02. Derogada por Ley Nacional N° 14.445 –B.O. 04/07/58. (1902).

Ley Nacional N° 7.029. Ley de Admisión y Permanencia de Extranjeros (Ley de Defensa Social). Sancionada el 28/06/10. Publicada el 08/07/10. Derogada por Ley Nacional N° 11.179 –B.O. 03/11/21. (1910).

Ley Nacional N° 10.903. Ley de Patronato de Menores. Promulgada el 21/10/19. Publicada en el B. O.: 27/10/19. Reformada por Decreto-ley 5286/57 y las leyes Nacionales N° 23.737 y 24.286. Fecha de publicación: 27/10/1919. Abrogada por Ley Nacional N° 26.061/05 – Art. 76° - B. O. 26/10/2005 (1919).

- Ley Nacional N° 22.278. Régimen Penal de la Minoridad. Sancionada y Promulgada el 25/08/1980. Fecha de publicación en B.O.: 28/08/1980. (1980).
- Leyes Nacionales N° 22.777/83. Créase el Juzgado Nacional en lo Criminal de Rogatorias de la Capital Federal. Modificatoria de la Ley Nacional N° 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad. Sancionada y Promulgada el: 07/04/1983. Fecha de publicación en B.O.: 12/04/1983. (1983)
- Ley Nacional N° 22.803. Eleva la edad mínima de punibilidad respecto de menores que cometieron delitos. Modificatoria de la Ley Nacional N° 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad. Sancionada y Promulgada el 05/05/1983. Fecha de publicación en B.O.: 09/05/1983. (1983).
- Leyes Nacionales N° 23.264/85. Código Civil y Código de Comercio. Filiación – Modificaciones. Modificatoria de la Ley Nacional N° 22.278 de Régimen Penal de la Minoridad. Fecha de publicación en B.O.: 23/10/1985. (1985).
- Ley Nacional N° 23.742. Modificatoria de la Ley Nacional N° 22.778 del Régimen Penal de la Minoridad. Agrega el Art. 3 Bis. Sancionada: 28/09/1989. Promulgada: 18/10/1989. Fecha de publicación en B.O.: 25/10/1989. (1989).
- Ley Nacional N° 23.849. Aprobatoria de la Convención de los Derechos del Niño. Sancionada: 27/9/90. Promulgada de Hecho: 16/10/90. Fecha de publicación en B.O.: 22/10/90. (1990).
- Ley Nacional N° 24.049. Ley de Transferencia a la Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos. Sancionada: 6/12/1991. Promulgada: 2/01/1992. Fecha de publicación en B.O.: 7/01/1992. (1992).
- Ley Nacional N° 24.195. Ley Federal de Educación. Sancionada: 14/04/1993. Promulgada: 29/04/1993. Fecha de publicación en B.O.: 5/05/1993. (1993).
- Ley Nacional N° 24.430. Constitución de la Nación Argentina. Sancionada el 15/12/1994. Promulgada el 3/01/1995. Fecha de publicación en B.O.: 10/01/1995. (1994).
- Ley Nacional N° 24.660. Ley de Aplicación de la Pena Privativa de la Libertad. Sancionada: 19/06/1996. Promulgada el: 8/07/1996. Fecha de publicación en B.O.:16/07/1996. (1996).
- Ley Nacional N° 25.630. Salud Pública. Se establecen normas para la prevención de las anemias y las malformaciones del tubo neural. Organismo de control. Sancionada: 31/07/2002. Promulgada: 22/08/2002. Fecha de publicación en B.O.: 23/08/2002 (2002)
- Ley Nacional N° 25.632. Aprueba la Convención Internacional Contra La Delincuencia Organizada Transnacional y sus protocolos complementarios para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños y contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire. Sancionada: 1/08/2002. Promulgada: 29/08/2002. Fecha de publicación en B.O.: 30/08/2002. (2002).
- Ley Nacional N° 25.673. Salud Pública. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Objetivos. Sancionada:

- 30/10/2002. Promulgada de Hecho: 21/11/2002. Fecha de publicación en B.O.: 22/11/2002. (2002).
- Ley Nacional N° 25.763. Aprobatoria del Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía, que complementa la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niño, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su sesión plenaria del 25 de mayo de 2000. Sancionada: 23/07/2003. Promulgada de hecho: 2/08/2003. Fecha de publicación en B.O.: 25/08/2003. (2003).
- Ley Nacional N° 25.871. Ley Nacional de Migraciones. Sancionada: 17/12/2003. Promulgada de Hecho: 20/01/2004. Fecha de publicación en B.O.: 21/04/2004. (2004).
- Ley Nacional N° 25.929. Salud Pública. Establece que las obras sociales regidas por leyes nacionales y las entidades de medicina prepaga deberán brindar obligatoriamente determinadas prestaciones relacionadas con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, incorporándose las mismas al Programa Médico Obligatorio. Derechos de los padres y de la persona recién nacida. Sancionada: 25/08/2004. Promulgada: 17/09/2004. Fecha de publicación en B.O.: 21/09/2004. (2004).
- Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Sancionada el 28/09/2005. Promulgada de Hecho el 21/10/2005. Fecha de publicación: 26/10/2005. (2005).
- Ley Nacional N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sancionada: 4/10/2006. Promulgada: 23/10/2006. Fecha de publicación en B.O.: 24/10/06. (2006).
- Ley Nacional N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Sancionada: 14/12/2006. Promulgada: 27/12/2006. Fecha de publicación en B.O.: 28/12/2006. (2006).
- Ley Nacional N° 26.233. Derechos del Niño. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Sancionada: 28/03/2007. Promulgada: 24/04/2007. Fecha de publicación en B.O.: 26/04/2007. (2007).
- Ley Nacional N° 26.290. Fuerzas de seguridad. Fuerzas que forman parte del sistema de Seguridad Interior. Capacitación en materia de derechos humanos reconocidos a niñas, niños y adolescentes. Objetivo. Área de aplicación. Sancionada: 7/11/2007. Promulgada de Hecho: 29/11/2007. Fecha de publicación en B.O.: 30/11/2007. (2007).
- Ley Nacional N° 26.316. Día nacional de la prevención del abuso contra los niños, niñas y adolescentes. Instituye el día 19 de noviembre de cada año. Sancionada: 21/11/2007. Promulgada de Hecho: 12/12/2007. Fecha de publicación en B.O.: 13/12/2007. (2007).
- Ley Nacional N° 26.357. Aprobación del Segundo Convenio de Transferencia Progresiva de Competencias Penales. Sancionada: 28/02/2008. Promulgada de Hecho: 28/03/2008. Fecha de publicación en B.O.: 31/03/2008. (2008).
- Ley Nacional N° 26.364. Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. Sancionada: 9/04/2008. Promulgada: 29/04/2008. Fecha de publicación en B.O.: 30/04/2008. (2008).

- Ley Nacional N° 26.378. Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Sancionada: 21/05/2008. Promulgada: 6/06/2008. Fecha de publicación en B.O.: 9/06/2008. (2008).
- Ley Nacional N° 26.390. Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. Sancionada: 4/06/2008. Promulgada de Hecho: 24/06/2008. Fecha de publicación en B.O.: 25/06/2008. (2008).
- Ley Nacional N° 26.396. Declárese de Interés Nacional la Prevención y Control de Trastornos Alimentarios. Sanción 13/08/2008. (Decreto N° 1395/2008. Se observan los artículos 5°, 11, 20 y 21 de la Ley N° 26.396). Promulgación: 2/9/2008. Fecha de publicación en B.O.: 3/09/2008. (2008).
- Ley Nacional N° 26.413. Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas. Sancionada: 10/09/2008. Promulgada de Hecho: 1/10/2008. Fecha de publicación en B.O.: 6/10/2008. (2008).
- Ley Nacional N° 26.485. Ley de Protección Integral Para Prevenir, Sancionar, Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. Sancionada: 11/03/2009. Promulgada de Hecho: 1/04/2009. Fecha de publicación en B.O.: 14/04/2009. (2009).
- Ley Nacional N° 26.522. Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Regúlanse los Servicios de Comunicación Audiovisual en todo el ámbito territorial de la República Argentina. Sancionada: 10/10/2009. Promulgada: 10/10/2009. Fecha de publicación en B.O.: 10/10/2009. (2009).
- Ley Nacional N° 26.579. Código Civil. Modificación. Mayoría de Edad. Sancionada: 2/12/2009. Promulgada: 21/12/2009. Fecha de publicación en B.O.: 22/12/2009. (2009).
- Ley Nacional N° 26.657. Salud Pública. Derecho a la Protección de la Salud Mental. Disposiciones complementarias. Deroga la Ley N° 22.914. Sancionada: 25/11/2010. Promulgada: 2/12/2010. Fecha de publicación en B.O.: 3/12/2010. (2010)
- Ley Nacional N° 26.695. Modificación de la Ley Nacional N° 24.660 de Ejecución de la pena privativa de la libertad. Sancionada: 27/07/2011. Promulgada de hecho: 24/08/2011. Fecha de publicación en B.O.: 29/08/2011. (2011).
- Ley Nacional N° 26.743. Identidad de género. Establece el derecho a la identidad de género de las personas. Sancionada: 9/05/2012. Promulgada: 23/05/2012. Fecha de publicación en B.O.: 24/05/2012. (2012).
- Ley Nacional N° 26.774. Ley de ciudadanía argentina. Incorpora el voto optativo a partir de los 16 años de edad. Sancionada: 31/10/2012. Promulgada: 1/11/2012. Fecha de publicación en B.O.: 2/11/2012. (2012).
- Ley Nacional N° 26.796. Salud Pública. Incorpora al Plan Materno Infantil la vacuna Bacilo de Calmette y Guérin (BCG) para la población pediátrica del territorio nacional. Sancionada: 21/11/2012. Promulgada De Hecho: 13/12/2012. Fecha de publicación en B.O.: 17/12/2012. (2012).

- Ley Nacional N° 26.827. Derechos Humanos. Créase el Sistema Nacional de Prevención de la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Sancionada: 28/11/2012. Promulgada de Hecho: 7/01/2013. Fecha de publicación en B.O.: 11/01/2013. (2013).
- Ley Nacional N° 26.847. Trabajo Infantil. Código Penal. Incorpora el artículo N° 148 bis. Sancionada: 20/03/2013. Promulgada: 11/04/2013. Fecha de publicación en B.O.: 12/04/2013. (2013).
- Ley Nacional N° 26.873. Salud Pública. Lactancia Materna. Promoción y Concientización Pública. Sancionada: 3/07/2013. Promulgada de Hecho: 5/08/2013. Fecha de publicación en B.O.: 7/08/2013. (2013).
- Ley Nacional N° 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Sancionada: 1/09/2013. Promulgada: 1/10/2013. Fecha de publicación en B.O.: 4/10/2013. (2013).
- Ley Nacional N° 26.994. Código Civil y Comercial de la Nación. Sancionada: 1/10/2014. Promulgada: 7/10/2014. Fecha de publicación en B.O.: 8/10/2014. (2014).
- Ley Nacional N° 27.045. Modificadora de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2014 Declaración como Obligatoria la Educación Inicial para Niños/as de Cuatro (4) años en el Sistema Educativo Nacional. Sancionada: 03/12/2014. Promulgada de Hecho: 23/12/2014. Fecha de publicación en B.O.: 7/01/2015. (2015).
- Ley Nacional N° 27.364. Programa de acompañamiento para el egreso de jóvenes sin cuidados parentales. Sancionada: 31/05/2017. Promulgada: 22/06/2017. Fecha de publicación en B.O.: 26/06/2017. (2017).
- Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario N° 415. Aprueba la reglamentación de la Ley Nacional N° 26.061. Disposiciones Transitorias. Buenos Aires, 17/04/2006. Fecha de publicación en B.O.: 18/04/2006. (2006).
- Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario N° 416. Incorpora al Anexo I del Artículo 1° del Decreto N° 357/2002 y sus modificatorios la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social y al Anexo II del Artículo 2° de dicho Decreto los objetivos de la misma. Conformación del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia. Sustitución del Artículo 5° del Decreto citado en relación con la integración del Consejo de Coordinación de Políticas Sociales. Buenos Aires, 17/04/2006. Fecha de publicación en B.O.: 18/04/2006. (2006).
- Poder Ejecutivo Nacional. Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1.602. Asignaciones Familiares. Incorpora el Subsistema no Contributivo de Asignación Universal por hijo para Protección Social. Buenos Aires, 29/10/2009. Fecha de publicación en B.O.: 30/10/2009. (2009).
- Poder Ejecutivo Nacional. Decreto N° 2.044. Ministerio de Desarrollo Social. Registro de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. Buenos Aires, 15/12/2009. Fecha de publicación en B.O.: 16/12/2009. (2009).

Poder Ejecutivo Nacional. Decreto N° 459. Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Buenos Aires, 06/04/2010. Fecha de publicación en B.O.: 07/04/2010. (2010).

Poder Ejecutivo Nacional. Decreto de Necesidad y Urgencia N° 446. Asignaciones familiares. Modifícase la Ley N° 24.714 en relación con la Asignación por Embarazo para Protección Social. Buenos Aires, 18/04/2011. Fecha de publicación en B.O.: 19/04/2011. (2011).

Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario N° 140. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Ley Nacional N° 24.660, Capítulo VIII – Reglamentación. Buenos Aires, 28/01/2015. Fecha de publicación en B.O.: 10/02/2015. (2015).

Poder Ejecutivo Nacional. Decreto N° 873. Transferencia de dispositivos penales juveniles y del cuerpo especial de seguridad y vigilancia. Buenos Aires, 19/07/2016. Fecha de publicación en B.O.: 20/07/2016. (2016).

### **Proyectos de Ley nacionales**

Congreso Nacional, Cámara de Diputados. (2004). *Proyecto de Ley en revisión sobre Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: CD-65/04. Autor: Hilda González de Duhalde y otros. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, a). *Proyecto de Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescente*. Expediente: S-114/04. Autor: Agundez, Jorge Alfredo. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, b). *Proyecto de Ley sobre Sistema de Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente*. Expediente: S-1.010/04. Autor: Negre de Alonso, Liliana Teresita. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, c). *Proyecto de Ley sobre Sistema de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: S-1.177/04. Autores: Ibarra, Vilma Lidia; Perceval, María Cristina; y Arancio de Beller, Lydia Mónica. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, d). *Proyecto de Ley sobre Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: S-1.253/04. Autores: Leguizamón, María Laura; Muller, Mabel Hilda; Maza, Ada Mercedes; Giri, Haide Delia; Martínez Pass de Cresto, Laura; Escudero, Sonia Margarita y otros. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, e). *Proyecto de Ley sobre Régimen de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: S-

- 1.530/04. Autor: Massoni, Norberto. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, f). *Proyecto de Ley sobre Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: S-2.523/04. Autor: Morales, Gerardo Rubén. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2004, g). *Proyecto de Ley sobre Sistema de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Expediente: S-2.709/04. Autor: Curletti, Miriam Belén. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2008, a). *Proyecto de Ley sobre Régimen Penal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal*. Expediente: S-0734/08. Autor: Perceval y Escudero. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2008, b). *Proyecto de Ley sobre el sistema legal aplicable a los adolescentes en conflicto con la ley penal*. Expediente: S-1564/08. Autor: Morales. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2008, c). *Proyecto de Ley sobre Régimen Penal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal*. Expediente: S-0734/08. Autor: Perceval y Escudero. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2009, a). *Proyecto de Ley sobre Régimen Legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal*. Expediente: S-1263/09. Autor: Perez Alsina. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2009, b). *Proyecto de Ley sobre Régimen Penal Juvenil*. Expediente: S-1524/09. Autor: Quintela. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2009, c). *Proyecto de Ley sobre Régimen Integral para la prevención, sanción y reinserción de personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal*. Expediente: S-1555/09. Autor: Negre de Alonso. Origen del proyecto: Cámara de Senadores. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores. (2009, d). *Proyecto de Ley sobre Régimen Legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal*. Proyecto elaborado sobre los Proyectos (S-0734/08), (S-1564/08), (S-1263/09), (S-1524/09), y (S-1555/09). Media Sanción por parte de la Cámara de Senadores. Perdió estado parlamentario. Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/>

## **Normativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada el 1/10/1996. (1996).

Decreto CABA N° 492/16. Instruye al titular del CDNNyA del GCABA a celebrar los convenios y realizar las gestiones necesarios para el traspaso de los programas de asistencia directa y los dispositivos gubernamentales de intervención con adolescentes infractores a la Ley Penal así como para la transferencia del Cuerpo Especial de Seguridad y Vigilancia. Decretado el 20/09/16. Boletín Oficial (BOCBA) N° 4976 del 29/09/2016.

Ley N° 114/98. Ley de Protección Integral de Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanción: 3/12/1998. Promulgación de Hecho el 4/01/1999. (1998)

Ley N° 132. Creación del servicio educativo de atención domiciliaria para alumnos del nivel medio. Sanción: 14/12/1998. Promulgación de Hecho el 18/01/1999. Reglamentación: Decreto N° 2.266/006 del 27/12/2006. (1998).

Ley N° 137. Ley de Centros de estudiantes. Sanción: 14/12/1998. Promulgación: Decreto N° 41/99 del 15/01/1999. Reglamentación: Decreto N° 330/011 del 9/06/2011. (1998).

Ley N° 153. Ley básica de salud. Sanción: 25/02/1999. Promulgación: de Hecho del 22/03/1999. Reglamentación: Decreto N° 208/001 del 2/03/2001. (1998).

Ley N° 418. Ley de Salud reproductiva y procreación responsable. Sanción: 22/06/2000. Promulgación: Decreto N° 1033/00 del 12/07/2000. (2000).

Ley N° 447. Ley marco de políticas para la plena participación e integración de las personas con necesidades especiales. Sanción: 27/07/2000. Promulgación: Decreto N° 1514/00 del 31/08/2000. Reglamentación: Decreto N° 1393 del 27/08/2003. (2000).

Ley N° 448. Ley de salud mental. Sanción: 27/07/2000. Promulgación: Decreto N° 1513/00 del 31/08/2000. Reglamentación: Decreto N° 635/04 del 22/04/2004. (2000).

Ley N° 474. Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. Sanción: 05/08/2000. Promulgación: De Hecho el 12/09/2000. (2000).

Ley N° 709. Régimen especial de inasistencias justificadas para alumnas embarazadas. Sanción: 29/11/2001. Promulgación: Decreto N° 24/02 del 04/01/2002. (2001).

Ley N° 937. Ley de detección, prevención y erradicación del trabajo infantil. Sanción: 19/11/2002. Promulgación: De Hecho el 6/01/2003. (2002).

Ley N° 1.226. Crea el Sistema de Identificación del recién nacido y de su madre. Sanción: 4/12/2003. Promulgación: De Hecho el 30/12/2003. (2003).

Ley N° 1.265. Protección y asistencia a las víctimas de violencia familiar y doméstica. Sanción: 4/12/2003. Vetada: Decreto N° 36 del 9/01/2004. Aceptación del Veto de la Clausula Transitoria 1° por Resolución N° 587. (2003).

Ley N° 1.417. Crea el Registro Único de Aspirantes a Guarda con fines adoptivos. Sanción: 12/08/2004. Promulgación: Decreto N° 1707 del 13/09/2004. (2004).

Ley N° 1.669. Ley de Inclusión Social de la Niñez. Sanción: 14/04/2005. Promulgación: Decreto N° 669 del 10/05/2005. (2005).

Ley N° 1.688. Prevención contra la violencia familiar de la CABA. Sanción: 28/04/2005. Promulgación: Decreto N° 810 del 1/06/2005. (2005).

Ley N° 1.723. Prevención y protección de la salud de niños, niñas y adolescentes. Abuso del consumo de alcohol. Sanción: 23/06/2005. Promulgación: Decreto N° 1190 del 3/08/2005. (2005).

Ley N° 1.865. Creación del Consejo de la Juventud. Sanción: 1/12/2005. Promulgación: De Hecho el 11/01/2006. Reglamentación: Decreto N° 898/06. (2005).

Ley N° 1.878. Creación del Programa “Ciudadanía Porteña. Con todo derecho”. Sanción: 01/12/2005. Promulgación: Decreto N° 24/006 del 10/01/2006. (2005).

Ley N° 2.303. Código Procesal Penal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanción: 29/03/2007. Promulgación: Decreto N° 623/07 del 30/04/2007. (2007).

Ley N° 2.318. Prevención y asistencia del consumo de sustancias psicoactivas y otras prácticas de riesgo adictivo. Sanción: 3/05/2007. Promulgación: Decreto N° 782/07 del 4/06/2007. (2007).

Ley N° 2.451. Régimen Procesal Penal Juvenil de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanción: 3/10/2007. Promulgación: De Hecho el 8/11/2007. (2007).

### **Resoluciones, disposiciones y convenios nacionales y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Defensoría General de la Nación. (2011). *Resolución N° 841-DGN/06*. Crea la “Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niños, Niñas y Adolescentes” en el ámbito de la Defensoría General de la Nación, con el exclusivo objetivo del coordinar tareas tendentes a verificar las condiciones generales de alojamiento de niñas, niños y adolescentes en las distintas instituciones del país. Buenos Aires, 22/06/2011.

Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del GCABA. (2016). *Resolución N° 942-CDNNYA-16*. Crea la Dirección General de Responsabilidad Penal Juvenil. Buenos Aires, 21/10/2016. Boletín Oficial (BOCBA) N° 4996 del 28/10/2016.

Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del GCABA. (2017). *Resolución N° 425-CDNNYA-17*. Modificación de dependencias de distintas áreas de la Sede Central del CDNNyA. Buenos Aires, 17/05/2017. Boletín Oficial (BOCBA) N° 5135 del 26/05/2017.

Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N° 110-CFE/10*. Aprueba para la discusión del documento “La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional”. Buenos Aires, 2010.

- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N° 127-CFE/10*. Aprueba el documento “La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional”. Buenos Aires, 13/12/2010.
- Dirección Provincial del Menor del Gobierno de la Provincia de Mendoza (1941). *Resolución N° 364*. Reglamento de Hogares del Patronato de Menores. Mendoza, 16/04/1941.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2011). *Resolución N° 19-MDS/11*. Aprueba el Proyecto de Prototipo de Dispositivo Penal Juvenil “Centro Socio Educativo de Régimen Cerrado”. Buenos Aires, 15/12/2011.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2011). *Resolución N° 1979-MDS/11*. Convalida el Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la SENNAF correspondiente al periodo 2008-2011. Buenos Aires, 5/07/2011.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2011). *Resolución N° 3892-MDS/11*. Aprueba el marco conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal (DINAI). Buenos Aires, 7/12/2011.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2011). *Resolución N° 4135-MDS/11*. Ratifica el Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la SENNAF correspondiente al periodo 2012-2015. Buenos Aires, 7/12/2011.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2011). *Resolución N° 4139-MDS-11*. Aprueba el Sistema Integrado de Información sobre Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia (SIIPPNAF) en el ámbito de la SENNAF. Buenos Aires, 7/12/2011.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. (2005). *Disposición N° 12-DEAyA/05*. Alumnos incorporados al Programa de Articulación de Servicios Educativos de Nivel Medio en los Institutos dependientes de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia serán matriculados en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N° 54. Plan de estudios Perito Comercial con Especialización en Aduanas. Buenos Aires, 2005.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. (2008). *Disposición N° 34-DEAyA/08*. Alumnos incorporados al Programa de Articulación de Servicios Educativos de Nivel Medio en los Institutos dependientes de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia serán matriculados en el Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N° 24. Plan de estudios Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas. Buenos Aires, 14/11/2008.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2000). Convenio Marco de cooperación educativa. Buenos Aires, 24/05/2000.
- Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. (2008). *Resolución N° 2208*. Instrúyase a la Gendarmería Nacional Argentina, la Policía Federal Argentina, la Prefectura Naval Argentina y la Policía de Seguridad Aeroportuaria, a adecuar su

actuación en los casos de restricción de la libertad ambulatoria de personas menores de dieciocho (18) años de edad. Buenos Aires, 12/08/2008.

Ministerio de Seguridad de la Nación. (2011). *Resolución N° 611*. Instruye al Jefe de la Policía Federal Argentina para que aloje a niños, niñas y adolescentes únicamente en las Comisarías 1ª, 9ª, 11, 15, 19, 30, 35, 37, 45, 52 de la CABA, hasta tanto se cree un dispositivo de alojamiento especializado de niños. Buenos Aires, 1/08/2011.

Ministerio de Seguridad de la Nación. (2014). *Resolución N° 906*. Aprueba el “Protocolo de Actuación n° 33 de las Fuerzas de Seguridad e Instituciones Policiales Nacionales, en procedimientos en los que participen Niños, Niñas y Adolescentes en conflicto con la Ley Penal en el ámbito territorial de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 14/10/2014.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003). *Resolución N° 2419-SED/03*. Aprueba la extensión del Programa “Educación Adultos 2000”, a personas menores de 21 años, autorizando su inscripción a quienes, por disminución de su capacidad motora, sensorial u otras afecciones o por encontrarse privados de libertad por disposición judicial, se encuentren imposibilitados para trasladarse en forma regular y por sus propios medios a establecimientos educativos de nivel medio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 25/08/2003.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005). *Resolución N° 2401-SED/05*. Establece que la educación de nivel medio en los Institutos de Formación de Conducta, dependientes del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia estará bajo un Programa dependiente de la Dirección Área Educación del Adulto y del Adolescente; quien supervisará los resultados obtenidos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 19/07/2005.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2012). *Resolución N° 927-SENNAF*. Crea el Centro de Admisión y Derivación de Adolescentes “Úrsula Llona de Inchausti”. Buenos Aires, 2012.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2012). *Resolución N° 326-SENNAF*. Crea el Dispositivo de Supervisión y Monitoreo de Jóvenes en el Ámbito Socio comunitario bajo la órbita de la DINAI. Objetivos. Fondos. Buenos Aires, 29/03/2012.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2015). *Resolución N° 313-SENNAF*. Dispone que no podrá derivarse ni alojarse en los dispositivos penales juveniles dependientes de la SENNAF a niños, niñas y adolescentes en la medida que no hayan alcanzado la edad de punibilidad establecida por el artículo 1° de la Ley N° 22.278. Buenos Aires, 22/07/2015.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2015). *Resolución N° 1081-SENNAF*. Dispone el cierre definitivo del Centro Socio-Educativo Dr. Luis Agote. Buenos Aires, 24/09/2015.

### **Referencias World Wide Web:**

Sitio oficial de Globals Rights. <http://www.globalrights.org>

Sitio Oficial de la Cámara de Senadores de la Nación Argentina. <http://www.senado.gov.ar>

Sitio Oficial de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.  
<http://www.cidh.org/Default.htm>

Sitio oficial de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
<http://www.ciudadyderechos.org.ar>

Sitio oficial de la Dirección General Centro Documental de Información y Archivo. Legislativo.  
<http://www.cedom.gov.ar>

Sitio oficial de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de la Libertad dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.  
<http://www.me.gov.ar/curriform/edcarceles.html>

Sitio Oficial de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>

Sitio oficial de la Organización de las Naciones Unidas en Español. <http://www.un.org/es/>

Sitio Oficial de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).  
<http://www.oimconosur.org>

Sitio Oficial del Blog “Red Girasoles” de la Coordinación Nacional de Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.  
<https://bibliotecasabiertas2.wordpress.com/about/>

Sitio oficial del Blog del Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos (CEPOC). <http://cepoc-cepoc.blogspot.com.ar/>

Sitio oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
<http://www.buenosaires.gov.ar>

Sitio Oficial del Ministerio de Educación de la Nación. Página de la Modalidad de educación en contextos de encierro.  
<http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/uncategorized/educacion-en-contextos-de-encierro/>

Sitio oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion>

Sitio Oficial del Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina.  
[http://www.sipi.siteal.org/que\\_es\\_el\\_sipi](http://www.sipi.siteal.org/que_es_el_sipi)