

RESPONSABILIZACIÓN Y ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA JUSTICIA PENAL JUVENIL: ENTRE LA SANCIÓN Y LA COMPOSICIÓN DEL LAZO SOCIAL.

Diego Silva Balerio¹

Instituto Académico de Educación Social (Uruguay)

RESUMEN:

El presente artículo analiza los procesos de responsabilización de adolescentes en conflicto con la ley penal desde una perspectiva de educación social, situando el sistema penal juvenil como un campo estructuralmente tensionado entre las lógicas punitivas del control social y el mandato educativo propio del enfoque de derechos. A partir del diálogo entre marcos normativos internacionales, pedagogía crítica, criminología crítica y evidencia empírica, se problematiza la reducción de la responsabilización a la sanción jurídica, proponiendo comprenderla como un proceso educativo situado, orientado al reconocimiento del daño, la reconstrucción del vínculo social y la transformación de las prácticas de relación. El trabajo aborda las tensiones derivadas de la selectividad penal, la persistencia de la privación de libertad como respuesta predominante y la creciente participación de adolescentes en mercados ilegales de drogas como forma precaria de integración social. En este marco, se plantea la necesidad de articular la responsabilización con el principio de proporcionalidad, entendido como límite al exceso punitivo y como criterio para construir respuestas socioeducativas que, sin diluir la responsabilidad por el acto, no profundicen trayectorias de exclusión. Asimismo, el artículo propone una operacionalización del concepto de responsabilización mediante una matriz de dimensiones e indicadores evaluables, integrada a dispositivos tecnológicos de gestión socioeducativa orientados al registro, seguimiento y

¹ Educador social, magister en psicología y educación; doctor en psicología. Docente del Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Uruguay. Investigador del sistema nacional de investigadores SNI-ANII.

planificación de intervenciones basadas en evidencia. Finalmente, se sostiene que disputar el sentido de la respuesta penal juvenil implica desplazar la centralidad del castigo hacia una acción socioeducativa capaz de promover reparación, aprendizaje, ejercicio de derechos y construcción de trayectorias de participación social.

PALABRAS CLAVE: responsabilización; evaluación socioeducativa; adolescentes; justicia juvenil; educación social

ABSTRACT:

This article analyzes the processes of accountability among adolescents in conflict with criminal law from a social education perspective, positioning the juvenile justice system as a field structurally shaped by tensions between punitive logics of social control and the educational mandate inherent to a rights-based approach. Drawing on international normative frameworks, critical pedagogy, critical criminology, and empirical evidence, the article problematizes the reduction of accountability to legal sanction, proposing instead its understanding as a situated educational process aimed at recognizing harm, reconstructing social bonds, and transforming relational practices. The study addresses the tensions arising from penal selectivity, the persistence of deprivation of liberty as the predominant response, and the growing participation of adolescents in illegal drug markets as a precarious form of social integration. Within this framework, the article argues for articulating accountability with the principle of proportionality, understood both as a limit to punitive excess and as a criterion for developing socioeducational responses that, without diluting responsibility for the act, do not deepen trajectories of exclusion. Likewise, the article proposes an operationalization of the concept of accountability through a matrix of dimensions and evaluative indicators integrated into technological tools for socioeducational case management, aimed at the recording, monitoring, and planning of evidence-based interventions. Finally, it argues that disputing the meaning of the juvenile penal response requires shifting the centrality of punishment toward socioeducational action capable of promoting reparation, learning, the exercise of rights, and the construction of trajectories of social participation.

KEYWORDS: accountability; socioeducational assessment; adolescents; juvenile justice; social education

1. Introducción

El trabajo educativo con adolescentes en conflicto con la ley penal constituye uno de los territorios más complejos y tensionados de la acción socioeducativa en la actualidad. En este campo convergen dimensiones jurídicas, sociales, políticas, pedagógicas y éticas que configuran un escenario afectado por una tensión estructural entre la lógica punitiva del control social y el mandato educativo propio del enfoque de derechos. En este marco, la noción de responsabilización adquiere centralidad, pero también se presenta como un concepto profundamente disputado, en tanto condensa distintas concepciones sobre el sujeto, el delito, la norma y las finalidades del sistema penal y de la acción educativa.

En los sistemas penales juveniles latinoamericanos, esta noción suele quedar atrapada en la oscilación entre dos polos, por un lado, una perspectiva punitiva centrada en la sanción, el control y el castigo; y por otro, discursos pedagógicos que, en ocasiones, tienden a diluir la dimensión del acto y sus consecuencias asumiendo que los adolescentes captados por el sistema penal son víctimas. La responsabilización en el campo penal adolescente no puede reducirse ni a la mera sanción jurídica ni a la interiorización normativa, sino que debe ser comprendida como un proceso educativo situado, orientado a que cada adolescente asuma las consecuencias de sus actos que involucra: el reconocimiento del daño, la reconstrucción del vínculo social y la transformación de las prácticas de relación social que lo llevaron a la comisión del delito. Este enfoque exige, además, situar la infracción en el contexto de trayectorias atravesadas por desigualdades estructurales, así como por la creciente participación de adolescentes en economías ilegales que operan como formas precarias de integración social.

Asimismo, la persistencia de respuestas centradas en la privación de libertad y la evidencia de la selectividad penal tensionan la posibilidad de sostener un enfoque educativo de las sanciones. En este sentido, el principio de proporcionalidad emerge como un criterio clave para limitar el exceso punitivo (Silva Balerio, et, al, 2008) y orientar la acción educativa que, sin diluir la responsabilidad, habilite procesos de promoción de ejercicio de derechos a los adolescentes. En este marco, el artículo propone no solo una elaboración conceptual de la responsabilización, sino también su operacionalización en dimensiones e indicadores evaluables, que si son integrados a herramientas tecnológicas que permiten fortalecer la trazabilidad, la evaluación y la planificación de la acción socioeducativa.

A partir de este recorrido, el artículo analiza los procesos de responsabilización desde una perspectiva socioeducativa, situando el sistema penal juvenil como un campo privilegiado — aunque paradójal— de la acción educativa. Se sostiene que su especificidad radica en la condición de los adolescentes como sujetos en desarrollo, que cumplen sanciones de carácter socioeducativo, lo cual no solo habilita, sino que exige construir respuestas capaces de articular responsabilidad, educación y derechos en contextos atravesados por profundas desigualdades sociales.

2. El sistema penal juvenil y sus tensiones

La relación entre educación y sistema penal juvenil se configura como un campo estructuralmente tensionado, en el que coexisten —no sin fricciones— una lógica punitiva orientada al control social y un mandato jurídico internacional que define estas intervenciones en clave educativa y de derechos. En efecto, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado que los adolescentes, aun cuando sean penalmente responsables por sus actos, deben ser tratados conforme a su condición de personas en desarrollo, lo que implica reconocer su responsabilidad penal y garantizar una respuesta acorde a las necesidades educativas y centrado en su dignidad y potencial de integración social (Comité de los Derechos del Niño, 2019, párr. 2). Desde esta perspectiva, la justicia juvenil no puede reducirse a la mera imputación y sanción, sino que debe orientarse a promover procesos

que fortalezcan el sentido de responsabilidad y la participación constructiva del adolescente en la sociedad (Comité de los Derechos del Niño, 2019, párr. 3). Sin embargo, la persistencia de prácticas centradas en la privación de libertad y en respuestas retributivas evidencia la dificultad de traducir este marco normativo en prácticas efectivas. En este sentido, sostener el carácter educativo del sistema penal juvenil implica disputar su sentido. No se trata de negar la responsabilidad por el acto, sino de inscribirla en un horizonte pedagógico, donde la sociedad no se limite a castigar, sino que asuma la obligación de ofrecer segundas y terceras oportunidades, habilitando condiciones efectivas para que los adolescentes reconstruyan sus trayectorias por vías socialmente validadas.

Desde la pedagogía crítica de Freire (2006), la responsabilización no puede ser concebida como una imposición externa ni como un acto de obediencia normativa, sino como un proceso de concientización mediante el cual el sujeto logra leer su acción en relación con el mundo y con los otros. En este sentido, asumir responsabilidad implica desnaturalizar el acto cometido, comprender sus efectos en la trama social y producir una toma de posición que habilite la transformación. No se trata de adaptar al adolescente a un orden dado, sino de generar condiciones para que pueda reconstruir su lugar en lo social desde una práctica reflexiva. La responsabilización, en esta clave, no es disciplinamiento sino producción de sujeto, en tanto articula reconocimiento del daño, palabra propia y posibilidad de proyectar otras formas de estar con otros.

En diálogo con Meirieu (1998) este campo educativo tiene que resistir la pulsión de fabricación del otro, este proceso exige sostener una tensión constitutiva: educar es siempre resistir la tentación de renunciar al otro, incluso —y especialmente— cuando sus actos resultan socialmente inaceptables. La actuación socioeducativa en el sistema penal juvenil se juega precisamente en ese punto, donde el riesgo es que la sanción clausure la posibilidad educativa. Responsabilizar, entonces, no es confirmar al sujeto en su falta, sino abrir una mediación que permita separar el acto de la identidad, evitando que el adolescente quede fijado en la etiqueta de infractor. En esta línea, la educación

aparece como una apuesta ética que introduce una distancia entre lo que el sujeto hizo y lo que puede llegar a ser, sosteniendo la posibilidad de un devenir no determinado por la infracción.

Por su parte, Dewey (2004) permite situar la responsabilización como un proceso de aprendizaje anclado en la experiencia, donde la reflexión sobre la acción se convierte en condición para su transformación. La infracción puede ser leída, en este marco, como una experiencia que requiere ser reconstruida pedagógicamente para producir conocimiento sobre sus consecuencias y abrir alternativas de acción. Sin embargo, como advierte Eugenio Raúl Zaffaroni desde la criminología crítica, este proceso no puede desconocer el carácter selectivo y desigual del sistema penal, que tiende a capturar a los sectores más vulnerables. Por ello, una perspectiva socioeducativa de la responsabilización debe articular la exigencia de responder por el acto con el reconocimiento de las condiciones sociales que lo hacen posible, evitando tanto la absolución ingenua como la culpabilización aislada. En esa intersección, la educación social encuentra su especificidad: producir responsabilidad sin reforzar la violencia del sistema, habilitando procesos de transformación que no reproduzcan la exclusión que dicen combatir.

2.1 Selectividad y criminalización de la pobreza

Una de las características centrales de los sistemas penales juveniles en América Latina es su carácter selectivo. Diversos estudios han mostrado que estos sistemas tienden a criminalizar de manera desproporcionada a adolescentes pobres, excluidos y con trayectorias de vulneración de derechos.

Esta selectividad no es un efecto colateral, sino un rasgo estructural del sistema penal, que opera como dispositivo de control social. En este sentido, el delito no puede ser entendido como una categoría ontológica, sino como una construcción social, histórica y política que define qué conductas son sancionadas y cuáles no. Desde esta perspectiva, la responsabilización no puede pensarse al margen de las condiciones sociales en las que se produce la infracción. La noción de

co-culpabilidad, desarrollada en la criminología crítica, introduce un elemento fundamental: la responsabilidad del sistema social en la producción de las condiciones que favorecen la infracción.

A pesar de los avances normativos, la privación de libertad sigue siendo la respuesta predominante en muchos sistemas penales juveniles, en contradicción con el mandato de excepcionalidad establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño.

Esta centralidad del encierro tiene efectos profundamente negativos sobre los procesos de responsabilización. Las condiciones de reclusión, muchas veces vulneradoras de derechos, tienden a ubicar a los adolescentes en una posición de víctimas del sistema, lo que dificulta la asunción de responsabilidad por sus actos.

En este sentido, la expansión de las medidas socioeducativas no privativas de libertad aparece como una condición necesaria para habilitar procesos educativos significativos.

En este marco general, resulta imprescindible advertir un desplazamiento significativo en la configuración de las trayectorias infraccionales adolescentes, asociado a la creciente centralidad de los mercados ilegales de drogas en la organización de ciertas economías territoriales. Este fenómeno no solo reconfigura las modalidades de participación de los adolescentes en el delito, sino que también se expresa en un aumento sostenido del porcentaje de adolescentes privados de libertad por infracciones vinculadas a estos mercados, ya sea en tareas de baja escala (transporte, venta minorista, vigilancia) o en conflictos derivados de su regulación violenta. De este modo, la infracción deja de aparecer predominantemente como un acto episódico para inscribirse en circuitos económicos y relacionales más estables, donde el delito funciona como una forma de inserción social y material, aunque profundamente precarizada. Esta transformación tensiona las respuestas institucionales, en tanto el sistema penal tiende a capturar a los eslabones más visibles y vulnerables de estas cadenas, reforzando la selectividad punitiva. En consecuencia, la

responsabilización, desde una perspectiva socioeducativa, no puede limitarse al reconocimiento del acto individual, sino que debe incorporar una lectura situada de estos procesos, habilitando intervenciones que disputen tanto los sentidos como las condiciones que hacen posible la incorporación de adolescentes a estos mercados.

Los aportes de Tenenbaum permiten complejizar de manera sustantiva la comprensión de la infracción adolescente al situarla en el entramado de los mercados ilegales, particularmente el de drogas, como espacios de socialización, trabajo y construcción de identidad. En sus investigaciones, muestra que estos mercados no pueden ser leídos únicamente en clave delictiva, sino como parte de economías concretas que estructuran la vida en territorios vulnerabilizados. En este sentido, advierte que el mercado de drogas en Uruguay configura “una estructura con roles diferenciados y jerarquías internas” (Tenenbaum, 2017, p. 295), lo que implica que la participación de adolescentes no es aleatoria, sino que responde a posiciones específicas dentro de esa organización social del delito. Esta perspectiva permite desplazar la mirada individualizante hacia una comprensión más amplia de las condiciones de inserción de los adolescentes en circuitos ilegales.

Asimismo, Tenenbaum muestra que la participación adolescente en estos mercados está profundamente vinculada a dinámicas territoriales y a la construcción de formas de pertenencia y reconocimiento. En estudios sobre violencia juvenil, señala que muchos de los conflictos que derivan en delitos —incluidos homicidios— se inscriben en lógicas propias de estos mercados, donde predominan los llamados “ajustes de cuentas” como forma de regulación interna de disputas (Tenenbaum et al., 2019, p. 45). En este marco, los adolescentes no solo participan como actores individuales, sino como parte de tramas colectivas donde se articulan economía ilegal, violencia y reconocimiento social. Esto tensiona fuertemente las intervenciones socioeducativas, en tanto obliga a considerar que el delito puede funcionar como una forma de integración social alternativa, aunque profundamente precarizada y violenta.

Desde esta perspectiva, la responsabilización no puede ser pensada al margen de estas condiciones estructurales. Como plantea Tenenbaum, la criminalidad juvenil en estos contextos se produce en escenarios donde operan desigualdades persistentes y mercados ilegales que ofrecen oportunidades concretas —aunque riesgosas— de inserción. En esta línea, sostiene que los sistemas penales tienden a intervenir sobre los eslabones más débiles de estas cadenas, reproduciendo la selectividad punitiva. Por ello, una perspectiva socioeducativa de la responsabilización requiere articular el reconocimiento del daño con una lectura crítica de estos procesos, evitando reducir la intervención a la sanción individual y habilitando dispositivos que disputen las condiciones que hacen posible la incorporación de adolescentes a estos mercados.

En efecto, mientras el Comité (2019) advierte que las trayectorias de los adolescentes en conflicto con la ley deben comprenderse en relación con factores sociales complejos y que el contacto con el sistema penal tiende a limitar sus posibilidades de desarrollo, Tenenbaum muestra que dichas trayectorias se inscriben crecientemente en economías ilegales que ofrecen formas concretas —aunque precarias y violentas— de inserción social. Esta convergencia permite problematizar la respuesta penal juvenil en un doble sentido: por un lado, evidencia que la intervención punitiva recae de manera selectiva sobre los eslabones más vulnerables de estos mercados; por otro, refuerza la necesidad de construir respuestas socioeducativas que no se limiten a la sanción del acto, sino que aborden las condiciones estructurales que lo hacen posible. En este cruce, la responsabilización adquiere un estatuto más exigente: no solo como reconocimiento del daño causado, sino como proceso educativo que debe disputar los sentidos, las oportunidades y las formas de integración social que hoy los mercados ilegales ofrecen a los adolescentes.

3. Responsabilización: definición y alcance en clave socioeducativa

La responsabilización en adolescentes que han cometido una infracción penal no constituye un acto puntual ni una mera declaración de reconocimiento, sino un proceso socioeducativo complejo,

progresivo y situado, mediante el cual el sujeto elabora la relación entre su acción, la norma y los derechos de otros. En este marco, implica reconocer el acto en tanto producción de un daño, comprender sus efectos en la trama de relaciones sociales y asumir una posición activa frente a sus consecuencias, desplazándose de una lógica justificadora hacia una lógica de implicación.

Este proceso trasciende la sanción punitiva y no se agota en la imputación jurídica ni en la aceptación formal de la ilicitud. Por el contrario, se despliega como una experiencia educativa orientada a la reconstrucción del vínculo social lesionado, que compromete dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y vinculares. La responsabilización supone, en este sentido, el reconocimiento de la infracción y sus consecuencias, la comprensión de los derechos vulnerados, la asunción de las implicancias legales y morales del acto, el compromiso con la reparación — material, simbólica o relacional— y la transformación de los modos de relación social.

Desde la perspectiva de la educación social, este enfoque se inscribe en una lógica pedagógica que concibe al sujeto como un ser en proceso, capaz de aprendizaje y transformación. Ello implica un desplazamiento fundamental: el adolescente deja de ser entendido como objeto de sanción para constituirse en protagonista de un proceso educativo, en el que el delito no se define como una esencia, sino como un acto situado susceptible de ser resignificado. En este sentido, responsabilizarse supone poder inscribir la acción en una secuencia de decisiones posibles —y, por tanto, contingentes—, habilitando la comprensión de que podría haberse actuado de otro modo y que, en consecuencia, es legítimo asumir una responsabilidad que no es meramente punitiva, sino pedagógica y política.

En suma, la responsabilización puede ser comprendida como un proceso de reconfiguración del lugar del sujeto en la red social, en el que reconocer, responder y reparar no constituyen momentos aislados, sino dimensiones articuladas de una misma operación socioeducativa. Su horizonte no es

la mera adecuación normativa, sino la restitución de la condición de sujeto de derechos —propios y ajenos— y la construcción de trayectorias de participación social no lesivas.

Dimensiones que intervienen en el proceso de responsabilización

Identificamos cinco variables socioeducativas clave que permiten evaluar el grado en que un adolescente en conflicto con la ley asume la responsabilidad por su conducta delictiva. Cada variable se formula en lenguaje técnico-operativo y resulta útil para equipos interdisciplinarios al planificar intervenciones o realizar evaluaciones. Estas dimensiones facilitan la observación de comportamientos, actitudes y progresos del adolescente vinculados con la toma de conciencia del hecho, la reparación del daño, el cumplimiento de compromisos y la internalización de conductas responsables, tal como lo respaldan experiencias internacionales y enfoques restaurativos:

Reconocimiento de la infracción y sus consecuencias

Esta variable valora la capacidad del adolescente para admitir el hecho ilícito cometido y comprender plenamente la norma que transgredió y los derechos que vulneró. Implica que el adolescente identifique que su acción fue incorrecta y entienda las consecuencias de esta sobre otras personas y su entorno. Una adecuada asunción de responsabilidad inicia cuando el adolescente reconoce que tanto él como la víctima son sujetos de derechos (punto de partida sin el cual no puede percibir el daño causado). Los equipos observan este indicador a través del discurso del adolescente (ej. si admite los hechos sin justificaciones, si puede explicar el daño ocasionado) y su comprensión de que sus actos “han lesionado derechos de otros”, afectando no solo a la víctima directa sino también a su familia y a la comunidad. En resumen, un alto grado de reconocimiento se evidencia cuando el adolescente asume la autoría de sus actos y demuestra conciencia del impacto negativo generado por su conducta.

Empatía hacia la víctima y terceros afectados

Evalúa el nivel de empatía y sensibilidad que el infractor desarrolla respecto a las personas perjudicadas por su delito. Un adolescente responsable no solo reconoce abstractamente el daño, sino que logra verse a sí mismo desde la perspectiva de la víctima, entendiendo el sufrimiento o pérdidas ocasionadas. Operativamente, se observa si el adolescente reconoce a la víctima como una persona real, con derechos e igual dignidad (es decir, deja de percibirla como una entidad anónima o distante). Manifestaciones de esta empatía incluyen expresiones genuinas de arrepentimiento o preocupación por el bienestar de los afectados. Por ejemplo, en enfoques de justicia restaurativa se incentiva al adolescente a ofrecer disculpas sinceras a la víctima, lo cual es un indicador tangible de que comprende el daño emocional causado. Esta variable se evidencia en actitudes como el remordimiento auténtico, la capacidad de nombrar a la víctima y lo que esta sintió, y la disposición a respetar y escuchar a quienes fueron perjudicados por sus actos.

Compromiso con la reparación del daño

Se refiere a la disposición activa del adolescente para enmendar los perjuicios causados por su infracción y al grado en que lleva a cabo acciones reparatorias concretas. En términos técnicos, implica que el adolescente asuma un rol protagónico en la reparación: por ejemplo, pedir perdón directamente, participar en mediaciones con la víctima, pagar una restitución material si corresponde, o cumplir con servicios comunitarios orientados a compensar a la sociedad. No basta con que la reparación sea impuesta; la variable evalúa si el adolescente internaliza el deber de reparar y muestra iniciativa y responsabilidad en su cumplimiento. Indicadores operativos incluyen el cumplimiento efectivo de las medidas reparatorias acordadas (p. ej., completar las horas de trabajo comunitario asignadas o finalizar una actividad de compensación) y la calidad de su participación en las mismas (actitud de colaboración versus mera obligación formal). Este compromiso se sustenta en la idea de que la rendición de cuentas no es pasiva: el modelo restaurativo define la responsabilidad precisamente como “hacerse cargo de la conducta y emprender acciones para reparar el daño” causado. Un alto grado en esta variable se refleja cuando

el adolescente cumple voluntariamente con lo pactado para resarcir a la víctima o a la comunidad, demostrando con hechos su voluntad de enmienda.

Cumplimiento de las medidas y compromisos asumidos

Esta dimensión evalúa la responsabilidad del adolescente en el seguimiento de las obligaciones derivadas de su proceso judicial o plan de la acción socioeducativa. En la práctica, abarca el grado de cumplimiento de condiciones tales como asistir puntualmente a las sesiones terapéuticas o educativas, respetar las reglas impuestas (horarios, restricciones, normativa escolar), mantener contacto regular con sus tutores o referentes, y en general honrar los acuerdos establecidos en su plan de reinserción. El fundamento técnico de esta variable es que asumir responsabilidad conlleva “cumplir con las exigencias que tal responsabilidad comporta”, descargando así la propia culpa mediante el esfuerzo por enmendar el error. Los equipos interdisciplinarios pueden medirla mediante registros de asistencia, informes de seguimiento y la observación directa de la fiabilidad del adolescente para sostener sus compromisos en el tiempo. Desde el enfoque socioeducativo, se busca fomentar en el adolescente “la capacidad de comprometerse y cumplir con los acuerdos” delineados en su proceso. Un adolescente que muestra un alto cumplimiento –por ejemplo, que completa las actividades asignadas, se presenta a todas las instancias requeridas y sigue las indicaciones de sus educadores– está evidenciando responsabilidad real y respeto por la oportunidad de cambio que se le brinda.

Adopción de actitudes y comportamientos de integración social

Esta variable observa la evolución positiva en la conducta del adolescente a mediano y largo plazo, reflejando que la responsabilización ha sido interiorizada en su forma de actuar. Incluye dos aspectos complementarios: por un lado, el abandono de conductas delictivas o de riesgo (evitación de la reincidencia) y, por otro, la incorporación de hábitos y valores prosociales en su vida diaria. En términos operativos, los profesionales monitorean si el adolescente comienza a respetar las normas espontáneamente (por ejemplo, cumpliendo reglas escolares o comunitarias sin necesidad

de coerción externa) y si demuestra cambios de actitud tales como mayor autocontrol, empatía en sus relaciones cotidianas, resolución no violenta de conflictos y responsabilidad en tareas asumidas. También se consideran indicadores como la reinserción educativa o laboral (retorno y permanencia en la escuela, participación en talleres formativos, búsqueda de empleo) que muestran un alejamiento de entornos delictivos y un proyecto de vida constructivo. Este progreso está alineado con la noción de que responsabilizarse implica “hacer los cambios necesarios para evitar” repetir la conducta dañina en el futuro. Un alto nivel en esta variable queda de manifiesto cuando el adolescente se convierte en un actor positivo en su comunidad, aprovechando las herramientas socioeducativas para no ponerse a sí mismo ni a otros en riesgo nuevamente. En definitiva, la presencia de actitudes prosociales emergentes —como el respeto a la ley, la empatía sostenida y la contribución a la sociedad— indica que el adolescente ha asumido profundamente la responsabilidad por sus actos pasados y ha transformado su comportamiento en consecuencia.

En este marco, la construcción de un software socioeducativo de gestión por caso se configura como una herramienta estratégica para traducir las definiciones operativas de responsabilización en criterios evaluables, sistemáticos y comparables en el tiempo. La matriz de indicadores —que incluye dimensiones como el reconocimiento de la infracción, la empatía hacia la víctima, el compromiso con la reparación, el cumplimiento de acuerdos y la transformación de las prácticas sociales— no se agota en una función diagnóstica, sino que se constituye en un dispositivo de producción de evidencia para la acción educativa. En efecto, la posibilidad de registrar de manera estructurada estas dimensiones, con descriptores observables y niveles de desarrollo, permite objetivar procesos que tradicionalmente han quedado en el plano de la intuición profesional, habilitando una lectura más rigurosa, situada y compartida del grado de responsabilización de cada adolescente. De este modo, el registro sistemático no solo organiza la información, sino que redefine la práctica: lo que se observa, se nombra y se registra, se vuelve también objeto de acción pedagógica deliberada.

Asimismo, la incorporación de estas matrices en entornos digitales posibilita construir trayectorias de responsabilización trazables, donde cada acción socioeducativa —entrevista, mediación, actividad reparatoria, instancia formativa— queda vinculada a indicadores específicos y a resultados progresivos en el tiempo. Esta trazabilidad permite no solo evaluar el avance del proceso, sino también planificar con mayor precisión las próximas acciones, ajustando la acción social y educativa a partir de evidencia acumulada caso a caso. En contextos atravesados por la selectividad estructural de los sistemas penales, donde los adolescentes que ingresan concentran múltiples vulneraciones previas, esta herramienta adquiere una relevancia adicional ya que permite evitar lecturas simplificadoras o moralizantes, situando la responsabilización como un proceso complejo que requiere seguimiento sostenido, diferenciación de estrategias y articulación interinstitucional. En este sentido, el uso de tecnologías no constituye un mero soporte administrativo, sino una condición para la profesionalización del trabajo socioeducativo, en tanto fortalece la capacidad de los equipos para registrar, analizar y transformar sus prácticas con base en información sistemática, contribuyendo a intervenciones más consistentes, transparentes y orientadas a la restitución de derechos.

Tabla 1: Matriz de evaluación de la responsabilización adolescente: dimensiones, indicadores y niveles de desarrollo¹

Dimensión	Definición operativa	Indicadores observables	Incipiente	En proceso	Logrado
1. Reconocimiento del acto y de la norma	Capacidad de identificar el hecho cometido, su carácter ilícito y la norma vulnerada.	Identifica el hecho sin negación; Diferencia entre explicación y justificación; Reconoce la norma transgredida	Niega, minimiza o desplaza la responsabilidad hacia otros o al contexto.	Reconoce parcialmente el hecho, pero con justificaciones predominantes.	Reconoce el hecho con claridad, sin desplazamientos ni justificaciones defensivas.
2. Comprensión del daño y reconocimiento del otro	Capacidad de comprender las consecuencias del acto sobre otros y reconocerlos como sujetos de derechos.	Describe el impacto del hecho; Reconoce derechos vulnerados; Identifica a la víctima como sujeto de derechos	No reconoce el daño o lo centra en sí mismo (consecuencias propias).	Identifica el daño de forma general o abstracta, con baja profundidad.	Comprende el daño en términos concretos, relacionales y de derechos.

¹ Nota: Los contenidos, dimensiones, indicadores y niveles de desarrollo incluidos en esta matriz tienen carácter orientativo y constituyen insumos conceptuales y metodológicos para su adaptación a distintas instituciones, dispositivos y proyectos socioeducativos. Su operacionalización deberá ajustarse a las particularidades de cada contexto de actuación, población atendida, encuadre institucional y objetivos pedagógicos específicos.

3. Implicación subjetiva	Grado en que el adolescente se posiciona como autor de la acción y asume su participación.	Uso de lenguaje en primera persona; Disminución de externalización; Reflexión sobre alternativas posibles	Externaliza la responsabilidad (pares, contexto, azar).	Oscila entre implicación y externalización .	Se reconoce como actor de la acción y sus consecuencias, con reflexión sobre alternativas.
4. Reparación del daño	Desarrollo de acciones orientadas a reparar el daño en términos materiales, simbólicos o relacionales.	Participa en instancias de reparación; Acepta mediación; Realiza acciones restitutivas	Rechaza o evita instancias de reparación.	Participa con baja implicación o de forma asistida.	Se involucra activamente en acciones de reparación y restitución del vínculo.
5. Transformación de prácticas sociales	Capacidad de modificar conductas y sostener formas de relación social no lesivas.	Cumple compromisos; Disminuye conductas de riesgo; Desarrolla alternativas (educación, trabajo, redes)	Reitera conductas lesivas o no modifica prácticas.	Muestra cambios inestables o situacionales.	Sostiene cambios consistentes en el tiempo y proyecta trayectorias alternativas.

Fuente: Elaboración propia

Responsabilidad no es arrepentimiento

Desde una perspectiva socioeducativa, la responsabilización no se reduce a un acto declarativo ni a la mera aceptación formal de una falta, sino que constituye un proceso educativo situado mediante el cual el sujeto reconstruye la relación entre su acción, las normas sociales y los derechos de otros. Implica, en este sentido, reconocer el acto cometido, comprender su inscripción en una trama social más amplia y asumir activamente las consecuencias, no solo en términos individuales sino también relacionales. La responsabilización se expresa en la capacidad de proyectar transformaciones en las propias prácticas, habilitando modos de relación social no lesivos en el presente y en el futuro.

Por su parte, el arrepentimiento puede ser entendido como una dimensión subjetiva relevante, en tanto introduce una experiencia afectiva de malestar frente al daño causado. Sin embargo, desde el punto de vista socioeducativo, su valor no radica en la intensidad del sentimiento sino en su potencial de elaboración. Es decir, el arrepentimiento adquiere sentido cuando logra ser tramitado en un proceso reflexivo que permita al sujeto desplazarse de una vivencia centrada en sí mismo hacia una comprensión del otro como sujeto de derechos.

En este marco, la distinción entre ambos conceptos no es meramente semántica sino pedagógica: mientras el arrepentimiento refiere al plano de la experiencia subjetiva, la responsabilización implica una traducción de esa experiencia en prácticas, decisiones y compromisos concretos. Dicho de otro modo, no se trata solo de lo que el adolescente siente respecto a lo ocurrido, sino de qué hace con eso en términos de reconstrucción del lazo social.

4. El campo socioeducativo

El campo de las sanciones penales juveniles se configura como un espacio atravesado por una tensión constitutiva entre control social y acción educativa, que no puede ser resuelta por la negación de uno de sus términos, sino por su problematización y reconfiguración en clave socioeducativa. En efecto, las intervenciones dirigidas a adolescentes en conflicto con la ley penal

se despliegan en un territorio institucional diseñado para administrar el castigo, pero interpelado por marcos normativos y perspectivas pedagógicas que exigen orientar dichas respuestas hacia la educación, la responsabilización y la inclusión social. Esta condición paradójica no es un obstáculo contingente, sino una característica estructural del campo, que obliga a construir posicionamientos profesionales y dispositivos capaces de desplazar la centralidad de lo punitivo sin desconocer su existencia.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible desnaturalizar el lenguaje y las prácticas que organizan la acción. Las denominadas “medidas socioeducativas” no son neutras ni inocuas: constituyen sanciones que restringen derechos, pero cuya especificidad radica en el mandato de producir efectos educativos en sujetos que se encuentran en proceso de desarrollo. En este sentido, el desafío no consiste en suavizar la sanción, sino en dotarla de contenido socioeducativo, entendiendo que la acción educativa no puede reducirse a la corrección de conductas ni a la prevención del delito en clave de control, sino que debe orientarse a la promoción de derechos, la ampliación de las oportunidades de participación social y la disminución de la vulnerabilidad de los adolescentes frente al propio sistema penal.

En este marco, los apartados que siguen abordan dos dimensiones centrales de esta reconfiguración: por un lado, el sentido educativo de las medidas socioeducativas, entendidas como dispositivos que articulan sanción y acción educativa social; por otro, la necesidad de civilizar el conflicto penal, desplazando la lógica punitiva hacia una perspectiva relacional que permita comprender, reparar y transformar las situaciones de daño. Ambas dimensiones se inscriben en una misma apuesta: construir intervenciones que, aun en el interior de dispositivos punitivos, sean capaces de amplificar la acción educativa y producir condiciones para la restitución de derechos y la reconstrucción del lazo social.

4.1 Sanciones socioeducativas y sentido educativo de la pena

Las medidas socioeducativas, tanto privativas como no privativas de libertad, deben ser comprendidas en su doble condición constitutiva: son, al mismo tiempo, sanciones y oportunidades educativas. Nombrarlas como medidas no debe ocultar su carácter de respuesta social frente a una infracción penal, es decir, su dimensión restrictiva de derechos; sin embargo, su especificidad en el campo penal juvenil radica en que esa sanción se orienta —o debería orientarse— a la producción de procesos educativos que habiliten la responsabilización y la inclusión social. En este sentido, el desafío no consiste en negar la dimensión punitiva, sino en desplazar su centralidad, ampliando la acción educativa social como eje estructurante.

Las medidas en medio abierto, como la libertad asistida o vigilada, adquieren en este marco una relevancia estratégica, en tanto permiten sostener la actuación en el territorio y en la vida cotidiana del adolescente, trabajando sobre sus redes, sus vínculos y sus condiciones concretas de existencia. Lejos de constituir respuestas “blandas”, estas medidas implican formas complejas de intervención que requieren una alta densidad profesional, ya que operan en la tensión entre el control social y la construcción de una relación educativa. Su potencial radica en que habilitan procesos de promoción social, entendidos no como prevención del delito en clave de control, sino como disminución de la vulnerabilidad de los sujetos frente al sistema penal, mediante el fortalecimiento de sus derechos, su acceso a bienes culturales y su inserción en circuitos sociales no excluyentes.

En este marco, el sentido educativo de la pena no puede reducirse a la transmisión de normas ni a la adecuación conductual, sino que implica la construcción de condiciones para que el adolescente pueda inscribirse en una relación educativa que amplíe sus horizontes de participación social. Esto supone reconocer que la acción educativa se produce en un contexto paradójico —marcado por la coexistencia de control y educación— y que la tarea profesional consiste precisamente en gestionar esa tensión, orientando la práctica hacia la expansión de derechos y la construcción de trayectorias alternativas. Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa no se limita a abordar la infracción,

sino que se orienta a intervenir sobre el conjunto de condiciones que configuran la relación del sujeto con la norma, evitando su fijación en identidades delictivas y habilitando procesos de transformación sostenidos.

4.2 Civilizar el conflicto

Una de las claves del enfoque socioeducativo radica en la posibilidad de redefinir el delito como conflicto social, desplazando la centralidad del castigo hacia la comprensión, la elaboración y la reparación. Civilizar el conflicto implica, en este sentido, transformar una respuesta basada en la imposición de dolor en un proceso orientado a la reconstrucción de las relaciones sociales dañadas. Esta perspectiva supone un cambio de preguntas: ya no se trata únicamente de determinar la culpabilidad, sino de comprender qué ocurrió, quiénes fueron afectados y qué condiciones pueden generarse para reparar el daño y evitar su repetición.

Este desplazamiento no implica negar la responsabilidad del adolescente, sino reinscribirla en una lógica relacional y pedagógica, donde el reconocimiento del daño se articula con la posibilidad de recomponer vínculos y restituir derechos. En este proceso, la inclusión de las víctimas, la promoción de instancias de mediación y la construcción de acciones reparatorias adquieren un lugar central, no como dispositivos accesorios, sino como núcleos de la acción educativa. La responsabilización, en este sentido, deja de ser una exigencia abstracta para convertirse en una práctica situada de reconstrucción del lazo social.

Desde esta perspectiva, civilizar el conflicto supone también disputar la inercia punitiva de las instituciones, que tienden a reproducir respuestas estandarizadas frente a sujetos previamente seleccionados por su condición social. En contraposición, el enfoque socioeducativo propone intervenciones que, sin desconocer la sanción, se orienten a producir condiciones de comprensión, reparación y transformación, inscribiendo el conflicto en un horizonte de posibilidad y no de clausura. En definitiva, se trata de construir respuestas que no reproduzcan la exclusión que

pretenden abordar, sino que habiliten nuevas formas de relación social, más justas y menos violentas.

5. Vínculo educativo como escultura para componer proyectos singulares

La noción de esculturas del vínculo educativo (Silva Balerio, 2024) permite pensar el trabajo socioeducativo con adolescentes sometidos a penas judiciales desde una perspectiva relacional, artesanal y profundamente política. Las esculturas vinculares son construcciones socioeducativas singulares y tridimensionales que emergen en la relación entre educadores y adolescentes a partir de afectos, normas, objetos, espacios, tiempos, saberes y experiencias compartidas, con el objetivo de fortalecer los lazos con la cultura, los derechos y la vida social. Desde esta perspectiva, el vínculo educativo no se reduce a un intercambio interpersonal o emocional, sino que involucra también las materialidades y condiciones concretas que organizan la experiencia institucional: la arquitectura, las reglas de convivencia, el acceso a derechos, la circulación por la ciudad, las experiencias culturales, los tiempos de escucha y las oportunidades efectivas de construir otras formas de existencia. En este sentido, la acción socioeducativa no se limita a intervenir sobre conductas individuales, sino que busca generar nuevas condiciones de posibilidad para que los adolescentes puedan reposicionarse respecto a sí mismos, a los otros y a la sociedad.

Desde esta perspectiva, el adolescente no es pensado únicamente como infractor o destinatario de control institucional, sino como sujeto de experiencia, sujeto de derechos, sujeto de educación y sujeto de proyectos (Silva Balerio, 2016). La responsabilización por los actos cometidos no puede reducirse a una lógica punitiva o moralizante centrada exclusivamente en la culpa individual. Por el contrario, supone la posibilidad de construir procesos reflexivos donde el adolescente pueda comprender los efectos de sus acciones, reconocer el daño producido, elaborar conflictos y desarrollar capacidades para sostener vínculos sociales diferentes. La responsabilización es entendida aquí como un proceso educativo y no solamente sancionatorio. Esto implica crear

condiciones para que el adolescente pueda ampliar su potencia de acción y acceder a experiencias sociales, culturales, educativas y laborales que habiliten otros recorridos vitales. En otras palabras, la medida judicial adquiere sentido socioeducativo cuando logra transformarse en una oportunidad para construir nuevas formas de participación social y ejercicio efectivo de derechos.

La metáfora de la escultura resulta especialmente potente porque permite comprender que el vínculo educativo se produce mediante un trabajo paciente, situado y artesanal. Educar implica modelar condiciones relacionales con los materiales disponibles: palabras, gestos, normas, conflictos, actividades culturales, deportes, talleres, espacios comunitarios, instituciones educativas, vínculos familiares y experiencias de reconocimiento. Ninguna escultura vincular es idéntica a otra porque cada adolescente porta una historia singular, trayectorias de violencia o exclusión diferenciadas, relaciones particulares con el saber y expectativas distintas respecto al futuro. Por tanto, el trabajo socioeducativo exige abandonar respuestas homogéneas o estandarizadas para construir procesos individualizados que reconozcan la singularidad de cada trayectoria.

Esta perspectiva también permite problematizar críticamente las lógicas institucionales que históricamente han organizado el campo penal juvenil. Muchos dispositivos de encierro producen vínculos degradados, estructurados desde la humillación, el desprecio o la reproducción de estigmas sociales. Las esculturas vinculares sostenidas en el odio, la recriminación o el control exclusivamente disciplinario generan dependencia, expulsión simbólica y deterioro subjetivo. En cambio, los vínculos contruidos desde el reconocimiento, la exigencia pedagógica, el cuidado y la construcción de horizontes de futuro permiten producir “nudos socioeducativos” que fortalecen los lazos con la vida social y cultural. Estos nudos pueden ser familiares, educativos, laborales, afectivos, institucionales o comunitarios, y funcionan como anclajes que incrementan las posibilidades de sostener procesos de inclusión social.

En este marco, el trabajo socioeducativo requiere construir vectores de acción (Silva Balerio, 2024) orientados a ampliar la vida de los adolescentes. La singularidad implica reconocer la diferencia y generar espacios donde los adolescentes puedan hablar, decidir y participar. La heterogeneidad supone ampliar la circulación por instituciones, territorios y experiencias diversas, rompiendo la endogamia institucional del encierro. La transversalidad promueve relaciones menos jerárquicas y más dialógicas, donde la autoridad educativa se sostenga en la argumentación y el reconocimiento mutuo. El vector ambiental enfatiza la importancia de construir entornos habitables y protectores capaces de sostener subjetivamente a los adolescentes. El placer aparece como condición pedagógica que habilita el deseo de aprender y participar, desmontando la tradición institucional del sufrimiento como forma de educación. Finalmente, la transferencia y el deseo del educador resultan centrales: ningún proceso educativo puede sostenerse sin adultos capaces de imaginar futuros posibles para los adolescentes con quienes trabajan.

Pensar las medidas judiciales desde las esculturas del vínculo educativo supone desplazar el eje desde la mera administración del castigo hacia la construcción de relaciones socioeducativas capaces de reducir daño, ampliar derechos y fortalecer procesos de integración social. Esto implica asumir que la transformación no ocurre exclusivamente en el adolescente, sino también en las instituciones y en los modos en que la sociedad decide vincularse con quienes han sido históricamente producidos como sujetos descartables. La acción socioeducativa se convierte así en una práctica de composición: crear ensamblajes entre sujetos, instituciones, saberes, territorios y oportunidades que permitan producir otras formas de existencia. En definitiva, el desafío pedagógico consiste en construir vínculos suficientemente sólidos como para que los adolescentes puedan reconocerse como sujetos capaces de proyectar una vida distinta a la previamente instituida por la violencia, la exclusión o el delito.

6. Tensiones y desafíos

Desde la perspectiva establecida por la Observación General N.º 24 del Comité de los Derechos del Niño, el sentido de las medidas aplicadas a adolescentes en conflicto con la ley penal no puede reducirse a la mera punición, sino que debe inscribirse en un horizonte eminentemente educativo, coherente con su condición de personas en proceso de desarrollo. Sin embargo, este mandato adquiere una mayor densidad cuando se lo articula con el principio de proporcionalidad, entendido no como una regla formal de correspondencia entre delito y sanción, sino como un límite político y jurídico al exceso punitivo del Estado. En este sentido, la proporcionalidad exige que la respuesta penal sea la mínima necesaria, priorizando alternativas a la judicialización y, en particular, evitando el uso extensivo de la privación de libertad. La evidencia empírica muestra, sin embargo, que los sistemas penales juveniles tienden a invertir este principio, consolidando prácticas regresivas donde la privación de libertad opera como respuesta habitual, incluso para infracciones de menor entidad. En este contexto, el derecho a una “segunda oportunidad” no puede ser leído como una concesión, sino como una exigencia derivada de la proporcionalidad, que obliga a construir respuestas educativas capaces de limitar el daño institucional y habilitar procesos de desarrollo.

Ahora bien, afirmar el carácter educativo de las medidas en clave de proporcionalidad no implica en ningún caso promover la impunidad ni diluir la responsabilidad del acto. Por el contrario, supone reconfigurar la responsabilización en un marco de garantías, donde la respuesta estatal considere tanto la gravedad del hecho como el grado de culpabilidad, la edad y las condiciones concretas de vida del adolescente. En efecto, la investigación muestra que la aplicación de sanciones se encuentra fuertemente condicionada por factores extrajurídicos —como la intervención policial o la situación social del adolescente— que intensifican la penalización sobre los sectores más vulnerables. Esto tensiona directamente el principio de proporcionalidad, en tanto introduce un “plus de castigo” no derivado del acto, sino de la posición social del sujeto. Desde una perspectiva socioeducativa, ello exige desplazar la mirada desde una culpabilización abstracta

hacia una evaluación situada de la capacidad de autodeterminación del adolescente, reconociendo que su margen de elección no es equivalente al de un adulto, sin que ello opere como justificación. En este cruce, la proporcionalidad se constituye en un criterio decisivo: no para eximir de responsabilidad, sino para dosificarla pedagógicamente, evitando respuestas que, lejos de promover el aprendizaje, profundizan las trayectorias de exclusión que el propio sistema penal dice intentar corregir.

7. Conclusiones

La responsabilización de adolescentes en conflicto con la ley penal constituye un proceso complejo que no puede ser reducido a la sanción jurídica ni a la mera adecuación conductual. Desde la perspectiva de la educación social, se configura como un proceso educativo situado, en el que el reconocimiento del daño, la asunción de responsabilidad y la transformación de las prácticas se inscriben en una reconstrucción más amplia del vínculo social. Este proceso exige comprender la infracción no como una cualidad del sujeto, sino como una acción situada en tramas sociales, económicas y culturales específicas, donde inciden de manera significativa las condiciones de desigualdad, la fragmentación institucional y, crecientemente, la participación de adolescentes en mercados ilegales que ofrecen formas precarias de integración social.

En este marco, el principio de proporcionalidad emerge como un criterio central para reorientar las respuestas del sistema penal juvenil. No se trata únicamente de ajustar la intensidad de la sanción a la gravedad del hecho, sino de limitar el exceso punitivo del Estado, evitando que la intervención penal profundice las trayectorias de exclusión que pretende corregir. La evidencia disponible muestra que los sistemas penales tienden a operar de manera selectiva, concentrando sus respuestas más gravosas en los adolescentes provenientes de sectores socialmente deprivados, muchas veces a partir de factores extrajurídicos que distorsionan la relación entre infracción y sanción. En este sentido, la proporcionalidad no solo es un principio jurídico, sino un criterio político y pedagógico,

que obliga a construir respuestas que, sin renunciar a la exigencia de responsabilidad, no clausuren las posibilidades de desarrollo.

Las medidas socioeducativas, especialmente aquellas que se despliegan en medio abierto, ofrecen condiciones privilegiadas para sostener este enfoque, en tanto permiten intervenir sobre los vínculos, los territorios y las trayectorias cotidianas de los adolescentes. Sin embargo, su potencial no reside en una supuesta “menor intensidad”, sino en su capacidad para articular sanción y educación en una clave que priorice la promoción de derechos y la ampliación de oportunidades. Ello supone disputar la inercia punitiva que atraviesa las instituciones y construir prácticas capaces de civilizar el conflicto, desplazando la lógica del castigo hacia la comprensión, la reparación y la reconstrucción del lazo social.

La incorporación de herramientas tecnológicas, como los sistemas de gestión socioeducativa por caso, abre nuevas posibilidades para la profesionalización del campo. La traducción de las definiciones operativas de responsabilización en matrices de indicadores evaluables permite construir procesos de acción social y educativa más robustos, trazables y fundamentados en evidencia. En contextos marcados por la selectividad penal, esta capacidad de registrar, analizar y planificar las acciones socioeducativas no es un aspecto técnico secundario, sino una condición para sostener prácticas más justas, transparentes y orientadas a resultados, evitando tanto la arbitrariedad como la reproducción de sesgos institucionales.

Finalmente, promover procesos de responsabilización implica sostener una posición ética y política que rechace tanto la lógica punitiva retributiva como las formas de desresponsabilización. No se trata de negar el daño ni de relativizar la infracción, sino de inscribir en el proceso de desarrollo del adolescente, reconociendo su menor capacidad relativa de autodeterminación sin convertirlo en víctima ni en objeto de tutela. En este sentido, el derecho a una segunda —y también a una tercera— oportunidad no es una concesión, sino una exigencia derivada de su condición de sujeto

de derechos. Apostar por la responsabilización es, en definitiva, apostar por una justicia que no se limite a castigar, sino que sea capaz de producir aprendizaje, habilitar la reparación y abrir caminos de integración social no violenta, en sociedades que, lejos de conformarse con la exclusión, asuman la responsabilidad colectiva de ofrecer alternativas reales de participación.

Referencias:

- Becker, H. (1971). *Los extraños: Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Christie, N. (1993). *La industria del control del delito: ¿La nueva forma de holocausto?* Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2019). Observación general núm. 24 (2019) relativa a los derechos del niño en el sistema de justicia juvenil (CRC/C/GC/24). Naciones Unidas.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Elbert, C. (1998). *Manual básico de criminología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, G. (1998). *Culpabilidad y teoría del sujeto en el derecho penal*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Silva Balerio, D. (2003). *Menos violencia penal, más promoción cultural: La libertad asistida, una propuesta educativo social*. En AA. VV., *La justicia juvenil en América Latina*. Montevideo: Defensa de los Niños Internacional.
- Silva Balerio, D., Cohen, J., Terra, F., & Brunet, N. (2008). *Límite al poder punitivo: Análisis de la aplicación del principio de proporcionalidad en el sistema penal juvenil montevideano*. Montevideo: UNICEF; Defensa de los Niños Internacional – Uruguay.
- Silva Balerio, D. 2016. *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. Adolescentes y vínculo educativo, esculpir relaciones con lo social. Barcelona: UOC.

Sutherland, E. (1993). *Ladrones profesionales*. Madrid: La Piqueta.

Uriarte, C. (1999). *Control institucional de la niñez y adolescencia*. Montevideo: FCU.

Zaffaroni, E. R. (2005). *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta.

Tenenbaum Ewig, G. (2017). El crimen organizado de las drogas ilegales en el Uruguay del siglo XXI: Una aproximación normativa y cuantitativa. *Revista de la Facultad de Derecho*, (43), 287–326. <https://doi.org/10.22187/rfd2017n2a11>

Tenenbaum Ewig, G., Viscardi, N., Fuentes, M., Salamano, I., & Espíndola, F. (2019). Relatos de muerte: Homicidios de jóvenes montevideanos en el marco de conflictos entre grupos delictivos y ajustes de cuentas. Ministerio del Interior – ANII.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Silva Balerio, Diego. (2026), Responsabilización y acción socioeducativa en la justicia penal juvenil: entre la sanción y la composición del lazo social. En: <http://quadersanimacio.net> n° 44, Julio 2026; ISSN: 1698-4404