



Prácticas socioeducativas en el sistema de justicia penal para adolescentes en México¹

Socio-educational practices in the juvenile criminal justice system in Mexico

Prácticas socioeducativas no sistema de justiça penal para adolescentes no México

Edgar Escobedo²

Universidad Autónoma Metropolitana, Coyoacán - Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0009-0006-7083-2701>
edgar.alan.escobedo.campos@gmail.com

José Duarte

Universidad Autónoma Metropolitana, Coyoacán -
Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0002-0235-1838>
duartecruz2911@hotmail.com (correspondencia)

Giovanna Valenti

Universidad Autónoma Metropolitana, Coyoacán -
Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0002-1505-3303>
giov.valenti@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.04.004>

Recibido: 24/09/2024 Aceptado: 20/12/2024 Publicado: 27/12/2024

PALABRAS CLAVE

adolescente, derecho a la justicia, práctica pedagógica, reinserción, sanción penal.

RESUMEN. En México los/as adolescentes en conflicto con la ley tienen derecho a recibir educación. Los servicios educativos ofrecidos surgen de una política del Sistema de Justicia Penal (SJP) que realizó cambios en la Ley Nacional del Sistema de Integral Justicia Penal para Adolescentes (LNSIJPA) mediante la adopción de una visión restaurativa de la justicia y el desarrollo de medidas que coadyuven a la reinserción social. Este artículo analiza las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes que laboran en un Centro de Reinserción Social para Adolescentes Infractores (CERSAI). La investigación fue cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes y personas claves en la institución. Algunos hallazgos señalan que existe reconocimiento de los objetivos y beneficios de la reinserción social y las potencialidades del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP). Los profesores motivan a los adolescentes a estudiar, diseñan estrategias participativas, promueven intercambios pedagógicos entre pares, se observó un alto perfil profesional, pero escasa formación en temas de ASJP. Señalaron falta de recursos, problemas de coordinación y planeación e inconsistencias entre el ideal de una mirada de derechos y la efectividad en el tratamiento educativo ofrecido. Se concluye que las estrategias empleadas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, los retos institucionales, relacionales y prácticos son cuestiones que se deben atender con compromiso; muchos cambios y propuestas de la ley aún están lejos de

¹ Este artículo es originado por la tesis "Educación para adolescentes en el Sistema de Justicia Penal: Representaciones sociales de los actores de la práctica pedagógica en el CERSAI 1", presentada a la Universidad Autónoma Metropolitana, México.

² Magíster en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, México.



consolidarse, es necesario seguir trabajando para lograr mejorar una educación que coadyuve a la reinserción social de estos adolescentes.

KEYWORDS

adolescent, criminal sanction, pedagogical practice, reintegration, right to justice.

ABSTRACT. In Mexico, adolescents in conflict with the law have the right to receive an education. The educational services offered stem from a policy of the Criminal Justice System (SJP), which introduced changes to the National Law of the Comprehensive Criminal Justice System for Adolescents (LNSIJPA) by adopting a restorative vision of justice and developing measures that contribute to social reintegration. This article analyzes the pedagogical practices of a group of teachers working at a Social Reintegration Center for Adolescent Offenders (CERSAI). The research was qualitative, including semi-structured interviews and focus groups with teachers and key individuals in the institution. Some findings indicate recognition of the objectives and benefits of social reintegration and the potential of the Educational Model for Adolescents in the Criminal Justice System (MEASJP). Teachers encourage adolescents to study, design participatory strategies, and foster peer-to-peer pedagogical exchanges; a high professional profile was observed, but with limited training in juvenile justice issues. They noted a lack of resources, problems with coordination and planning, and inconsistencies between the ideal of a rights-based perspective and the effectiveness of the educational treatment provided. It is concluded that the strategies used in the development of pedagogical practices, as well as the institutional, relational, and practical challenges, must be addressed with commitment. Many changes and proposals in the law are still far from being consolidated, and it is necessary to continue working to improve an education that contributes to the social reintegration of these adolescents.

PALAVRAS-CHAVE

adolescente, direito à justiça, prática pedagógica, reinserção, sanção penal.

RESUMO. No México, os/as adolescentes em conflito com a lei têm direito à educação. Os serviços educacionais oferecidos surgem de uma política do Sistema de Justiça Penal (SJP) que realizou mudanças na Lei Nacional do Sistema Integral de Justiça Penal para Adolescentes (LNSIJPA), por meio da adoção de uma visão restaurativa de justiça e do desenvolvimento de medidas que contribuam para a reinserção social. Este artigo analisa as práticas pedagógicas de um grupo de professores que atuam em um Centro de Reinserção Social para Adolescentes Infratores (CERSAI). A pesquisa foi de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com docentes e pessoas-chave na instituição. Alguns achados indicam o reconhecimento dos objetivos e benefícios da reinserção social e das potencialidades do Modelo Educacional para Adolescentes no Sistema de Justiça Penal (MEASJP). Os professores motivam os adolescentes a estudar, desenvolvem estratégias participativas, promovem trocas pedagógicas entre pares e apresentaram um alto nível profissional, mas com formação limitada em questões de ASJP. Eles apontaram falta de recursos, problemas de coordenação e planejamento, além de inconsistências entre o ideal de uma perspectiva baseada em direitos e a efetividade do tratamento educacional oferecido. Conclui-se que as estratégias empregadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, assim como os desafios institucionais, relacionais e práticos, são questões que devem ser enfrentadas com compromisso; muitas mudanças e propostas legislativas ainda estão longe de se consolidarem, sendo necessário continuar trabalhando para melhorar uma educação que contribua para a reinserção social desses adolescentes.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en América Latina y el Caribe han realizado importantes avances en la adecuación y reestructuración de las normatividades sobre los Sistemas de Justicia Penal para Adolescentes (SJPA). Especialmente se han establecido cambios que buscan garantizar a los menores de edad todos sus derechos y la protección especial, en función de su edad y desarrollo (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017). Las legislaciones en esta materia proponen intervenciones educativas especializadas y medidas alternativas interdisciplinarias enfocadas en la búsqueda de la reinserción social de los/as adolescentes mientras cumplen las medidas que les privó de su libertad.

En México, el Congreso de la Unión estableció en 2016 cambios dentro del SJPA, entre ellos se promovió la adopción de un enfoque de justicia restaurativa³ encaminado hacia una visión en derechos humanos⁴ (García Navas et al., 2018); también hubo cambios en los lineamientos y en la ejecución de medidas de sanción, así como en las directrices para el trato de los adolescentes mientras permanecen en las instituciones de procuración de justicia, es decir, se transformó la mirada punitivista que privilegiaba el castigo (Rojas Arévalo & Azar López, 2011; Pérez Saucedo & Zaragoza Huerta, 2011).

Los cambios en la normatividad no proponen que los adolescentes dejarán de ser acreedores a sanciones cuando se determine que han sido responsables de la comisión de un delito, más bien se pretende minimizar las consecuencias negativas del internamiento y fomentar su reinserción social, esto mediante medidas de prevención que generen oportunidades que les ayuden a reducir las probabilidades de incidencia delictiva.

La reinserción social es uno de los fines del sistema penitenciario (Ramírez Navarro & Orozco Torres, 2024), y consiste en un proceso y/o mecanismo que ayuda a garantizar a los individuos privados de su libertad el respeto de sus derechos humanos, el acceso a la educación, al deporte, a la capacitación para el trabajo, servicios de salud, seguridad, atención jurídica, y en general, al desarrollo pleno. Consiste, además en:

[...] un proceso progresivo e interdisciplinario por el cual se estudia al sentenciado en lo individual, se diagnostica y elabora un programa sobre las medidas capaces de alejarlo de una eventual reincidencia a través de un conjunto de elementos, normas y técnicas basadas en el trabajo, la capacitación laboral, educación y medidas psicosociales, para hacerlo apto para vivir en sociedad (Roldán Quiñones, 1999, p. 114).

Según Barajas Languren et al. (2015), mediante la reinserción se pretende alejar a la persona sentenciada de una posible reincidencia de actos ilícitos cuando obtenga la libertad por medio de herramientas y tratamientos que les serán brindadas dentro de la prisión y finalmente sean reintegradas a la sociedad al concluir su medida. En el caso de adolescentes en situación de internamiento, la reinserción social busca disminuir las desigualdades que históricamente presentan estas poblaciones, comúnmente marginadas. En este sentido, la justicia restaurativa es la base en la que se sostiene su inclusión educativa, para ello Valenti Nigrini y Acevedo Rodríguez (2019) señalan que es necesario ofrecer servicios educativos de calidad en estos centros especializados donde los adolescentes están resguardados.

Duke (2018) mostró la relación proporcional entre la inversión que los Estados Unidos realiza en la educación en entornos penitenciarios y el ahorro que esto representa en términos económicos, derivado de reducir la probabilidad de reincidencia delictiva. Por su parte, en México, Jiménez Ornelas (2005) señaló que la educación tiene un efecto positivo en la vida de los adolescentes en internamiento, a través de ella es posible aminorar algunas desigualdades estructurales y aumentar las posibilidades de reinserción social. Tomasevski (2006), advirtió que este tipo de educación debe poner énfasis en la aceptabilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, lo que promovería mayor equidad y el respeto por sus derechos.

³ Según Zehr (2010), la justicia restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible (p. 45).

⁴ Se realizaron cambios en los artículos 21 y 192 de la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia para Adolescentes (2016).

El problema que persiste en México y en otros contextos es que, en la cotidianidad, este grupo poblacional sigue presentando condiciones de vulnerabilidad, lo que no les permite desarrollarse de manera óptima, así lo señala Rojas Arévalo y Azar López (2011), Azaola Garrido (2015, 2016), Lindquist Sánchez (2016), López-Betancourt y Fonseca-Luján (2014), Tomasevski (2006). Estos autores dan cuenta de cómo el internamiento es un elemento que dificulta el desarrollo del adolescente y obstaculiza la reinserción social, generando así mayores desigualdades en sus vidas, las cuales se suman a las preexistentes.

Estudios realizados por Pérez Expósito y Megchún Rivera (2019), Valenti Nigrini y Acevedo Rodríguez (2019), y otros autores, señalan que en México los adolescentes que se encuentran en internamiento han sufrido algún tipo de abuso o violencia física, emocional o sexual en la infancia, además, muchos de ellos tuvieron una alta exposición al consumo de drogas y alcohol en sus hogares. Por otro lado señalan haber mantenido experiencias conflictivas en las escuelas, lo que se traduce en apreciaciones negativas sobre el proceso pedagógico y bajas expectativas acerca de la importancia del estudio para el presente y el futuro, de hecho, 72% opinan que no les gusta la escuela, la consideran aburrida, por esto dedican poco tiempo a las actividades escolares, esto se observa en las reprobaciones de exámenes (80%), y en general muestran un bajo aprovechamiento escolar (Azaola Garrido, 2015; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS], 2006; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017; Lindquist Sánchez, 2016).

Otros datos dan cuenta que estos adolescentes tienen pocas oportunidades de participar en programas educativos mientras se encuentran en internamiento, los servicios ofrecidos se desarrollan a través del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), la Telesecundaria del estado y el Sistema de Preparatoria Abierta y Técnica estatal (SPAYT). Estas instituciones cuentan con poco personal, los docentes no participan de sistemas de formación profesional, hay escasez de materiales didácticos, no se ofrece seguimiento educativo de calidad, la infraestructura es deficiente, lo que en suma aumenta el desinterés hacia el estudio y genera bajas expectativas académicas en los adolescentes (Valenti Nigrini & Acevedo Rodríguez, 2019; Azaola Garrido, 2015; CIESAS, 2006; INEGI, 2017).

De manera general, podemos señalar que en México esta situación se evidencia concretamente porque: 1) hay una carencia de un modelo educativo institucionalizado para estos adolescentes (Valenti Nigrini & Acevedo Rodríguez, 2019; Ramos-Baños et al., 2022; García Vázquez & Pérez Piñón, 2021); 2) existe una carencia de herramientas para evaluar el cambio o evolución del desarrollo educativo de los adolescentes intervenidos (Arévalo Contreras, 2021; Pérez Expósito & Megchún Rivera, 2019; Rojas Arévalo & Azar López, 2011); c) no se implementan metodologías para el trabajo con las familias de estos adolescentes (Arévalo Contreras, 2021; García Vázquez & Pérez Piñón, 2021; Sáenz Jiménez et al., 2018); d) existe una carencia de sistemas de seguimiento y vinculación con el sistema educativo formal una vez se cumple con la medida de internamiento (García Cravioto & Rodríguez Solera, 2021; Cillero et al., 2017); e) hay falta de formación profesional para los docentes que trabajan con estos adolescentes (Ramos-Baños et al., 2022; Valenti Nigrini & Acevedo Rodríguez, 2019).

El UNICEF en México, financió una iniciativa que tuvo como meta desarrollar un modelo educativo que atendiera las condiciones escolares de los adolescentes en internamiento, fue así como se crea el Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (MEASJP) por un grupo de académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

Estos investigadores diseñaron e implementaron el modelo en tres instituciones (dos en la Ciudad de México y una tercera en el norte del país). La propuesta contempló las necesidades específicas de este grupo poblacional, para ello se desarrollaron espacios de formación docente y se construyeron materiales didácticos que apoyaran a los profesores y directivos en su trabajo cotidiano. Luego del pilotaje del modelo, Pérez Expósito y Megchún Rivera (2019), Valenti Nigrini y Acevedo Rodríguez (2019), señalaron que existen muchas dificultades para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en las comunidades, sin embargo, se observó una alta probabilidad de lograr buenos resultados en lo relativo a la reinserción social en las comunidades de adolescentes si se trabaja en sus trayectorias educativas con medidas multicomponentes.

Este artículo tiene como propósito presentar un análisis de tres dimensiones de las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores que laboran en un CERSAI. Según Marín (2018), las prácticas pedagógicas comúnmente están asociadas a las actividades que los docentes ejercen al interior de un salón de clases. Esta autora reconoce que el ejercicio pedagógico del docente es la consecuencia de una relación triádica de elementos constituidos por: a) los saberes o las formas de veridicción, b) las matrices normativas o formas de normalización, y c) los modos de existencia o formas de subjetivación. Estas tres dimensiones permiten reconocer que el mismo docente tiene una serie de conocimientos los cuales derivan de su formación como profesional de la educación, sus saberes específicos que provienen de su experiencia al interior de las comunidades o el ejercicio de la docencia dentro de otros espacios y las orientaciones institucionales que limitan su actuar, reconociendo que existe un contexto normativo que impacta a la institución y a los involucrados en la propia práctica pedagógica.

El CERSAI seleccionado para la realización de este proyecto fue participante en la implementación del pilotaje del MEASJP en 2019 y 2020, por lo que se propuso, además, conocer las percepciones de algunos actores claves en la implementación del modelo, comprender las condiciones contextuales e institucionales, las motivaciones, expectativas, los retos, limitaciones y oportunidades que tienen.

Este trabajo contribuye en la obtención de conocimientos sobre las condiciones educativas de los ASJP y profundiza en la comprensión de las representaciones sociales de los actores clave en la implementación del MEASJP, en ese sentido aporta información acerca de nuevas posibilidades de acción para lograr alcanzar una educación adaptable, asequible, aceptable y accesible como lo propone Tomasevski (2006).

2. MÉTODO

El diseño de la investigación fue cualitativo (Taylor & Bogdan 1984), esta perspectiva permitió acercarnos a las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, las cuales consideramos están cargadas de significados y significantes. Las preguntas y los objetivos del proyecto nos posicionan frente al fenómeno estudiado desde un paradigma fenomenológico y hermenéutico. Utilizamos la mirada de Husserl (2002) para conocer y tratar de comprender las experiencias y la vida profesional cotidiana de estos profesores, así como las producciones de sentido que realizan como una consecuencia de la interacción entre sus propias subjetividades, sus prácticas pedagógicas y el entorno en el que laboran. Nos interesó además analizar el impacto, las transformaciones, limitaciones, retos y adaptaciones que realizan en su trabajo diario para ofrecer servicios educativos a adolescentes en condiciones de internamiento.

El proyecto se desarrolló durante ocho meses en el CERSAI “Los Halcones”⁵, esta institución, localizada al norte de la república mexicana, cuenta con un espacio educativo para el desarrollo de actividades escolares. Es dirigida

⁵ Llamamos “Los Halcones” a la comunidad de estudio por razones de seguridad, confidencialidad y anonimato.

por un director (quien tiene también funciones de docencia), laboran además dos docentes que asisten diariamente en un horario matutino. El número de adolescentes que asisten a clases es variable, pero un día regular los profesores pueden llegar a trabajar con 30 de ellos en sesiones grupales e individuales.

Se seleccionó esta comunidad porque destaca de otras por su énfasis en la implementación de acciones que promueven el involucramiento familiar de los ASJP, es uno de los centros mejor evaluados en la región en acceso 95%, ambiente 95%, programas de actividades individualizados 100%, salud física 95%, y salud mental 95% (Fiscalía General del Estado de Chihuahua, 2021). Sin embargo, esta institución presenta retos como la inestabilidad y variabilidad de la población, la poca formación y capacitación especializada de los docentes, y el desarrollo de propuestas educativas enfocadas en el mantenimiento de una “escuela formal”, esto último se debe principalmente a que no cuentan con documentos certificados como diplomas, boletas de calificaciones, etc., que evidencien los avances cuantitativos en materia educativa de los adolescentes.

En el proyecto participaron los tres profesores que laboran en la institución y tres personas involucradas en la implementación del MEASJP: la exdirectora ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2021); la directora de Justicia Juvenil Internacional (JJI); y el coordinador de la implementación del MEASJP. La intención fue conocer informaciones claves sobre las directrices, políticas, decisiones, acuerdos, así como los fundamentos epistemológicos y logísticos que promovieron desde sus funciones en la implementación del MEASJP.

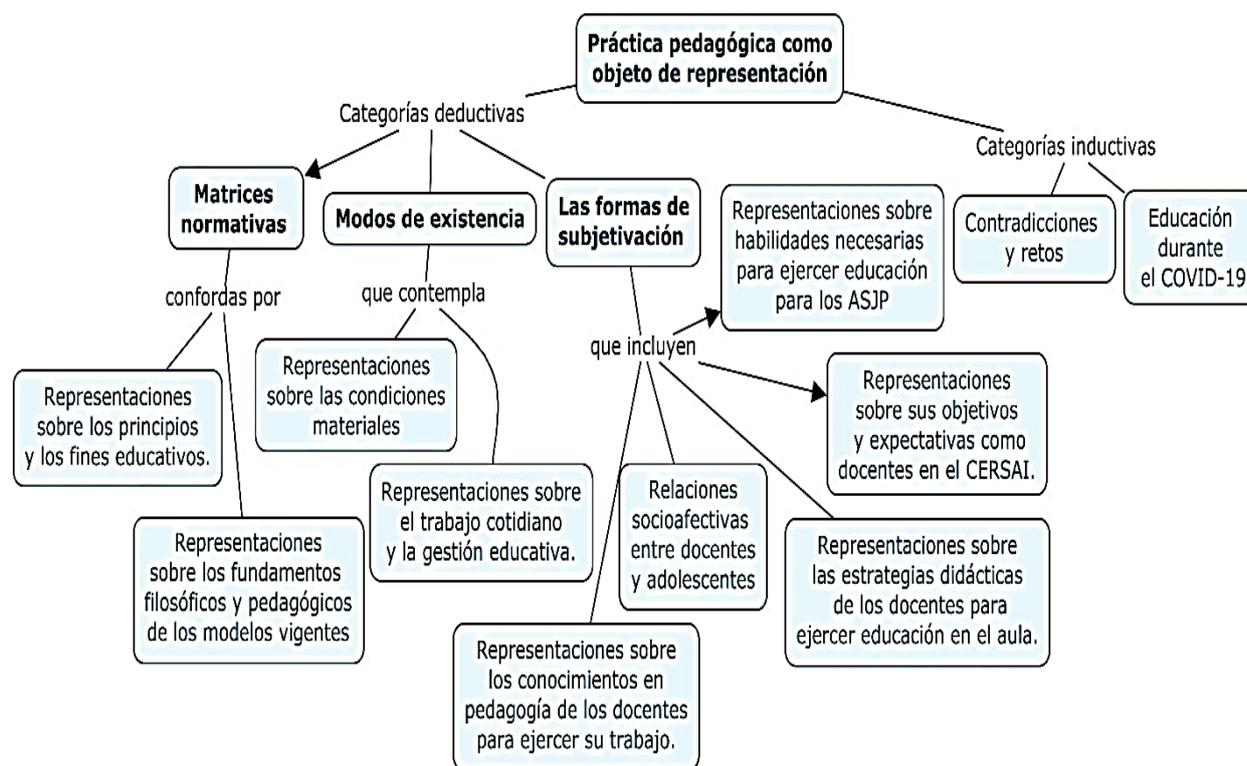
El trabajo de campo se desarrolló por medio de un estudio de caso único y holístico (Yin, 1994), las técnicas empleadas fueron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, para su desarrollo se diseñaron y aplicaron guías de preguntas que apoyaron la etapa de recolección de información. Las entrevistas semiestructuradas buscaron “indagar en la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1984, p. 101), y en ese sentido, “las guías sirven para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (p. 119). Las entrevistas fueron realizadas mediante encuentros cara a cara con los participantes y los grupos focales se realizaron de manera virtual.

Las guías de preguntas apoyaron en la búsqueda de información sobre la cotidianidad del trabajo en el CERSAI, las estrategias que emplean los profesores para ofrecer los servicios educativos, las alternativas que implementan para atender las particularidades de la población de adolescentes, la relación entre sus funciones y los lineamientos y/o normatividades propias de la institución, las interrelaciones con otros actores, incluidos los participantes en el diseño e implementación del MEASP.

Para la etapa inicial del proceso analítico se utilizó el software ATLAS.ti., mediante el uso de unidades hermenéuticas se realizó la codificación y categorización de la información recabada, el resultado de este proceso fue la construcción de un mapa conceptual que reflejó la identificación de las categorías y subcategorías identificadas en el estudio.

Figura 1

Categorías y subcategorías (inductivas y deductivas) identificadas en la investigación



Durante el proceso interpretativo se tomó en cuenta la teoría de las representaciones sociales, para ello siguieron las recomendaciones de Cuevas (2016), Jodelet (1986), y Taylor y Bogdan (1984). Durante esta fase fue fundamental prestar atención a la dimensión jurídica (es decir, las transformaciones presentes en la LNSIJA), como a la dimensión educativa, teniendo en cuenta no solo la implementación del MEASJP, sino también a las instituciones que brindan atención educativa en este CERSAI: el INEA, la Telesecundaria del estado y el SPAYT. De igual forma interesó indagar las relaciones jurídico-educativas en tres niveles: el de las matrices normativas, el de las formas de verificación y el de las formas de subjetivación.

Sobre las matrices normativas observamos las disposiciones que dan sentido, orientación y limitación a determinadas prácticas pedagógicas. El desarrollo de las políticas y gobierno, así como la actividad de diversos actores político-educativos involucrados como SIPINNA, JJI, UNICEF, la UAM-X, el Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (FICOSEC), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en inglés USAID) y la fiscalía del estado.

Sobre las formas de verificación nos centramos en el contexto institucional y el trabajo cotidiano de los actores de la práctica pedagógica (la gestión educativa y pedagógica); las condiciones materiales, el contexto social y cultural. Finalmente, en las formas de subjetivación analizamos los aspectos referentes al ser de los actores (especialmente en la relación docentes-adolescentes), a sus identidades como sujetos ligados al contexto educativo para ASJP. La razón por la que planteamos el análisis bajo estos elementos deviene directamente de la perspectiva de práctica pedagógica empleada en esta investigación, proveniente de los aportes de Marín (2018).

3. RESULTADOS

Las categorías deductivas

A continuación, se describen los principales hallazgos relacionados con las representaciones sociales de las categorías deductivas, es decir, las matrices normativas, los modos de existencia y las formas de subjetivación de los participantes en la investigación.

a) Las matrices normativas

Inicialmente observamos cómo la presencia de elementos normativos se ven reflejados en las representaciones de los actores, ellos reconocen la presencia de fines y objetivos vinculados con la reinserción social y la justicia restaurativa, de igual forma ven la educación como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo. Por otro lado, existe un conflicto en la forma en que se siguen pensando las medidas que reciben los adolescentes en el CERSAI “Los Halcones” y la forma en que se planifican e implementan sus actividades escolares.

En la cotidianidad, lo que sucede en el CERSAI es que dichas actividades se planifican en función del tiempo que los adolescentes se encontrarán en la comunidad cumpliendo las medidas, lo que desencadena, para el caso de los aspectos normativos, una inconsistencia entre el ideal de proponer una mirada de derechos y la efectividad en el tratamiento educativo que se ofrece. Se requiere entonces que se logre cambiar el ethos penitenciario, ya que no es posible retener al adolescente, ni privar de la libertad más tiempo del que es necesario, pero también se debe tener presente como meta, la búsqueda de la reinserción social. Los profesores señalaron que esto último es un ideal, pero sí es posible trabajar para alcanzarlo.

AR-S: *“Lo que **estamos tratando de formar** son personas desde una mirada compasiva, respetuosa y amorosa. Y ahí juega la estructura del gobierno [dentro del CERSAI] y con la política de seguridad pública. Y claro, también tiene que ver con la **capacidad de las personas** para cambiar su vida y eso tiene que ver mucho con su historia personal. Yo creo que **se logra mucho** en lo presencial y se logra mucho desde que podemos hacer platicar a todos los involucrados”.*

LA-P-C: *“[...] que los **muchachos se reincorporen** a la sociedad de mejor manera. La verdad yo he visto a muchos muchachos aquí y sí tienen algo, en algo destacan, y se ve que a lo mejor pues... se equivocaron..., todos nos equivocamos o ellos a lo mejor se equivocaron de una manera..., pero **yo sí creo en la reinserción social**”.*

En los discursos identificamos una intención positiva de los diversos actores por mejorar la atención que se les da a los adolescentes al interior del CERSAI, además, parece existir voluntad política para proponer y retomar acciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación que se ofrece en la institución. Por otro lado, se identificaron dos elementos que obstaculizan esas intenciones, por un lado, la falta de coordinación entre las diversas áreas y actividades dentro del CERSAI y segundo, la planeación de las actividades en función de los tiempos jurídicos, lo que evidencia mayor presencia de posiciones punitivas, lo que está en contraposición con la mirada de derechos, lo que en suma impide el desarrollo de las acciones emprendidas.

b) Los modos de existencia

Otro de los problemas identificados es la falta de personal académico, tanto así, que el coordinador académico ofrece clases de alfabetización y primaria, cuando debería existir un docente encargado de estas áreas. La



carencia de personal representa un reto, ya que los profesores trabajan todas las materias de cada nivel educativo, lo que, para el número de asistentes y el poco tiempo que los adolescentes pasan en actividades escolares, queda la dudas sobre el logro de los objetivos planteados en los planes individuales de actividades que los adolescentes deben desarrollar según las disposiciones de la LSIJPA.

En las entrevistas el director del área educativa señaló una inexistente coordinación entre el CERSAI y las instituciones (INEA, Telesecundaria y SPAYT); además, comentó que cada profesor parece estar más preocupado por rendir cuentas a su institución de origen que a los objetivos generales del plan individualizado de actividades.

LA-P-C: *“Debemos coordinarnos para lograr nuestros objetivos, en verdad no lo hacemos”.*

Una de las razones identificadas de esta falta de coordinación y priorización del reporte numérico es la carencia de objetivos compartidos entre las instituciones educativas y la coordinación académica del CERSAI.

EM-P: *“Los horarios **que se respeten**, porque tienen llamada, tienen otro evento... hay veces que me dicen que les pusieron deporte en la hora de la escuela, y eso lo acomodan así porque, como **no tienen tanto personal**, acomodan sus actividades a como se puede. Y está bien, yo lo entiendo, pero nos afecta mucho a la escuela, como que **no es prioridad la escuela”.***

Los profesores señalaron que otra dificultad a la hora de implementar su trabajo, es la falta de materiales didácticos y equipos, por ejemplo, para experimentos de ciencias, física, química, lo que obstaculiza el desarrollo de una educación efectiva y de calidad, por lo que se sugiere el diseño de materiales didácticos que sean lo suficientemente demostrativos y seguros para el uso en el aula.

c) Las formas de subjetivación

En esta dimensión nos centramos en los aspectos relacionados con el ser de los docentes y sus identidades como sujetos ligados al contexto educativo para ASJP, nos interesó conocer sus historias, las interacciones e interpretaciones acerca de su vida cotidiana, es decir, en lo que piensan y perciben, sus objetivos, motivaciones, saberes, expectativas, su propia capacidad de desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales que, se encuentran condicionadas por elementos educativos específicos (MEVyT, PET, SPAYT o el MEASJP), por las condiciones de internamiento, así como por las necesidades y características propias de los adolescentes.

En primer lugar, observamos perfiles profesionales diversos en los tres profesores, también distintas trayectorias educativas y laborales. Académicamente cuentan con un alto perfil profesional, siendo el menor grado los estudios de maestría, y su tiempo de experiencia dentro de la docencia varía entre cuatro y ocho años, sin embargo, nos llama la atención la escasa formación y capacitación que han tenido respecto a aspectos relacionados con las necesidades de los ASJP. Se percibe la ausencia de un sistema de formación o capacitación docente vinculada al CERSAI, sobresalieron en este tema los cursos y talleres realizados como parte del MEASJP, y los materiales ofrecidos por la UAM-X y la UNAM⁶.

LE-M: *“La gran mayoría **no tienen una formación docente**, no son maestros y maestras, además de eso **ninguno tuvo una formación específica para trabajar como educador en los centros**, porque **no hay una formación de ese tipo”.***

⁶ La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y la Universidad Nacional Autónoma de México.

El coordinador del área educativa del CERSAI no participó durante el proceso de implementación del MEASJP, ni tuvo acceso a las capacitaciones, señaló haberse incorporado cuando el pilotaje del modelo había finalizado, por lo que el conocimiento de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos del modelo fueron a través de sus compañeros/as y por los documentos facilitados para su consulta.

Un segundo tema relacionado con las formas de subjetivación son los encuentros informales y las interacciones que mantienen los docentes, se señaló que en estos espacios tienen la oportunidad de aprender juntos acerca de cómo actuar en el aula. Comentaron que sus experiencias profesionales previas son de utilidad, sin embargo, el conocimiento que se transmite entre pares sucede de manera informal, esporádica y no planificada. Aunque lo consideran valioso, señalan también que no es suficiente para suplir la necesidad de algún espacio de intercambio pedagógico formal donde se compartan herramientas teórico metodológicas para fortalecer su desarrollo docente y el trabajo pedagógico, en ese sentido, la planificación de interacciones formales puede generar una mayor coordinación y trabajo colegiado entre docentes.

Para lograr lo anterior, podría ser de utilidad adoptar la propuesta de las “comunidades profesionales de aprendizaje de maestros”, lo que fortalecería la colaboración. Mediante la utilización de esta estrategia es posible generar espacios donde los docentes compartan experiencias, anécdotas, materiales y conocimientos en la búsqueda del desarrollo de sus habilidades (Bolívar, 2014; Pesqueira Bustamante et al., 2013). Creemos factible implementar esta perspectiva en el CERSAI, ya que los profesores señalaron que existe buena disposición para colaborar, sin embargo, para lograr mayor efectividad se requiere la participación de varias comunidades escolares, con el fin de compartir experiencias en diversos contextos.

Un tercer tema abordado es el deseo profundo del cambio que los profesores del CERSAI comparten. En sus representaciones se puede apreciar el significado importante y el potencial que tiene la educación para el cambio en la vida de los adolescentes. Sus discursos al respecto giran en torno a las posibilidades de reinserción social si se apuesta por la educación, es por ello que motivan constantemente a los estudiantes a ser mejores personas.

JL-P: *“Todo ese tipo de detalles nos hacen sentir que **no está perdida la educación**. Si sigue uno en esto [en el CERSAI], es precisamente porque sabe que de una u otra forma se puede rescatar algo de lo que ve”.*

EM-P: *“Yo quiero que entiendan que **tienen un valor** y que pueden, si se esfuerzan y quieren, **pueden salir adelante**. Nada más que se den cuenta que si quieren algo lo pueden lograr, que tienen opciones. **Cuando salgan de aquí tienen opciones**. Lo que te deja el significado, o el bienestar, es que **ves el avance de los muchachos día a día**. Cómo cambia su comportamiento, su forma de expresarse, cómo te tratan a tí, cómo tratan a los compañeros, ... y esas gratificaciones se las tiene que uno apropiarse y día a día”.*

Los docentes reconocen que las experiencias educativas que ofrecen los espacios escolares en el CERSAI fortalecen la autopercepción de los adolescentes, similar a como lo señalan otras investigaciones (Flores, 2012; Mageehon, 2003; Vélez et al., 2010). De igual forma identificaron algunas habilidades necesarias para realizar su labor, entre ellas: la paciencia, la facilidad para comunicar ideas, la buena disposición por enseñar, el empleo de estrategias didácticas innovadoras en función de las necesidades de los adolescentes, la capacidad para mantener el control del aula, la tranquilidad ante situaciones que pueden llegar a escalar en acciones violentas,

la capacidad de no estigmatizarlos (Espinoza Rostrán & Granados Carrillo, 2003), lo que incluye el conocimiento de las razones por las que llegaron ahí.

EM-P: *“Llegas, te presentas y **los tratas como si nada** y se quedan, así como: “¿por qué me tratas así?” O sea, porque si “vengo de un lugar que **me han rechazado toda la vida**, que estoy aquí por algo malo” Y a lo mejor en el sistema cautelar, a veces les tocan personas difíciles, ¿por qué es aquí diferente?”.*

JL-P: *“[...] debes buscar la manera de **no verlos por lo que hicieron**, verlos solo como adolescentes que están ahí y debes darles la vuelta a las situaciones para **lograr sacarle algo bueno**, ese es mi propósito”.*

Otro tema poco considerado en la literatura sobre el personal que labora en instituciones de internamiento, es el relacionado con la salud mental (Azaola Garrido, 2016). Los profesores participantes señalaron que no reciben apoyo psicológico, ni especializado para manejar sus emociones o las dificultades que el trabajo les puede generar. Comentaron también que es inevitable que, tras la convivencia y el trato directo con los adolescentes en la institución, suelen involucrarse emociones, por lo que creemos es de especial relevancia el apoyo y acompañamiento psicológico a los docentes para lidiar con su labor.

EM-P: *“En sus casas ni quien los pelara, salían entraban y lo que hacían **nunca se dieron cuenta de que existían...**, uno no llega ni a los talones, pero sí decirle que, mientras estén aquí, **son importantes para mí**”.*

La dimensión del desempeño moral juega un papel importante en la relación que se establece entre adolescentes que se encuentran en situación de internamiento y los funcionarios de estas instituciones. La influencia de las relaciones emocionales parece estar sumamente ligada a los momentos evaluativos, es decir, cuando los profesores tienen que valorar los niveles de aprendizaje, o la promoción de los adolescentes, hay una tendencia a privilegiar sus juicios valorativos acerca del comportamiento y no tanto los datos cuantitativos. Esto se evidencia cuando son permisivos con la cantidad y calidad de los ejercicios que los adolescentes entregan.

Este tema es complejo, dado que por un lado se pretende el alcance de ciertos conocimientos y habilidades en el entorno escolar, pero para lograrlos se requiere de un nivel de exigencia académica que los docentes no parece que puedan ejercer, o no están interesados en realizar debido a las complicaciones que esto acarrea cuando reportan resultados a las autoridades escolares, sin embargo, los profesores creen que implementar estas concesiones tiene impactos positivos en la autopercepción, motivación y en la mejora de la participación en el aula.

En síntesis, luego de analizar los discursos de los participantes, hemos identificado algunos conflictos: a) los docentes parecen más inclinados a cumplir con las demandas que les dicta la institución educativa de origen; b) las necesidades afectivas que tienen los adolescentes pueden llegar a conflictuar las exigencias académicas que los docentes les generan; c) no podemos asegurar que la poca exigencia académica hacia los adolescentes sea una total pérdida, dado que los profesores identifican reacciones en los adolescente cuando se valoran sus esfuerzos, por mínimos que estos puedan parecer.

Según Mageehon (2003) y Tootoonchi (1993), el espacio educativo puede ser de utilidad para que los sujetos en internamiento reflexionen sobre los motivos que los llevaron ahí, y empiecen a hacerse responsables de sus actos, para ello es necesario retomar las experiencias de vida de los internos en el aula. Por ejemplo, puede ser

re victimizante y fomentar la estigmatización del adolescente hablar sobre situaciones violentas del pasado, además, esto puede desencadenar fisuras en su autoconfianza y en las relaciones que establecen con sus pares, pero, por otro lado, el interés de los profesores por conocer sus vidas y experiencias, les ha servido para establecer vínculos más cercanos con ellos/as y hacer un trabajo de reflexión, introspección y aprendizaje, mismo que señalan como positivo.

Categorías inductivas

Durante el proceso investigativo reconocimos algunos elementos que no estaban contemplados en el diseño. En la etapa del trabajo de campo recabamos información que contribuyó a mejorar nuestra comprensión de lo que ocurre en el CERSAI “Los Halcones”, esto a raíz de aspectos como la forma en que se desarrollaron las prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19, y ciertas contradicciones institucionales observadas que identificamos como retos o áreas de oportunidad en la institución.

a) Educación durante el Covid-19

Las restricciones de contacto durante la pandemia de Covid-19 ocasionaron diversas dificultades educativas en el CERSAI “Los Halcones”, por un lado, el proceso de implementación del MEASJP tuvo que finalizar de manera virtual, algo que, según los participantes, no fue muy óptimo. Los horarios de clases disminuyeron y las interacciones entre docentes y estudiantes también se vieron afectadas, lo que tuvo consecuencias en los diversos niveles de las prácticas pedagógicas. Aún con lo anterior, los docentes indican que pudieron afrontar la situación, esto se debe a que provienen de sistemas educativos que están pensados para trabajar a distancia o semipresencial, pero también señalaron que de ninguna manera el trabajo virtual se asemeja las posibilidades de ejercer educación presencial.

AR-S: *“Creo que **para todos fue mucho más fácil lo presencial que lo virtual**; en lo presencial, yo creo que todos estaban muy interesados. Cuando tuvimos que hacerlo a distancia, muchas veces no se conectaban, llegaban tarde, no se conectaban todos. Esa segunda parte, no fue muy exitosa”.*

Nadie estuvo preparado para un evento de pandemia, ni quienes implementaban el MEASJP, ni los docentes, directivos, administrativos, y al igual que en otros contextos, no hubo tiempo para desarrollar medidas específicas que afrontaran esta situación. Lo que en retrospectiva es lamentable si consideramos que esta fue una oportunidad para implementar cambios que ayudasen a desarrollar la educación para ASJP en el CERSAI.

b) Contradicciones y retos

Los participantes mostraron interés por retomar las actividades del MEASJP dentro del CERSAI, lo que puede indicar disposición para dar continuidad al modelo e incluso brindarle un estatus más formal dentro del Sistema de Justicia para Adolescentes, sin embargo, según los actores entrevistados la continuación de la implementación no está garantizada, y está supeditada más a acciones políticas.

Un reto identificado en el CERSAI es la ausencia de elementos que traten la diversidad étnica y de género, por ejemplo, los profesores indican que en muchas ocasiones les cuesta a los adolescentes indígenas involucrarse en las actividades en el aula. Señalaron que no se utiliza un programa bilingüe, aunque en algunas actividades se incluyen historias, relatos o aspectos culturales de estas comunidades. Parece existir un privilegio por la castellanización, pensamos que hace falta indagar más en las condiciones específicas que atraviesan los adolescentes pertenecientes a algún grupo indígena.

Por otro lado, se observa que el Sistema de Justicia Penal para Adolescentes está construido desde una perspectiva profundamente androcentrista que invisibiliza las necesidades de las mujeres adolescentes, por ejemplo, en la ENASJUP solo se identificó a las mujeres por su condición de madre, pero no se señaló el número de adolescentes mujeres privadas de libertad, el porcentaje que ha sufrido violencia física, psicológica o sexual, el acceso a servicios de salud adecuados o cuántas viven en los centros de internamiento con sus hijos o hijas (Juárez Ortiz, 2020; Velázquez Zambrano, 2019). Entonces, si la investigación con y para ASJP es escasa, lo es aún más en el caso de las mujeres.

Para cumplir con el derecho a la educación, las intervenciones educativas en el Sistema de Justicia para Adolescentes deben estar constituidas con prácticas pedagógicas que tomen en cuenta todas las poblaciones en los centros, lo que no podrá ocurrir si se sigue minimizando e ignorando las necesidades y condiciones de la población indígena y las mujeres adolescentes.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue obtener una comprensión profunda acerca del desarrollo de algunas prácticas pedagógicas en un entorno particular que ofrece apoyo educativo a adolescentes en internamiento. Utilizando la mirada de las representaciones sociales se logró obtener información sobre cómo se suscitan las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, cómo se desarrolla la práctica educativa, de qué forma se abordan los contenidos, y cómo se implementan las normatividades en la operación de programas educativos en estos espacios.

En el estudio identificamos los beneficios que representa el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas entre adolescentes y docentes. Los profesores reconocen que establecen vínculos socio afectivos cercanos, de hecho, algunas estrategias para la enseñanza se basan en ello; indicaron llevarles regalos en sus cumpleaños o conversar sobre sus vidas personales. Según los participantes, las relaciones interpersonales en el aula son un aspecto que tiene la potencialidad de mejorar la participación en el aula y les permite valorarse a sí mismos. Lo anterior coincide con los hallazgos de Deng (2024), quién discute la importancia de las escuelas como entornos tanto para el aprendizaje como para el desarrollo social, lo cual es especialmente relevante en este caso debido a que uno de los objetivos de la educación dentro de este contexto es facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el adolescente. Stefanova (2023), sugiere que las relaciones interpersonales son esenciales para desarrollar el potencial personal de los estudiantes y mejorar su experiencia general de aprendizaje.

Mageehon (2003) y Tootoonchi (1993) sugieren que la educación puede ser una herramienta para la reflexión y la toma de conciencia. No obstante, al tratar temas de violencia, se pueden presentar obstáculos como la revictimización y el impacto en la autoestima de los adolescentes, lo que dificulta el proceso de aprendizaje y su reinserción social. A pesar de lo anterior, y basándonos en los aportes de Araujo Gomes Pacheco et al. (2020), existe la posibilidad de que los adolescentes pueden llegar a apropiarse de los espacios, en términos simbólicos, lo que les permite abrirse y sentir confianza para brindar información de sí mismos sin la necesidad de que alguien les condicione a hacerlo.

Aunque los docentes reconocen la adopción de algunas recomendaciones o propuestas provenientes del MEASJP, parece existir mayor inclinación por seguir realizando acciones en función de su experiencia dentro del CERSAI. Lo que en parte se debe a resistencias identificadas por Comboni Salinas y Romero de la Luz

(2019), pero también al poco tiempo de implementación del MEASJP, ocasionado por la pandemia. En la dimensión más macro-educativa, creemos que también se debe a una falta de visión acerca de la importancia de los aspectos educativos por parte de los actores externos al centro, que han tenido influencia en las intervenciones realizadas en “Los Halcones”.

Los docentes indican que utilizan sus experiencias pasadas dentro del aula para desarrollar estrategias específicas que les son de utilidad para compartir el conocimiento entre pares en momentos en los que no hubo capacitación. Si bien esto no es una práctica que se encuentra estandarizada y formalizada, como una comunidad profesionalizante de aprendizaje en el sentido descrito por Steyn (2016), sí se presenta como una comunidad práctica más relacionada a lo que describen Fox (2006) y sus colaboradores lo que es relevante en este contexto debido a que puede ser una situación que se presente en otras comunidades y que es relevante investigar.

En el camino investigativo también identificamos conflictos que, para el caso específico analizado, limitan el desarrollo efectivo de estas prácticas docentes. Uno de ellos tiene que ver con las tensiones entre las demandas administrativas por parte de las instituciones promotoras del servicio educativo (INEA, Telesecundaria, SPAYT), y el desarrollo del propio trabajo que los docentes realizan en la comunidad, que se orienta básicamente hacia la consecución de objetivos estandarizados, que no están pensados, ni adaptados para una comunidad de este tipo. Un segundo conflicto es la existencia de una dimensión socio afectiva que tiene consecuencias importantes en el desarrollo de las actividades educativas. Por otro lado, los docentes reconocen que existen bajas exigencias académicas, ya que se suele priorizar el trabajo emocional con la intención de no desalentar la participación de los adolescentes.

Se observa poca coordinación en varios sentidos, por ejemplo, las instituciones educativas, el personal administrativo del CERSAI y el Consejo (conformado por actores político-educativos de la localidad), no planifican acciones en conjunto, y hay desconocimiento del avance educativo de los adolescentes. Esto obedece a una falta de visión conjunta de los actores involucrados en los procesos educativos.

Las dificultades derivadas de una poca vinculación entre la visión de diversos actores se analizan en investigaciones como la de Carpay et al. (2013), quienes indican que la organización de la enseñanza y el aprendizaje en el aula se ve gravemente afectada después de la implementación de una reforma, también cuando falta apoyo y recursos adecuados para los docentes. En ese sentido, Milekhina et al. (2024), señalan la necesidad de generar acciones coordinadas en función de mejorar la implementación de programas educativos y el impacto que éstos generan. Ambos estudios destacan beneficios del trabajo coordinado y algunas dificultades que se generan cuando esto no ocurre.

Entre algunas limitaciones del estudio se destaca su alcance, ya que éste se encuentra restringido a una comunidad, aunque tenemos conocimiento de otros CERSAI que participaron en la implementación del MEASJP, proponemos que cada una de ellas puedan ser investigadas con el fin de comprender mejor la experiencia, identificar los logros, alcances, retos, conflictos y limitaciones que se desprenden de ellas. Lo anterior demanda un estudio comparado que sea lo suficientemente amplio para obtener información a través de diversas técnicas de recolección de datos.

Otra limitación fue el ingreso a la institución en el rol de investigador. Generalmente el acceso a este tipo de espacios es muy limitado. Comprendemos que existe mucha discreción respecto al acceso de información referente a los adolescentes, sin embargo, diversos autores señalan la necesidad de reflexionar sobre los

sistemas de vinculación, recolección y sistematización de datos, los cuales permiten generar información actualizada, al mismo tiempo que procuren la integridad de los involucrados (Acevedo-Rodríguez, 2020; Cillero et al., 2017; García Vázquez & Pérez Piñón, 2021). Conocer mejor las condiciones y características educativas en el SJPA permitirá gestar e implementar acciones que aseguren sus derechos, además de ser útiles para evaluar y redireccionar aquellas prácticas que no han resultado particularmente aptas para atender las necesidades que los adolescentes tienen.

Por último, a pesar del amplio bagaje jurídico que indica la necesidad de cumplir con los derechos de los adolescentes, notamos que aún falta mucho para lograr esto. La experiencia de implementación del MEASJP nos hace pensar que hay posibilidades de cambio, solo que en estas intervenciones se debe incluir la esfera política y tener el tiempo y los recursos suficientes para generar los cambios deseados. Para ello, debemos pasar de ver la educación como una opción, a reconocerla como un derecho inalienable. Esto implica asegurar que haya suficientes recursos, incluyendo personal cualificado, para llevar a cabo una educación de calidad en todos los contextos, incluso en centros de internamiento.

5. CONCLUSIÓN

En este artículo se abordan diversas tensiones respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas dentro de un centro de internamiento para adolescentes que han cometido alguna falta ante la ley, uno de ellos deriva de la necesidad por adaptar las prácticas pedagógicas, así como las reformas educativas a las especificidades de los CERSAI, destacando los desafíos derivados de la desconexión entre las demandas administrativas y las realidades del contexto educativo.

Descubrimos que la priorización del trabajo emocional sobre el académico, aunque efectiva para fomentar la participación y autoestima de los adolescentes, refleja tensiones que comprometen el alcance de las acciones pedagógicas. Aún con lo anterior, consideramos que los vínculos socio afectivos representan un elemento esencial para la enseñanza, lo que coincide con investigaciones previas sobre la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje de los estudiantes.

Pensamos que, a pesar de las limitaciones operativas y la falta de coordinación entre instituciones, los docentes han logrado formar comunidades de práctica que ofrecen un espacio para el intercambio de estrategias y conocimientos, resultando especialmente beneficiosas para facilitar la integración y adaptación del personal de reciente ingreso. En este sentido, es necesario que el desarrollo institucional permita acciones más coordinadas que consideren tanto las demandas educativas como las condiciones socioemocionales de los adolescentes dentro de la complejidad jurídica de este entorno. Esto implica superar barreras estructurales como la falta de recursos, tiempo y apoyo político, así como garantizar que la educación sea vista no como un requisito jurídico y político, sino como un derecho para todos los jóvenes, independientemente de su contexto. La investigación futura podría beneficiarse de estudios comparativos más amplios que permitan identificar prácticas exitosas y diseñar estrategias más inclusivas y efectivas.

Finalmente, este trabajo contribuye al conocimiento sobre las condiciones socioeducativas de los ASJP, buscó reconocer las posibilidades de acción, pero su principal interés fue mostrar que el camino para alcanzar una educación adaptable, asequible, aceptable y accesible, aún es largo, pero es posible transitarlo y mejorar las condiciones de vida de este grupo poblacional.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Edgar Escobedo: conceptualización, metodología, curación de datos, investigación, recursos, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto, adquisición de fondos.

José Duarte: metodología, software, validación, análisis formal, investigación, recursos, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, visualización.

Giovanna Valenti: investigación, recursos, escritura – borrador original, conceptualización, escritura – revisión y edición, adquisición de fondos.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Acevedo-Rodríguez, C. (2020). Desafíos socioeducativos de las comunidades de tratamiento de la juventud en conflicto con la ley. Motivación y buenas prácticas de instrucción y gestión institucional. Dos casos de México. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165186020>
- Araujo Gomes Pacheco, M. E., Martins Ferreira, K. P., & Diógenes Baquit, J. A. N. (2020). The reception process of a socio-educational detention center for adolescents from the perspective of environmental psychology. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 98-103. <https://doi.org/10.7322/JHGD.V30.9971>
- Arévalo Contreras, M. (2021). Intervención socioeducativa con adolescentes infractores: orientaciones estratégicas, ámbitos de aplicación y dificultades. Una revisión exploratoria-descriptiva de literatura. *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales*, 1(2), 1-44. <https://doi.org/10.48102/if.2021.v1.n2.36>
- Azaola Garrido, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF-México). <https://cutt.ly/UeNyIWMC>
- Azaola Garrido, E. (2016). Adolescentes en conflicto con la ley: Hallazgos, situación y vulnerabilidad. En: F. J. Conde González (Ed.), *Derechos humanos en la justicia para adolescentes* (pp. 22-29). Dfensor, Revista de Derechos Humanos. <https://cutt.ly/9eNyceyc>
- Barajas Languren, E., Torres Santiago, G. J., & Palma Ramírez, P. B. (2015). La reinserción social como fin de la pena privativa de la libertad en México. *Letras Jurídicas*, (20), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888291>
- Bolívar, A. (2014). *Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente*. Universitat Nova Civilización.

- Carpay, T., Luttenberg, J., Veugelers, W., & Pieters, J. (2013). Harmony and disharmony in an educational reform concert: towards a Parsons' inspired dynamic model of tuning. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 814-837. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.739204>
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]. (2006). *Informe especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y violencia*. <https://cutt.ly/JeNyQcvl>
- Cillero, M., Margotta, P., Valenzuela, E., Brideño, C., & Bozo, N. (2017). *Situación educativa de las y los adolescentes privados de la libertad por causas penales en América Latina y el Caribe*. UNICEF. <https://cutt.ly/FeNjq9pb>
- Comboni Salinas, S. & Romero de la Luz, J. (18-22 de noviembre de 2019). *Obstáculos, retos y desafíos en la implementación piloto del Modelo Educativo para Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE – 2019, Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/keNyhpqw>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109–140. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/46107>
- Deng, Q. (2024). The impact of interpersonal relationships on students' academic achievement in primary and secondary schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29, 49-55. <https://doi.org/10.54097/kbv61k56>
- Duke, B. (2018). A meta-analysis comparing educational attainment prior to incarceration and recidivism rates in relation to correctional education. *Journal of Correctional Education (1974-)*, 69(1), 44-59.
- Espinoza Rostrán, M. N., & Granados Carrillo, A. (2003). Cuando mi centro educativo es una cárcel y mis estudiantes son privados de libertad: Una reconstrucción de la práctica docente en el Centro de Formación Juvenil Zurquí. *Revista Electrónica Educare*, 4, 93–105. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.7>
- Fiscalía General del Estado de Chihuahua. (29 de octubre de 2021). *Obtienen Centros para Adolescentes altas calificaciones en atención de pandemia COVID-19*. Gobierno del Estado. <https://cutt.ly/heNjs99P>
- Flores, J. (2012). Jail pedagogy: liberatory education inside a California juvenile detention facility. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.717034>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *Situación educativa de las y los adolescentes privados de libertad por causas penales en América Latina y el Caribe*. <https://cutt.ly/4eNt4ghN>
- Fox, S. (2006). 'Inquiries of every imaginable kind': ethnomethodology, practical action and the new socially situated learning theory. *The Sociological Review*, 54(3), 426-445. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00624.x>
- García Cravioto, M. & Rodríguez Solera, C. R. (2021). La reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley penal. El papel de la educación formal en instituciones mexicanas y alemanas. En A. M. García (Ed.), *Estudios comparados en educación Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía*,

- problemáticas socio-culturales e históricas*. (pp. 117–142). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://cutt.ly/peNh60NK>
- García Navas, R. E., Vargas, S., Gutiérrez, J., Calzada, D., Mejía, A., Vicaria, D., Vargas, D., & Romero, A. (2018). *La justicia restaurativa en entornos educativos* (1ª ed.). Gimnasio sabio Caldas.
- García Vázquez, E. E., & Pérez Piñón, F. A. (2021). Trayectorias, capital social y puntos de inflexión: historia de vida de un adolescente infractor. *Debates Por La Historia*, 9(2), 219–249. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.803>
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura: Cinco ensayos*. Editorial Antropos
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2017). *Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2017*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enasjup/2017/>
- Jiménez Ornelas, R. A. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de población*, 11(43), 215–261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204310>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 496–506). Paidós.
- Juárez Ortiz, I. (2020). Perspectiva de género y sistema penal para adolescentes en México. *Revista nuestrAmérica*, 8(15), 117–137. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6502917>
- Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia para Adolescentes (16 de junio 2016). Diario Oficial de la Federación. Última Reforma DOF 20-12-2022. <https://cutt.ly/qeNjBFzF>
- Lindquist Sánchez, R. (2016). El proceso formativo-readaptativo para menores infractores: un acercamiento al panorama mexicano. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 190–197. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.70>
- López-Betancourt, E., & Fonseca-Luján, R. C. (2014). Privación de la libertad en el sistema de justicia para adolescentes del Distrito Federal, México. *Revista Criminalidad*, 56(3), 69–86. <https://doi.org/10.47741/17943108.180>
- Mageehon, A. (2003). Incarcerated women's educational experiences. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 191–199. <https://www.jstor.org/stable/23292174>
- Marín, D. (2018). La práctica pedagógica: derivaciones analíticas a propósito de un proceso formativo. En M. R. Ramos (Ed.), *Práctica pedagógica y formación de maestros* (pp. 53–64). Universidad Pedagógica Nacional. <https://cutt.ly/ReNjrYFO>
- Milekhina, O. V., Aslanova, A. V. & Sirik, E. E. (2024). Coordination of actions between universities and business: Development of a data-centric interaction tool. *University Management: Practice and Analysis*, 28(1), 50–70. <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.004>
- Pérez Expósito, L. & Megchún Rivera, R. (18-22 de noviembre de 2019). *El Modelo Educativo para los Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal: Acciones para el cambio y la inclusión educativa en los*

- centros de internamiento* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE – 2019, Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/keNyhpqw>
- Pérez Saucedo, B., J., & Zaragoza Huerta, J. (2011). Justicia restaurativa: Del castigo a la reparación. En F. Campos, D. Cienfuegos, L. Rodríguez, J. Zaragoza (Coord.), *Entre libertad y castigo: Dilemas del Estado contemporáneo* (pp. 639-654). UNAM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3815>
- Pesqueira Bustamante, N.G., Mora, G., & Carrillo Rosas, A. I. (18-22 de noviembre de 2019) unidades profesionales de aprendizaje de maestros. Educación inicial y básica [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE – 2019, Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/keNyhpqw>
- Ramírez Navarro, L. E., & Orozco Torres, A. F. (2024). Reinserción social como finalidad del sistema penitenciario internacional y su influencia en México. *InterNaciones*, (26), 181–204. <https://doi.org/10.32870/in.vi26.7261>
- Ramos-Baños, C., Rangel-Torrijo, H., & Chaparro-Sánchez, R. (2022). Capacitación de docentes en contextos de encierro: experiencias y aprendizaje necesarios. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 9(17), 26-35. <https://doi.org/10.29057/esa.v9i17.8108>
- Rojas Arévalo, R., & Azar López, B. A. (2011). *Justicia restaurativa en el sistema de justicia para los adolescentes*. UNAM. <https://cutt.ly/teNyrKGt>
- Roldán Quiñones, L. F. (1999). *Reforma penitenciaria integral. El paradigma mexicano*. Editorial Porrúa.
- Sáenz Jiménez, A. P., Chale Cervantes, G. M., Carranco Leyva, P. M., & Flores Camargo, M. (2018). *Estudio de factores de riesgo y victimización en adolescentes que cometieron delitos de alto impacto social*. Reinserta “Un Mexicano”. <https://cutt.ly/LeNyUGo7>
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA]. (2021). *Informe de cumplimiento al programa de trabajo 2020-2021 de la Comisión de Secretarías Ejecutivas de Protección Integral de los Sistemas Nacional y de las Entidades Federativas*. <https://cutt.ly/ceNjiNVX>
- Stefanova, I. (2023). The theories of interpersonal acceptance in developing positive teacher-student relationships. *Psychological Research (in the Balkans)*, 26(3), 271-277. <https://doi.org/10.7546/PsyRB.2023.26.03.07>
- Steyn, G. M. (2016). Fostering teachers' professional development through collaboration in professional learning communities. In Amzat, I., Valdez, N. (Eds.), *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* (pp. 241–253). https://doi.org/10.1007/978-981-10-4151-8_16
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, 1, 21-43.
- Tootoonchi, A. (1993). College education in prisons: The inmates' perspectives. *Federal Probation*, 57(4), 34-40.

Valenti Nigrini, G. & Acevedo Rodriguez, C. (18-22 de noviembre de 2019). *Por qué es necesario un cambio en las comunidades de atención a los adolescentes en conflicto con la ley que permita la inclusión educativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE – 2019, Acapulco, Guerrero, México. <https://cutt.ly/keNyhpqw>

Velázquez Zambrano, P. S. (2019). Perspectiva de género en el sistema integral de justicia penal para adolescentes. *Revista Digital de la Reforma Penal*, 7(27), 128–165.

Vélez Y., M., Phillips, R., & Nasir, N. (2010). Schooling in a youth prison. *Journal of Correctional Education*, 61(3), 203–222. <https://www.jstor.org/stable/23282827>

Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de casos. Diseño y métodos*. SAGE Publications

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

