

EDUCACIÓN, VULNERABILIDAD Y DELINCUENCIA JUVENIL: RELACIONES PRÓXIMAS Y COMPLEJAS

**F. XAVIER UCEDA I MAZA¹²⁷; JOSEP VICENT PEREZ COSÍN¹²⁸; REYES
MATAMALES ARRIBAS¹²⁹**

1. Presupuestos teóricos

1.1. La relación entre proceso educativo y vulnerabilidad

La educación, como mecanismo de integración social, es una cuestión universalmente aceptada en los diferentes acuerdos y tratados internacionales sobre derechos humanos. En el Informe de la UNESCO *“La educación encierra un tesoro”* (DELORS, 1995: 95) se señala que las funciones de la educación en la sociedad actual, bajo el nombre de pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En los sistemas democráticos contemporáneos del bienestar social se asume que el sistema educativo forma parte de los sistemas básicos de protección social, y en este sentido, se configura formando parte de los derechos básicos de ciudadanía y se considera que a través del

¹²⁷ Universidad Pública de Navarra y Departament Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València.

¹²⁸ Departament Treball Social i Serveis Socials. Universitat de València.

¹²⁹ Departament Didàctica i Organització Escolar. Universitat de València

desarrollo de una educación inclusiva, el sistema de enseñanza contribuye mejor que ningún otro sistema de protección social a reducir las desigualdades sociales futuras.

Para ARNAIZ (2003) y MORIÑA (2004), la escuela inclusiva se focaliza en la resolución de problemas en colaboración, y se centra en los principios de la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

La educación inclusiva es definida por STAINBACK (2001: 18) como:

“el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula”.

FEITO (2009: 17-18), afirmará que la escuela inclusiva es la escuela democrática y ello supone como mínimo tres cosas: a) la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado, b) la gente ha de salir de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y, c) la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros ha de ser una realidad.

El desarrollo del estado del bienestar ha proporcionado una sociedad donde el conocimiento, la cultura y la utilización de las nuevas tecnologías se consideran como un derecho universal, aunque no siempre en el desarrollo se haya conseguido compensar las desigualdades sociales¹³⁰ existentes de origen.

El acceso al sistema educativo y la trayectoria en el mismo, se ha considerado en la comunidad científica como uno de los elementos principales que configuran los factores de riesgo¹³¹ o de protección¹³² en los adolescentes y jóvenes de una sociedad que permitirán su inclusión o los ubicará en una situación de vulnerabilidad¹³³ y en riesgo de exclusión social¹³⁴.

¹³⁰ La desigualdad social es definida por Kerbo (2004: 11) como *“la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora. La desigualdad social se relaciona con las diferentes posiciones de la estructura social”.*

¹³¹ De riesgo serían el desfase curricular, el absentismo, el abandono en la etapa obligatoria, la conflictividad en las aulas, etc.

¹³² De protección, sería la lectura en sentido contrario de la nota anterior, es decir, un alumno que finalice su etapa obligatoria, que estudie enseñanzas medias o educación superior se encuentra más protegido y mejor preparado en la sociedad, tanto desde la capacitación como desde la adquisición de habilidades sociales, etc., ello se puede comprobar en las encuestas del INE (Encuesta de población activa), donde las tasas de desempleo de la población sin estudios triplica a la de población con estudios superiores. Fuente: INE, Encuestas de Población Activa y MTAS.

¹³³ Se identifica la vulnerabilidad como: *“La aparición de diferentes problemáticas en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos, que se corresponden con un estado inicial de gravedad moderada a las que posteriormente, por medio de un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores de vulnerabilidad pueden llegar a cristalizar en situaciones de exclusión”*

Desde todos los ámbitos se coincide en la importancia de la educación tanto como instrumento de promover el logro como instrumento de reproducción de las desigualdades de clase por medio de la herencia. El acceso a un sistema educativo de calidad¹³⁵, influye en la adquisición de capital cultural¹³⁶ y capital social¹³⁷ que ayuda a la consecución de logros sociales. Obviamente, tanto el capital social como el cultural están muy relacionados con el origen de clase de una persona, por lo que los efectos del origen de clase y el logro de estatus (o mejor, adscripción de clase) tienen más importancia de la que les han dado en el pasado los modelos de logro de estatus.

De acuerdo con las investigaciones de BOURDIEU y PASSERON (1977), es posible establecer una correlación estadística entre el lugar que los padres ocupan en la escala social (denominado origen social) y el que los hijos e hijas ocupan en la escala escolar (denominado éxito o fracaso escolar); de ahí se puede deducir que la escuela contribuye a legitimar esa reproducción.

Ello se conceptualiza desde las *teorías de la reproducción* (BOURDIEU y PASSERON: 1973, COLLINS: 1985, BAUDELLOT y ESTABLET: 1976, BOWLES y GENTIS: 1985) que en líneas generales establecen las siguientes proposiciones: la educación reproduce básicamente las desigualdades de clase, socializa a la población en los valores de la clase dominante y forma a los/as trabajadores no tanto técnica como psicológicamente, para que cumplan disciplinariamente sus tareas subordinadas en los centros de trabajo.

Si bien se coincide con la teoría de la reproducción, cabría matizar que no siempre ni necesariamente es así, pues como matiza CHARLOT (2009: 11-12), la educación no es solamente la reproducción de lo mismo sino que en primer término es una actividad humana donde la subjetividad es fundamental por lo que dos niños que pertenecen a una misma familia (por lo que tienen la misma posición social objetiva) pueden tener resultados escolares muy diferentes, es decir “*lo que produce o no una movilización personal en los estudios, es la posición social subjetiva que se encuentra vinculada a la posición <objetiva> pero puede estarlo de diferentes modos*”.

(López, A; et al, 2006: 68).

¹³⁴ Se entiende por exclusión social: “*un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio sanitario, económico, relacional y habitacional) y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección*” (Subirats et al: 2005 y Laparra et al: 2007).

¹³⁵ Se entiende calidad en el sentido amplio del concepto, es decir, es un sistema de calidad si consigue resultados de excelencia para el conjunto de los alumnos, independientemente de la situación de desventaja social con la que se acceda al sistema educativo.

¹³⁶ El capital cultural hace referencia no sólo a los conocimientos de una persona sobre matemáticas y ciencia, sino también a su cultura superior, como conocimientos de arte, música, baile clásico.

¹³⁷ El capital social se refiere a las redes interpersonales, las redes de amistad así como a las redes de relaciones familiares.

Así mismo, el nivel de instrucción y los logros educativos se relacionan con la vulnerabilidad y la exclusión social. En el estudio de indicadores realizado por Raya Díez (2006: 107-113), se recoge como indicadores de vulnerabilidad y exclusión en el proceso educativo: la existencia de hogares con menores no escolarizados en edad obligatoria, menores en situación de fracaso escolar grave, etc. formando parte de ello, el absentismo y abandono escolar, la conflictividad interna, las expulsiones reiteradas del centro educativo, el nivel de instrucción alcanzado, etc.

En el Informe FOESSA (2008: 125) se afirma que *“la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de construir las trayectorias vitales de los individuos”*. La adquisición de *“saberes”* y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan *“los niveles de calidad de vida a los que se accederán”*.

La exclusión y vulnerabilidad educativas, según se dice en el mismo informe, pueden colocar a las personas en posición de desventaja dentro del sistema social vigente, tanto en la vida cotidiana, como en el ámbito laboral. De hecho, el citado informe FOESSA (2008:129, tabla 4.4.2, nivel de estudios según la edad y el tipo de hogar) muestra datos significativos a este respecto. Así, por ejemplo, mientras en los hogares pobres, la población de 16 a 19 años con estudios primarios completos asciende a un 15%, en los hogares no pobres es de 27,3%; en cuanto a la segunda etapa de la Educación Secundaria, mientras en los hogares no pobres asciende al 26%, en hogares pobres baja hasta el 18,7%.

Otros porcentajes relevantes que llaman la atención son los referidos a la educación superior de las personas entre 20 y 24 años, donde el nivel de hogares pobres asciende al 12,9% y los hogares no pobres al 38,5%; en las edades comprendidas entre 25 y 39 años, en los hogares pobres hay un 22,7% y en los no pobres un 46,5%. En definitiva, según el informe, en los hogares pobres sólo un 14,6% cuenta con educación superior, ascendiendo en los hogares no pobres a un 31,1%, lo cual lleva a pensar que realmente *“la exclusión y vulnerabilidad educativas están asociadas a una mayor desventaja y exclusión laboral y social”*.

A este respecto también el informe de la Fundación ALTERNATIVAS, denominado (CALERO, 2006) *“Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias”*, afirma que, a pesar de las apariencias, *“las divisiones sociales siguen inalteradas”*, puesto que el acceso a la educación superior sigue dependiendo del origen social y familiar de los estudiantes, basándose en que el 72,5% de los hijos de la clase obrera española abandona los estudios al finalizar la ESO, frente al 15% de los hijos de familias con más recursos, lo que significa, según dicho estudio, que sobre el total de jóvenes, solamente el 56,9% realiza estudios secundarios no obligatorios; de ahí que se hable también de cómo el mercado laboral *“devora a los hijos de la clase obrera, para los que encontrar trabajo es, mayoritariamente, la única salida familiar, dificultad a la que no se tienen que enfrentar los hijos de las clases más acomodadas”*. (CALERO, 2006: 25)

Los últimos estudios dicen que se trata de una situación que afecta al 29-30% en el período 2001-2006 en el Estado Español, siendo el doble de la media de la Unión Europea de los 27, donde solamente se encuentra por delante Portugal. España queda alejadísima del 7% del fracaso escolar que existe en Suecia. Por otra parte, en España no afecta a todas las CC.AA. por

igual, de hecho si la media según el MEPSYD¹³⁸ es del 29%, en Asturias es un 14,9% y en la Comunitat Valenciana un 40%, solo siendo superada por Melilla con un 42,4% y Ceuta con un 49,9%.

Una vez expuestos los presupuestos y las investigaciones sobre la relación del “fracaso educativo” y la situación social, en el apartado siguiente se analizará lo investigado entre la relación educativa y la delincuencia juvenil.

1.2. La relación entre proceso educativo y delincuencia juvenil

La literatura científica considera de especial relevancia el análisis de la trayectoria educativa de los adolescentes en conflicto con la ley, dado que se considera que es una variable fundamental que junto a otras, pueden explicar la delincuencia juvenil.

Han surgido diferentes teorías explicativas de ello, como la *Teoría de la tensión o frustración* que contempla a la escuela como una institución de clase media en la que los/as chicos/as de clase baja tienen menores oportunidades de competir con éxito. Al no poder disponer de una de las grandes vías legítimas de acceso a las metas culturalmente establecidas, esos/as jóvenes cometerán delitos para compensar su frustración y elevar su autoestima. Relevante ha sido la aportación de los *teóricos del etiquetado* que entienden que la etiqueta se impone a los/as niños/as difíciles y propicia a que el sistema escolar les trate de un modo hostil, sin importar – a partir del etiquetado- la realidad objetiva de sus acciones, contribuyendo a que los/as jóvenes asuman tal etiqueta y, consecuentemente, a que se impliquen, en mayor medida, en actividades antisociales y posteriormente delictivas.

Por otra parte, la *teoría del desarrollo social* de HAWKINS y WEIS (1985), identifica la familia, la escuela y el grupo de pares como las unidades más importantes en el desarrollo del ser humano, de modo que cuanto mayor sea el grado de compromiso que el/la niño/a mantenga con ellas, más posibilidades existirán para prevenir la aparición de la delincuencia juvenil.

Los profesores GARRIDO y LATORRE (2000: 91-104), señalan los estudios al respecto realizados por LOEBER y STOUTHAMER-LOEBER (1986), sobre predictores de la delincuencia, cuyas conclusiones fueron: 1) Los malos resultados escolares eran en un cierto grado anunciadores de la delincuencia futura; 2) La mayoría de los/as delincuentes crónicos podían ser reconocidos por sus problemas de conducta y otras deficiencias en la edad escolar.

FARRINGTON (1992) afirma que los/as niños con proyección de ser los futuros delincuentes pueden ser identificados por sus profesores en el primer grado escolar, ya que manifiestan comportamientos perturbados de forma continuada. Para este autor, un bajo nivel

¹³⁸ Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <http://www.mepsyd.es>

intelectual y de éxito escolar entre los 8 y 10 años permite predecir la delincuencia juvenil, tanto la oficial como la no declarada, la comisión de delitos a la edad adulta y la reincidencia.

Diversos estudios en España han señalado la asociación existente entre fracaso escolar y delincuencia juvenil:

En el V Informe Sociológico sobre la situación social en España de los años 1983-1993 se dice textualmente (1996: 286):

“La delincuencia de menores y la juvenil aparece muy vinculada con el fracaso escolar: la mitad de los detenidos tenían únicamente estudios primarios, pasando después de los catorce años a la desescolarización”.

En la investigación realizada en la Fiscalía de Menores de Sevilla en relación al año 2003 (NIETO MORALES, 2005: 16-22), se señala:

“En el año 2003, el 72,5% de los menores y/o jóvenes que acuden al Equipo Técnico no estudiaban y el 3,6% realizaba algún ciclo formativo que les capacitara laboralmente. En el año anterior, 2002, no estudiaba el 67,1%, y realizaba algún ciclo formativo el 4,2%”.

Si bien estas investigaciones son relevantes, cabe señalar que se refieren a ACL que ya se encuentran, al menos, dentro de los procesos judiciales, pero que habría un previo y sería la situación de adolescentes que comenten infracciones y delitos pero nunca pasan a disposición judicial; de éstos poco se conoce, dado que la única forma sería mediante la realización periódica de autoinformes.

En España se realizó el primero y último autoinforme por RECHEA BARBERET, MONTAÑES y ARROYO (1995); los datos que desprende el mismo podrían matizar los datos anteriores, ya que se señala que el 81% de los jóvenes reconocen haber realizado conductas que se consideran infractoras de acuerdo con el *“Questionnaire from the international Study on Self-Report Delinquency”* alguna vez en su vida, por lo que el factor *edad* sería fundamental y las *conductas transgresoras* habituales.

En esta investigación se incluye el consumo de drogas y otros aspectos que no están incluidos en el código penal; si sólo se tienen en cuenta éstos, el porcentaje no supera el 20%, en este caso sería de ACL escolarizados en la secundaria obligatoria, en ciclos formativos y bachillerato por lo que en el autoinforme no se incluye a los adolescentes no escolarizados.

2. Metodología

La descripción y explicación de la relación de la delincuencia juvenil con el sistema educativo exige aproximarse al fenómeno desde uno de los principales supuestos metodológicos del análisis de la realidad social. Este supuesto, enunciado de diferentes maneras, sostiene básicamente la necesidad de trabajar desde el pluralismo, combinando e integrando diferentes perspectivas, técnicas y enfoques que, lejos de ser excluyentes, adquieren un carácter de

complementariedad. Es por ello que no se duda en triangular con técnicas cuantitativas y cualitativas (yendo desde lo cuantitativo a lo cualitativo y de lo cualitativo a lo cuantitativo).

Desde éste principio de pluralidad metodológica se aborda el complejo fenómeno de los/as adolescentes en conflicto con la ley en el escenario educativo¹³⁹.

En esta investigación, el interés se centra por el escenario educativo de los ACL; por un lado con el escenario de origen y el proceso educativo seguido en el mismo que se analiza desde datos cuantitativos y por otro, con el nuevo escenario educativo que se genera dentro de la dimensión institucional, es decir, de los centros de internamiento, analizado desde datos cualitativos.

Las estrategias y técnicas seleccionadas para la recogida de datos

Análisis Cuantitativo

La investigación se ha realizado mediante el análisis de fuentes primarias, es decir, los expedientes de los ACL, permitiendo ello la cuantificación del fenómeno y con entrevistas en profundidad a educadores/as de medidas judiciales y a profesores de centros de internamiento, posibilitando ahondar en lo explicativo y en el discurso.

Con respecto a los expedientes, se ha extraído aisladamente la variable educativa. De esta variable se han extraído indicadores que se configuran como elementos externos de una situación que ayudan, no solo a definir, sino también a explicar un fenómeno concreto y permiten establecer las previsiones sobre su evolución futura. Los indicadores son instrumentos de medida relativa, no absoluta, que permiten establecer comparaciones entre situaciones, individuos y diferentes grupos, en este caso, diferentes trayectorias.

Para extraer estos indicadores se ha tomado como referencia el año 2006, y se ha extraído de los expedientes los informes sociales del equipo técnico de los juzgados de menores de Valencia, compuesto por psicólogos/as, trabajadoras/es sociales y técnicos/as especialistas de menores.

Se ha consultado el 100% de los expedientes de los ACL que tuvieron sentencia judicial en el ejercicio del 2006 y fueron derivados al equipo de cumplimiento de medidas judiciales en medio abierto, por lo que se ha configurado una base de datos de 286 ACL. A partir de ahí se han construido las siguientes categorías del escenario educativo, en función de lo acreditado en los informes del equipo técnico:

¹³⁹ Los escenarios cotidianos son definidos por Pérez Cosín (coord.), Gómez Moya y Julve Negro (1999: 92), desde la óptica que “*la realidad social tiene una dimensión cotidiana más o menos amplia en función de la socialización que ha tenido cada individuo o persona, nos referimos en el ámbito territorial por ejemplo, al barrio donde residimos, la ciudad donde estamos empadronados o la comunidad como identidad cultural, lingüística o religiosa*”.

a) *Nivel de instrucción alcanzado*: en esta categoría se registró si el ACL tenía el Graduado en Secundaria, Certificado de Escolaridad o Programa de Garantía Social o constaba como No escolarizado o Escolarizado en su país de origen.

b) *Proceso educativo*: en esta categoría se registró si en el proceso educativo del ACL presentaba absentismo, abandono, inadaptación, desfase curricular, diferentes combinaciones de éstas primeras, o si aparecían todas juntas; también se registró las situaciones en las que no aparecía ninguna de ellas y aquellas donde no constaba ningún dato.

c) *Situación educativa actual*: en ella se registró si el ACL seguía estudiando la ESO, estudios no obligatorios/no reglados, estudios obligatorios/reglados, centros de educación especial, no sigue estudiando o aquellas situaciones en las que no constaba ningún dato.

d) *Momento del abandono*: aquí se registró para aquellos adolescentes que habían abandonado la Educación Obligatoria Secundaria (ESO), el momento del abandono.

Análisis Cualitativo

Para complementar los resultados cuantitativos, se ha realizado entrevistas en profundidad a informantes expertos, que se enmarcan en la perspectiva fenomenológica, que es esencial para entender la realidad tal como otros la experimentan. No se busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada desde el punto de vista de otras personas. Desde este enfoque, se ha realizado un acercamiento a las trayectorias y escenarios educativos a partir de los docentes de los centros de reeducación.

En las entrevistas en profundidad realizadas se han seguido las propuestas de PATTON (1990), siguiendo el modelo de entrevista basado en guión, caracterizada por la preparación previa de los temas a tratar y por tener el entrevistador libertad para ordenar y formular las preguntas.

Se ha entrevistado a tres docentes con más de diez años de experiencia en la enseñanza en Centros de Reeducación, lo que nos ha permitido establecer un diálogo reflexivo sobre el nivel de instrucción, la historia educativa y las vivencias en los centros educativos previos a la entrada de los adolescentes en los centros de reeducación y por otra parte, sobre las actitudes de los adolescentes y su proceso educativo en el centro y al salir de él.

3. Análisis de los resultados

3.1. De los datos cuantitativos

Los resultados de las tablas han confirmado la fuerte relación entre la situación educativa en global y los adolescentes en conflicto con la ley; la asociación de la variable queda absolutamente confirmada.

Tabla I. Nivel de Instrucción

Nivel de Instrucción	Adolescentes	%
Graduado (ESO)	12	4%
Certificado Escolaridad	226	80%
PGS (PCPI)	4	1%
Escolarizado en su país	12	4%
No escolarizado	26	9%
No consta	6	2%
Total Adolescentes	286	100%

El nivel de instrucción consolidado es muy homogéneo: un 80% sólo posee certificado de escolaridad, un 1% PGS, un 9% no escolarizado y 4% han estado escolarizados en algún momento en su país; finalmente sólo un 4% tendría consolidado el Graduado en Secundaria Obligatoria. No obstante, un 20% de estos adolescentes continúan vinculados al sistema educativo, por lo que los datos podrían mejorar sensiblemente en cuanto a la obtención del Graduado en Secundaria. Aunque en muchos de ellos se señala la existencia de absentismo escolar o de otros indicadores que hacen presumir que el dato de los Graduados en Secundaria no se modificará substancialmente.

Tabla II. Proceso Educativo

Criterio agrupación (Presenc. indicadores)	Adolescentes	%
Presencia de 1	53	19%
Presencia de 2 o más	45	16%
Presencia de todos	123	43%
Sin ninguno	27	9%
(No escolarizado o esc. en su país)	32	11%

Los indicadores relevantes son: absentismo, abandono, inadaptación y desfase curricular. Con respecto al proceso educativo se comprueba que los ACL escolarizados, han seguido procesos disruptivos caracterizados por el absentismo, abandono, desfase curricular e inadaptación. En un 43% estaban presentes todos los indicadores, es decir, eran procesos educativos absolutamente fallidos; en un 16%, dos de ellos; y en un 19%, uno de ellos, que en el 99% era absentismo escolar, preludio del abandono. Sólo en un 9% no se hacía constar ninguno de ellos. En un 11% que no consta, se refiere aquellos que no han estado escolarizados o lo estuvieron únicamente en su país, llegando al estado español todavía en edad obligatoria y no siendo escolarizados.

Tabla III. Momento del Abandono

Criterio agrupación (Presenc. indicadores)	Adolescentes	%
Presencia de 1	53	19%
Presencia de 2 o más	45	16%
Presencia de todos	123	43%
Sin ninguno	27	9%
(No escolarizado o esc. en su país)	32	11%

Con respecto al momento del abandono escolar, es llamativo que un 16% se produzca en primero de la ESO, es decir con tan sólo 12-13 años, y un 25% en segundo de la ESO, el abandono en tercero de la ESO afecta al 14% y al 4% en cuarto de la ESO; es decir, el abandono en los 2 primeros cursos de la ESO asciende al 41%. El porcentaje ascendería en sentido negativo un 14%, si se incorporaran los que consta que nunca han estado escolarizados o lo han estado escasamente en su país y al llegar a aquí no lo han sido aunque tuvieran edad obligatoria. Sumando todos los abandonos de los que hay constancia, la cifra quedaría en torno a un 72%.

Tabla IV. Situación Educativa

Situación educativa	Total	%
No consta	41	14%
Estudiando ESO	58	20%
No sigue estudiando	140	49%
Estudios no obligatorios / No reglados	30	11%
Estudios no obligatorios / reglados	15	5%
CEE	2	1%
Total	286	100%

Con respecto a la situación educativa en el momento de pasar por el equipo técnico, un 20% se encontraba vinculado a la secundaria obligatoria, otro 5% había promocionado a estudios reglados, ya fueran de bachillerato o ciclos formativos, y un 11% había sido enviado a estudios no reglados es decir, casas de oficio, escuelas taller, talleres de inserción socio-laboral, etc.; un 49% estaba ajeno a cualquier proceso formativo, ya fuera del sistema educativo o de iniciación profesional, y de un 14% no se tenía constancia.

3.2. Del tratamiento cualitativo

Las categorías utilizadas han sido: nivel de instrucción, historia educativa, vivencias en los centros educativos previos, actitudes en el escenario educativo del centro de internamiento e itinerario posterior de los adolescentes.

Con respecto al nivel de instrucción, las profesoras entrevistadas señalaron:

“Antes, hace unos años, llegaban sin escolarizar; ahora han pasado todos por la escuela, aunque nos encontramos con diferentes realidades (Prof. 1-Prof. 2- Prof. 3):

Alumnos/as con un nivel de primaria, que han dejado el centro escolar en el paso de 6º de primaria a 1º de secundaria.

Alumnos con un mejor nivel que han abandonado en 3º o 4º de secundaria, y que acumulan una gran conflictividad en los centros educativos.

Alumnos con nivel de bachillerato, con nivel curricular, estos pertenecen a los del delito del maltrato.

Alumnos inmigrantes con realidades muy diferentes, que han estado escolarizados, que si son latinoamericanos suelen haber estado escolarizado en su país y aquí, pero con los de otras procedencias existen menores con una gran diversidad, desde menores que si han tenido escolarización en su país a menores que no han pasado por centros”.

Como se puede observar, la diversidad de los niveles ha cambiado respecto a años anteriores, donde un gran número de menores no había estado escolarizado o había abandonado el sistema educativo muy tempranamente; ahora existe una pluralidad en los niveles de instrucción configurándose cuatro grupos diversos: a) aquellos que han abandonado en primaria; b) aquellos que lo han hecho en secundaria; c) un pequeño grupo que se encuentra con medida de internamiento o convivencia en grupo educativo, que pertenece a un delito muy específico que es el de “maltrato familiar, agresión a los padres, etc.”, (éstos son identificados por los/as profesores como chavales con nivel de bachillerato o con buena integración en el ámbito escolar); y d) el colectivo de inmigrantes, fundamentalmente de primera generación con realidades muy diversas.

Con respecto a la historia educativa previa y la relación con los centros:

“Si miras el libro de escolaridad, la mayoría empiezan a tener problemas a partir del segundo ciclo de primaria (3º-4º), aparece siempre <necesita mejorar>, algunos incluso en el primer ciclo de primaria (...) todos llevan expediente de expulsión en secundaria” (Prof. 2).

“Llamamos preguntando por algún expediente al instituto y no los conocen, no ha ido al centro y llamas a su centro de primaria y allí está el expediente (...) nadie ha formalizado la matrícula (...); te das cuenta cuando llamas al centro que el chaval ya no estaba allí, ya no formaba parte del centro” (Prof. 1).

“Suelen ser chavales de clase media los del maltrato familiar que vienen de colegios privados, han cambiado muchas veces de centro escolar tanto en la primaria como en la secundaria. Tienen hábitos de la escuela, conocen la mecánica, tienen más nivel curricular”. (Prof. 3).

Con respecto a esta categoría, se comprueba que la historia educativa del grueso de los/as chavales viene precedida por el desfase curricular desde Primaria y con absentismo, inadaptación y abandono en la etapa de Secundaria, que indica que cuando el/la adolescente llega al centro de reeducación, ya hace tiempo que se encuentra muy alejado del sistema educativo ordinario. La excepción aquí estaría conformada por el grupo de chavales que las docentes identifican de clase media y que han permanecido, o incluso permanecen, dentro de la escuela.

Respecto a las experiencias previas en sus centros:

“Normalmente chulean de las gamberradas que hacían y de cómo fueron expulsados. Quieren demostrar el poder que han tenido ellos por encima del sistema”. (Prof.1).

“Te das cuenta que se les ha etiquetado tanto (...) que siempre dicen – yo no sé, yo no puedo- (...) vienen con una desmotivación muy grande, la escuela de base no les gusta porque no ven que pueden sacar a cambio”. (Prof.2).

Con respecto a las vivencias, se reflejan dos aspectos fundamentales: el etiquetado de fracaso que durante su período de escolarización han vivido y, cómo las vivencias de expulsión las transforman en hechos por los que sentirse orgullosos, puesto que se da habitualmente la circunstancia de que son chavales que no pueden destacar por otras cosas.

Con respecto a las actitudes en el escenario educativo de los centros:

“Puedes tener un grupo de 7 alumnos de 15 años que están dando cuarto de primaria, y se dan cuenta de que pueden aprobar un examen, pero claro, no de 3º de la ESO que les correspondería; y ahí empiezan a cambiar de actitud.” (Prof.3).

“Rechazo total, en general los que no saben leer, cuando se dan cuenta que sirve para algo, les coge el gusanillo (...)”. (Prof.1).

“Los de clase media (...) los que antes te hablaba de maltrato (...) conocen la mecánica y su actitud no es tan de rechazo, más bien funcionan desde el primer día (...)”. (Prof.2).

Las actitudes de los/as alumnos/as vienen determinadas por sus experiencias previas, por su origen social y por la adaptación del centro a sus necesidades; es decir, aquellos/as que ya no estaban en el centro escolar con una vivencia previa de desfase curricular, absentismo y abandono, en ellos/as cabe despertar inicialmente su interés. Por otra parte, aquellos/as que provienen de un contexto educativo estructurado y conocen la dinámica tienen asimilada la propia dinámica del aula, ya que forma parte de su realidad dentro y fuera. Así mismo, uno de los elementos principales es la adaptación y flexibilidad al nivel, y a partir de él, la experimentación de ir progresando que provoca un cambio de actitud, quizás porque hace mucho tiempo que habían estado estigmatizados de fracasados.

La inmigración es una realidad en la sociedad y tiene su representación en los centros con sus propias necesidades educativas y expectativas:

“Algunos desconocen el idioma y llegan con muchas ganas de aprender, sobre todo el castellano (...) los magrebíes y subsaharianos, suelen estar muy motivados ahora bien, tenemos una dificultad, y es la de que una mujer les diga lo que tienen que hacer” (Prof. 2).

“La mayoría de los inmigrantes no quieren estar en la escuela, quieren trabajar, quieren que aquí les busquen trabajo” (Prof. 3).

Con respecto a los/as inmigrantes y su actitud hacia el aula, existe una motivación por el aprendizaje del idioma, puesto que su desconocimiento dificulta el poder optar a oportunidades en nuestra sociedad. Otro elemento fundamental es su motivación hacia el trabajo y hacia programas de inserción socio-laboral, ello concuerda con los procesos migratorios familiares o individuales, puesto que muchos de procedencia magrebí o subsahariana son “menores no acompañados”, que han emigrado solos y su mayor interés es poder trabajar y ayudar a su familia que se quedó en su país.

Otra de las cuestiones que creemos fundamental es la existencia o no de una coordinación entre la unidad docente y los posibles centros donde pueda el/la adolescente continuar su proceso educativo:

“Es difícil encontrar un centro que no ponga problemas (...) que puedan darle una atención como la que aquí ha recibido (...) pero algunos hemos tenido y habría muchas posibilidades si eso se trabajase” (Prof. 3)

“No hay ningún mecanismo establecido porque son muy pocos los casos en comparación con lo que es el sistema educativo, no hay nada, solo un traslado de expediente” (Prof.2)

“Los centros no quieren, te llaman y te dicen que no están preparados (...) en la práctica cuando salen de aquí ya no vuelven al sistema educativo”. (Prof. 1)

El análisis señala que el/la adolescente que haya progresado educativamente en el Centro y que incluso pueda valorarse su vuelta al sistema educativo, de nuevo volverá a ver truncada su trayectoria puesto que no existe una coordinación efectiva que permita su incorporación, más bien, existe un rechazo hacia ese adolescente de una estructura de la que ya salió y, no es posible su vuelta, en definitiva es la “última estocada” de un proceso de exclusión educativa.

4. Conclusiones

La pregunta inicial que orientaba la investigación queda absolutamente delimitada es decir, existe una fuerte asociación entre la trayectoria educativa y ser un adolescente en conflicto con la ley; en el ejercicio 2006, con análisis del 100% de los expedientes, los datos son concluyentes:

El nivel de instrucción consolidado es el resultado de un proceso educativo fallido ya que sólo un 4% habría consolidado el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por lo que en un 96% no habría llegado a la obtención de los estudios obligatorios recogidos en la legislación vigente, y que da acceso al mercado laboral o a otros estudios superiores, siendo esta situación una consolidación de trayectoria de vulnerabilidad y exclusión social.

El proceso educativo se puede calificar de fallido ya que sólo en un 9% se hacía constar que no existía ningún indicador frente a un 43% que presentaba todos; un 25% donde había uno o dos indicadores, siendo siempre uno de ellos el absentismo escolar; o un 13% correspondiente a no consta porque no había formado nunca parte del sistema educativo español.

Existe constancia de un abandono del proceso escolar (encontrándose incorporados los que no lo han iniciado) en un 72%, ocasionándose el 41% entre primero y segundo de la ESO, es decir con 12 y 13 años, a no ser que hubieran repetido algún curso, hecho muy probable.

Solo el 25% en el momento de ser entrevistados por el equipo técnico se encontraba vinculado al sistema educativo formal, y un escaso 11% al no formal, siendo mayoría los que se

encuentran ajenos a cualquier proceso formativo, en este punto se desconoce si por falta de oferta por las administraciones públicas o por inadecuada.

Se conforman diferentes trayectorias educativas que, aunque no hemos profundizado en ello, se encuentran relacionadas con la clase social, es decir, con la estratificación social: los adolescentes de clases medias, algunos todavía se encuentran dentro del sistema en estudios reglados no obligatorios y su adaptación al aula del centro es más bien sencilla puesto que tienen las habilidades y disposiciones adquiridas; están los adolescentes que provienen de contextos de exclusión educativa y de origen social precario, siendo su adaptación al aula dentro del centro dificultosa; y por otra parte, los alumnos inmigrantes con otras realidades, necesidades y proyecciones.

Otro elemento clave se circunscribe a que es un escenario educativo aislado, tanto del centro de donde provenían los/as alumnos como del centro donde se podría continuar el itinerario formativo; si hubiera posibilidad de continuar un itinerario, volvería a producirse una trayectoria fragmentada y desconectada.

No existe por parte de las instituciones un interés por concebir el proceso educativo unificado, tanto el previo, el durante y el posterior al centro, quedando fraccionados y concibiéndose como escenarios fragmentados que impiden una continuidad del trabajo socio-educativo desarrollado con estos adolescentes.

De acuerdo con el reciente "Informe FOESSA", si los menores y adolescentes con fracaso escolar se encuentran en las capas de población con más vulnerabilidad y exclusión social, es de deducir que a éstas también pertenecen la mayoría de los adolescentes en conflicto con la ley.

Otro aspecto relevante es que la permanencia dentro de las instituciones educativas se consolida como un factor de protección significativo en adolescentes; y al contrario, su salida en edades tempranas, junto a la consolidación de procesos fallidos educativos es un factor de riesgo de gran importancia, que en asociación con otras variables podría explicar el inicio de trayectorias delincuenciales en los sujetos.

En definitiva, son adolescentes con una experiencia educativa en términos de fracaso escolar, con expulsiones y ausencias del sistema educativo, excluidos del mismo y seccionados de uno de los mecanismos de integración social más importantes en nuestra sociedad; y ello constituye un escenario propio donde la intervención psico-socio educativa de la medida judicial ha de encontrar su espacio.

5. A modo de reflexión

Sin lugar a dudas, la delincuencia juvenil no se puede explicar de forma simple, es un fenómeno de naturaleza compleja. Se puede afirmar, de acuerdo con ALVIRA (1985), que es un

fenómeno de origen social y jurídico, formando parte del proceso de socialización y de las relaciones sociales desiguales, de la elaboración de normas, del proceso judicial, es decir, es una expresión de la vulnerabilidad y exclusión social existentes que se proyecta en los ACL.

En este proceso intervienen numerosas variables y factores de carácter social que se expresan en las vidas y trayectorias individuales, familiares y sociales de los adolescentes, existiendo factores psicosociales, carencias de recursos, de habilidades, de carácter económico, educativo, de afecto, de relaciones que crean situaciones desfavorecidas, de estigmatización, de frustración personal y colectiva, etc.

Un ejemplo de esto es el análisis realizado del escenario educativo donde un número importante de los/as ACL son adolescentes con trayectorias educativas interrumpidas, y de acuerdo con el "Informe FOESSA 2008", pertenecen a las capas más desfavorecidas de la sociedad por lo que una de las primeras acciones preventivas sería en los propios centros educativos con la doble intención de conseguir logros escolares, así como asegurar la pertenencia y vinculación al centro, de tal manera que se rompiera un proceso de desafiliación tan temprana que finaliza en la exclusión educativa y en un importante número de adolescentes sumergiéndose en la trayectoria delincencial.

Son adolescentes con una experiencia educativa en términos de fracaso escolar, con expulsiones y ausencias del sistema educativo, en definitiva, excluidos del mismo y seccionados de uno de los mecanismos de integración social más importantes en la sociedad y ello constituye un escenario propio donde la intervención psico-socio educativa de la medida judicial ha de encontrar su espacio.

En definitiva nos encontramos con adolescentes con transiciones rotas (WILLIS, 1986) hacia la posibilidad de desempeñar roles adultos, es decir trayectorias educativas de fracaso y escenarios de intervención educativa mayoritariamente paliativos que no reeducativos.

6. Referencias bibliográficas

ALVIRA MARTIN, F., CATERAS MURILLO., A. (1985): *Delincuencia y Marginación juvenil*. Madrid, Instituto de la Juventud.

ARNÁIZ, P. (2003): *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.

BAUDELLOT, Ch y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.

BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. (1973): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.

- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La institución escolar en la América Capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid, Fundación Alternativas. (www.falternativas.org)
- CHARLOT, B. (2009). “Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 5-16.
- COLLINS, R. (1985). “Teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa”, en *Revista Educación y Sociedad*, 5, 25-45.
- DELORS, J. et al. (1995): *La educación encierra un tesoro*. Bruxelles, Santillana-UNESCO. (http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- FEITO, R. (2009). “Escuelas Democráticas”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2, núm. 1, 17-33.
- FUNDACIÓN FOESSA (1995): *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid, Caritas Española.
- FUNDACIÓN FOESSA (2008): *VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008*. Madrid, Caritas Española.
- KERBO, H. (2004): *Estratificación social y Desigualdad*. Madrid, Mc Graw Hil.
- KLEVENS, J; (2003): “Estudios sobre trayectorias en el desarrollo de comportamiento y conductas criminales”; Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas de Prevención del Crimen y la Violencia en Ambitos Urbanos (Bogotá). En papel.
- LAPARRA, M; OBRADORS, A; PÉREZ ERANSUS, B; PÉREZ YRUELA, M; RENNES, V; SARASA, S; SUBIRATS, J.; TRUJILLO, M. (2007): “Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones Metodológicas”. (Documento que forma parte de los trabajos preliminares del equipo de investigación que va a elaborar el Capítulo 3 “La exclusión como fenómeno estructural” del VI Informe FOESSA). (Documento Inédito). En papel.
- LÓPEZ BLASCO, A.; MONJE MARTÍNEZ, M.; NAVARRO VILAR, J. A.; UCEDA I MAZA, X (2006); *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia, Consorci Pactem Nord.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. y GARRIDO GENOVÉS, V. (2000). “Contribuciones psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil”, en ORTEGA ESTEBAN (coord.): *Educación Social Especializada*. Madrid, Ariel.
- MORIÑA, A. (2004): *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, Aljibe.

NIETO MORALES, C. (2005): "Perfil de la delincuencia juvenil sevillana", en Revista La Toga, Enero-Febrero, 16-22.

PATTON, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London, Sage.

PÉREZ COSÍN, J. V. (coord.), GÓMEZ, J., JULVE, M. (1999): *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. Valencia, Gules.

RAYA DÍEZ, E., (2006): *Indicadores de exclusión social. Una Aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

RECHEA, C., BARBERET, R., MONTAÑES, J. y ARROLLO, L. (1995): *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid, Universidad de Castilla La-Mancha.

STAINBACK, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". En *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 5 (1), 26-31.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

Fecha de recepción: 23.09.2009. Fecha de evaluación: 02.01.2010. Fecha de publicación: 15.01.2010
