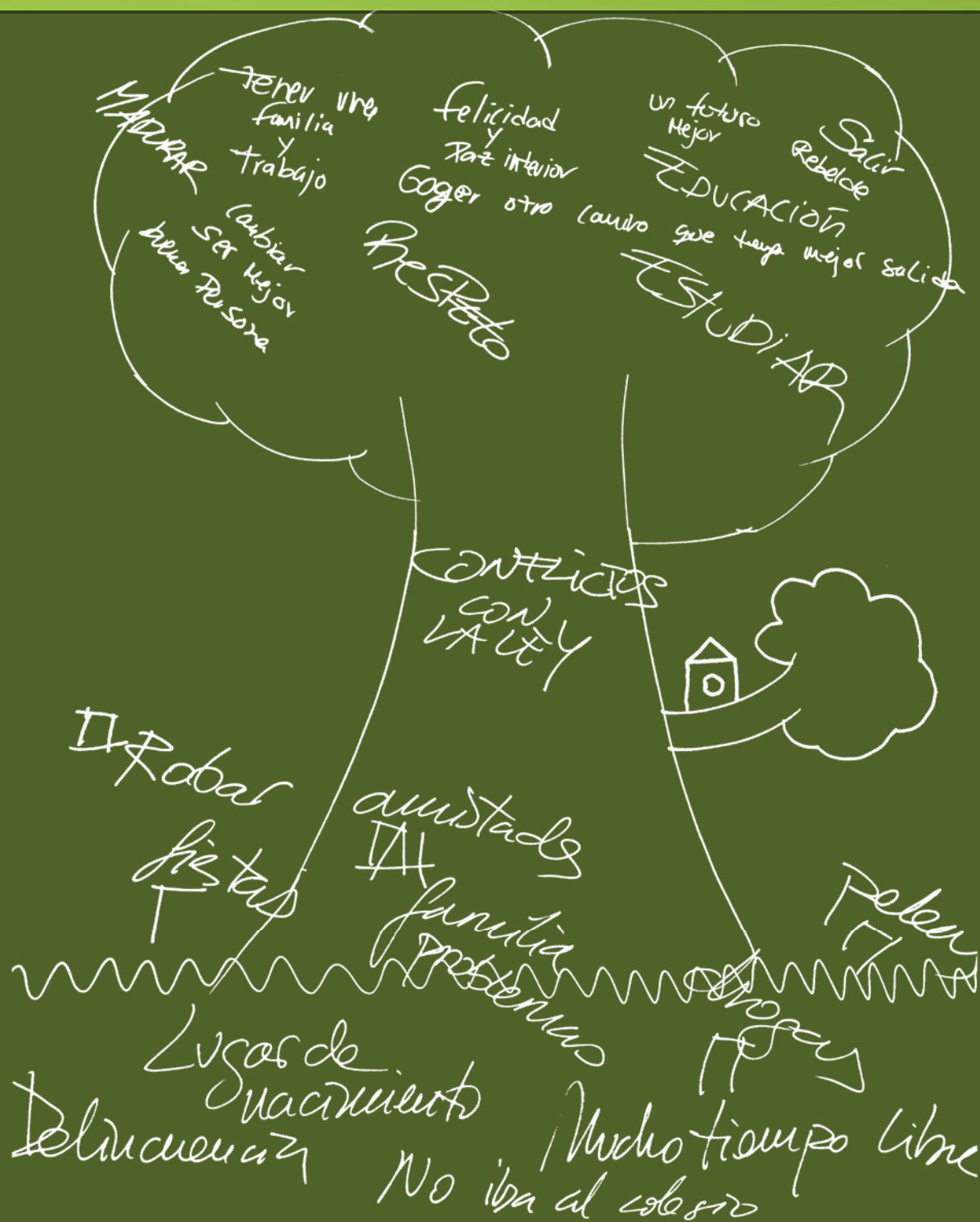


ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES EN LA REGIÓN DE MURCIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA



AUTORA

FRANCISCA MUNUERA GINER

DIRECTORAS

M^o TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (Universidad de Murcia)

FRANCISCA NEGRE BENNÀSAR (Universitat de les Illes Balears)



UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación

**ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES
EN LA REGIÓN DE MURCIA: UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA**

TESIS DOCTORAL

AUTORA

FRANCISCA MUNUERA GINER

DIRECTORAS

M^ª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

FRANCISCA NEGRE BENNÀSAR

2014

		
Francisca Munuera Giner Doctoranda	Dra. M ^ª Teresa González González Directora	Dra. Francisca Negre Bennàsar Directora

*A Cristina:
mi pensamiento alegre,
mi trocito de felicidad.*

*A mis padres,
Rafael y Ana: MI HOGAR,
LO QUE SOY.*

*A Manolo, Feli, Ana y Elena:
el hermano que siempre está,
la hermana que no tuve
y mis dos "figuritas".*

*A Nico, María, Luna e Iris:
por su ejemplo,
por luchar por los sueños,
por "poner color" en este mundo.*

A QUIEN SEPA ENTENDER...

*Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
Ten siempre a Ítaca en la memoria.*

*Llegar allí es tu meta.
Más no apresures el viaje.
Ítaca te regaló un hermoso viaje.*

*Mejor que se extienda largos años
y en tu vejez arribes a las islas
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.*

*Ítaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella, el camino no hubieras emprendido.
(Kavafis)*

AGRADECIMIENTOS

*“A veces nuestra propia luz se acaba y se vuelve a encender por una chispa de otra persona. Todos tenemos algún motivo para estar profundamente agradecidos con aquellos que han vuelto a prender la llama dentro de nosotros.”
(Albert Schweitzer)*

Llega el momento de escribir las últimas palabras de esta Tesis Doctoral que, curiosamente, serán de las primeras en ser leídas. Desde el momento en que una se plantea realizar este viaje, tiene que empezar a estar agradecida tanto a aquellas personas que han estado a mi lado, acompañándome, apoyándome y/o ayudándome, como a quienes, sin intención, han contribuido a mi crecimiento personal y profesional.

Alguien como yo, que ha mantenido en el escritorio de su PC, durante más años de los que mi jovial apariencia refleja, una carpeta llamada *“La eterna aspirante a doctora”*, acumula en su cuaderno de ruta tantos agradecimientos, que quizá no sea capaz de poder mostrarlos, en unas pocas palabras, como todas y cada una de esas personas merecen. Pero lo intentaré.

Mi primer agradecimiento es para mis dos tutoras de Tesis: las profesoras Teresa González, de la Universidad de Murcia, y Francisca Negre, de la Universidad de las Islas Baleares. De la primera, tengo el orgullo de poder decir que fue una de mis mejores profesoras durante la carrera. Pero, lo más importante, es que he contado con su apoyo, amistad y cariño durante muchos años. Tanto es así, que me aproveché de ello y esperé al día de su cumpleaños para pedirle que me guiase en este trabajo. No pudo decirme que no... se lo pedí después de felicitarla. Gracias, Teresa, POR TODO.

A la profesora Negre empecé a leerla antes de conocerla, o quizá debiera decir que la conocía antes de escribirle el primer mail. Me agradaba que alguien inmerso en el mundo de las TICs, que en sus inicios parecían algo frío e inaccesible, hablase de los niños y niñas con parálisis cerebral, de igualdad de

oportunidades, de exclusión. Alguien así...!tenía que ser una buena compañera de viaje!...Y lo ha sido. Gracias, Xisca, por tu disposición, tu apoyo y tu calidez.

Otro agradecimiento que no puedo dejar de hacer, aunque sé que no le gusta que le dé las gracias, es para Paco Martínez, quien en realidad fue mi primer director de Tesis. Sí, sí, no se sorprendan, no es que ésta sea la segunda tesis que hago, es la primera que termino. No fue la primera que empecé, ni la primera vez que cambié de tema, ni la primera vez que volví a empezar o cambiar. ¿A qué creen, si no, que se debe el nombre de esa carpeta, que tantos años ha pasado en el escritorio de mi PC, de la que les hablaba? Gracias, Paco, por haberme comprendido, por haber respetado que mi mundo de intereses se alejaba un poco del ciberespacio. Gracias por apoyarme siempre y por hacerme sentir que tanto te daba quién fuese la directora o director y cuál el tema... Que lo que te importaba era que hiciese este viaje.

También quiero mostrar mi agradecimiento a Ángel Pío González, preocupado por hacerme llegar cualquier documento que pudiese ser cercano a mi ámbito de estudio y siempre dispuesto a discutir sobre cualquier cuestión. Al profesor Juan Manuel Escudero por compartir conmigo sus ideas y preocupaciones en este tema de interés común. A M^a Jesús Rodríguez Entrena por regalarme parte de su tiempo, ese tiempo que todas las que la conocemos sabemos que no tiene, y hacerlo siempre con alegría y generosidad. A Eva González, por sus abrazos, esos abrazos de hermana que se quedan en una para toda la vida. A Isabel Solano por su calma sabiduría que me iluminó, casi sin querer, en un momento de ofuscación...o en muchos. A Rosa y a Nuria, porque si yo he podido, vosotras también. No hace falta que os esperéis a ser “ladies” mayores.

Qué duda cabe que este trabajo no podría haberse presentado sin la colaboración de todas las personas que han contribuido a que yo pudiese acercarme al objeto de estudio. Desde aquí mi agradecimiento a Verónica López, Directora General de Política Social. A Pedro Molina, Jefe de Servicio de Ejecución de Medidas Judiciales y a Enrique López, técnico del Servicio, que en todo momento me brindaron su apoyo. A Juan Navarro, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad y a Flor y Pepe Linares, técnicos del mismo, que fueron los primeros en ayudarme a comprender el funcionamiento de las aulas

educativas en los centros de menores. A Manuel López Bernal, Fiscal Jefe de la Región de Murcia, por facilitarme las memorias de la Fiscalía. Igualmente a los compañeros del Servicio de Estadística de la Región de Murcia, por su amabilidad y disposición. Mi agradecimiento a la Fundación Diagrama, en particular a Jesús Teruel, por la alegría del reencuentro y por permitirme compartir vida en el Centro Educativo Juvenil “Las Moreras”.

Y no puedo concluir estas líneas sin agradecer y recordar, especialmente, a quienes han inspirado la cita reflejada al inicio de estas palabras, a quienes, *“prendieron la llama”*. El agradecimiento es para Ricardo, el Director de “Las Moreras”, para todo el equipo humano del Centro y para todos los chicos y chicas a los que he tenido la suerte de conocer. Me habéis hecho reír y llorar, sois el premio que me llevo por haber hecho este trabajo. Sois los que me permitís decir que el viaje ha merecido la pena.

Y mi recuerdo especial es para alguien que hoy ya no está con nosotros físicamente, que conoció de mi interés por este tema, con el que compartí cuando esta Tesis solo era una idea sin forma alguna y al que he echado de menos en el camino, el profesor Vicente Ferreres. Siempre me animó, con su cariño y su vitalidad arrolladora, a llevarlo a término. Gracias, Vicente, estabas en lo cierto, solo tenía que poner un pie en la realidad (el Centro) para sentir que esta vez sí, que esta vez había una muy buena razón para continuar.

Gracias a la vida que me ha dado tanto

ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES EN LA REGIÓN DE MURCIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	31
CAPÍTULO I. DE LA VULNERABILIDAD A LA EXCLUSIÓN: EL ARRIESGADO VIAJE DE LA ADOLESCENCIA	33
1. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL: CONCEPTOS NO SINÓNIMOS PERO SI COMPLEMENTARIOS	38
1.1.El concepto de Pobreza.....	38
1.2.El concepto de Exclusión Social.....	41
1.3.Características de la Exclusión Social.....	45
1.3.1. Fenómeno estructural.....	45
1.3.2. Fenómeno dinámico, procesual	46
1.3.3. Fenómeno multifactorial, multidimensional y heterogéneo	49
1.3.4. Fenómeno con un componente individual/subjetivo y abordable desde las Políticas Públicas.....	60
2.EXCLUSIÓN EDUCATIVA.....	62
2.1. La Exclusión Educativa: fenómeno dinámico y procesual	66
2.2. La Exclusión Educativa: fenómeno estructural y multifactorial	71
2.3. El itinerario hacia la Exclusión Educativa: absentismo, fracaso y abandono escolar..	76
3. LA ADOLESCENCIA: UN CONCEPTO DIFÍCIL DE DEFINIR.....	87
3.1. Adolescencias Vulnerables.....	91
3.2. Adolescentes en Conflicto con la Ley	93
3.2.1. Contexto familiar.....	95
3.2.2. Contexto del grupo de iguales.....	96
3.2.3. Contexto comunitario	97
3.2.4. Contexto escolar.....	98
4. A MODO DE SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	103
CAPÍTULO II. LA DELINCUENCIA JUVENIL: MODELOS TEÓRICOS PARA SU COMPRENSIÓN Y TRATAMIENTO LEGAL	105
1. APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL COMPORTAMIENTO DELICTIVO	107
1.1. Teorías de la Criminología Clásica	108
1.2. Teorías de la Criminalización.....	112
1.3. Teorías Integradoras	114
1.4. A modo de síntesis	116
2. TRATAMIENTO LEGAL DE LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY	118
2.1. De ley de Tribunales Tutelares de Menores (1948) a la Ley Orgánica 4/92.....	120
2.1.1. Características de la Ley 4/92	124
2.2. Ley Orgánica 5/2000.....	126
2.2.1. Principios informadores.....	126
2.2.2. El Objeto	126
2.2.3. Intervinientes en el Procedimiento	127
2.2.4. Las Medidas.....	129
2.3. Reglamento de la Ley 5/2000 (Real Decreto 1774/2004)	137
2.3.1. Reglas Comunes para la Ejecución de las Medidas	138
2.3.2. Reglas Específicas para la Ejecución las Medidas Privativas de Libertad ..	139
2.4. Modificaciones a la Ley Orgánica 5/2000.....	141
2.5. A modo de síntesis	144

CAPÍTULO III. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: RESPUESTA INSTITUCIONAL ANTE LA DELINCUENCIA JUVENIL EN LA REGIÓN DE MURCIA.....	149
1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	151
2. ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL Y PRÁCTICO EN LA REGIÓN DE MURCIA	156
2.1. Organismos Competentes.....	157
2.1.1. Consejería de Presidencia: Dirección General de Prevención de Violencia de Género, Juventud, Protección Jurídica y Reforma de Menores.....	158
2.1.2. Consejería de Educación Formación y Empleo: Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad	160
3. LAS AULAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS DE EJECUCIÓN DE MEDIDAS DE INTERNAMIENTO	164
SEGUNDA PARTE: PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ..	169
CAPÍTULO IV: ÁMBITO Y PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS	171
1. POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA: ENFOQUE METODOLÓGICO	174
2. EXIGENCIAS RESPECTO A LA DIMENSIÓN ÉTICO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	178
3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	179
3.1. Objetivos.....	180
3.2. Diseño.....	181
4. EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS: SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS..	188
4.1. Selección de Instrumentos.....	189
4.1.1. Primer Nivel: Análisis de Fuentes Secundarias de Datos.....	190
4.1.2. Segundo Nivel: Análisis de Fuentes Primarias de Datos.....	193
4.1.3. Tercer Nivel: Centro Educativo Juvenil.....	197
a) Cuestionarios.....	200
b) Entrevistas.....	208
c) Relatos de Vida.....	211
d) Grupo de Discusión.....	214
e) Análisis de Documentos.....	215
f) Observación, Notas y Diario de campo.....	219
CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	225
1. PRIMER NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES SECUNDARIAS DE DATOS	228
1.1. Diversidad de Fuentes y Cifras.....	229
1.2. La Delincuencia en España	232
1.3. La Delincuencia General y la Delincuencia Juvenil en el contexto Europeo	237
1.4. La Delincuencia Juvenil en España.....	240
1.4.1. Evolución y principales características.....	242
1.4.2. Evolución y características de la Delincuencia Juvenil en la Región de Murcia	258
1.5. A Modo de Síntesis.....	269
2. SEGUNDO NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS DE DATOS	271
2.1. Proceso seguido	271
2.2. Resultados	273
2.2.1. Características Personales, Familiares y Sociales.....	275
2.2.2. Aspectos relacionados con el Delito y la Medida Judicial	281
2.2.3. Aspectos relacionados con las Trayectorias Educativas-Escolares.....	283
2.2.4. Adolescentes con Expedientes en los Servicios de Protección de Menores y Familia.....	291
2.3. Adolescentes que cumplen medidas en Régimen de Internamiento	294
2.4. A Modo de Síntesis.....	304

3. TERCER NIVEL: ESTUDIO DE CASO-CENTRO EDUCATIVO JUVENIL	308
3.1. Acceso al campo de estudio	309
3.2. Descripción del Centro	310
3.2.1. Objetivos	311
3.2.2. Recursos Humanos	312
3.2.3. Equipamientos	316
3.2.4. Bases de la Intervención y Fases Educativas	318
3.2.5. Áreas de Intervención	321
3.3. Aplicación de Instrumentos, recopilación y análisis de Datos	327
3.3.1. Cuestionario de profesionales	328
3.3.1.1. Características de los profesionales	328
3.3.1.2. Aspectos relacionados con el funcionamiento del Centro	330
3.3.1.3. Otros Aspectos	333
3.3.2. Cuestionario de Menores, Grupo de Discusión y Observaciones de Aula ...	339
3.3.2.1. Características de los Menores y del su entorno familiar	341
3.3.2.2. Aspectos relacionados con el Delito y la Medida Judicial	345
3.3.2.3. Trayectoria Escolar previa a la estancia en el Centro	349
3.3.2.3. La Visión de lo Escolar durante la estancia en el Centro “Las Moreras” y sus perspectivas de futuro	354
3.3.3. Entrevistas a Profesionales	364
3.3.3.1. Contexto Personal, Social y Trayectoria Escolar previa al cumplimiento de las medidas	366
3.3.3.2. La estancia en el Centro: percepción de la evolución y cambios en los menores	371
3.3.3.3. La importancia de la formación: “La Escuela” en el Centro	373
3.3.3.4. Aspectos relacionados con la aplicación de la LORPM	376
3.3.4. Relatos de Vida	379
3.3.4.1. Entorno familiar y social	382
3.3.4.2. La Actividad delictiva	386
3.3.4.3. La Trayectoria escolar	387
3.3.4.4. La estancia en el centro y el futuro	391
3.3.4.5. La narratividad de los chicos y chicas	394
A)MARÍA: Yo no tendría que estar aquí	395
B)CLARA: del acoso escolar a una mirada perdida	399
C)ABDEL: El aprendizaje institucional bajo la sombra del maltrato paterno	402
D)ROSA: Si yo hubiese sido un poco feliz... ..	406
E)SAMEH: Debería haber estudiado ese sábado por la tarde	410
F)JUAN: Tres años, mil cien días, veinticinco mil horas, treinta y dos millones de segundos	413
3.4. A Modo de Síntesis	419
 CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, APORTACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	 423
 1. INTRODUCCIÓN	 425
1.1. Tendencias generales en la Delincuencia juvenil	427
1.2. Vulnerabilidades del Contexto Familiar	430
1.3. Vulnerabilidades del Contexto Grupo de Iguales	433
1.4. Vulnerabilidades del Contexto Escolar	434
1.5. Consideraciones finales	438
 2. APORTACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	 440
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 441

RELACIÓN DE ANEXOS (INCLUIDOS EN CD)	441
ANEXO I: Cuestionario de recogida de información del menor (CRIM)	
ANEXO II: Cuestionario a menores Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”	
ANEXO III: Cuestionario para el personal Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”	
ANEXO IV: Guión entrevista dirección Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”	
ANEXO V: Guión entrevista profesorado Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”	
ANEXO VI: Guión entrevista profesionales Equipo Técnico-Educativo Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”	
ANEXO VII: Hoja de observaciones sesiones aula educativa	
ANEXO VIII: Guión Relatos de Vida	
ANEXO IX: Dibujos árbol sesiones grupo de discusión	
ANEXO X: Análisis Expedientes 2004	
ANEXO XI: Análisis Expedientes 2005	
ANEXO XII: Análisis Internos 2004	
ANEXO XIII: Análisis Internos 2005	
ANEXO XIV: Análisis Cuestionario Menores	
ANEXO XV: Análisis Cuestionario Profesionales	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diferencias entre Pobreza y Exclusión Social	44
Cuadro 2. Zonas de exclusión social (Castel, 1992)	47
Cuadro 3. Principales factores de equilibrio “exclusión-integración”	51
Cuadro 4. La exclusión social desde una perspectiva integral.....	53
Cuadro 5. Dimensiones y ejes de la exclusión social	55
Cuadro 6. Los perfiles de la exclusión social	59
Cuadro 7. Zonas de integración-exclusión educativa.....	68
Cuadro 8. Modalidades de absentismo (perspectiva cualitativa).....	84
Cuadro 9. L.O. 5/2000: Medidas y reglas de aplicación	129
Cuadro 10. Comparativa L.O. 4/92 y L.O. 5/2000	136
Cuadro 11 Evolución Normativa Jurisdicción Menores en España	146
Cuadro 12. Medidas de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia.....	162
Cuadro 13. L.O. 5/2000: Derechos y Deberes menores internados	163
Cuadro 14. Síntesis de análisis de fuentes secundarias	192
Cuadro 15. Información Expediente SEMJ	195
Cuadro 16. Información contenida en el CRIM.....	196
Cuadro 17. Procedimientos/técnicas recogida datos según objetivos	199
Cuadro 18. Procedimientos/técnicas recogida datos según grado implicación.....	199
Cuadro 19. Selección de instrumentos y técnicas de recopilación de datos	200
Cuadro 20. Jueces de validación	203
Cuadro 21. Dimensiones cuestionario a menores	206
Cuadro 22. Dimensiones cuestionario a profesionales	208
Cuadro 23. Guión/temas entrevistas en profundidad	210
Cuadro 24. Modelo de registro notas entrevistas	211
Cuadro 25. Guión/temas de análisis de los relatos de vida	213
Cuadro 26. Análisis de documentos.....	216
Cuadro 27. Modelo plantilla observaciones cotidianas.....	220
Cuadro 28. Dimensiones de observación sesiones aula educativa.....	221
Cuadro 29. Correspondencia edad/nivel educativo	249
Cuadro 30. Trayectoria escolar y nivel educativo parientes de referencia	289
Cuadro 31. Comentarios a la trayectoria escolar	293
Cuadro 32. Delito/Circunstancias sociofamiliares y personales/Medida ACL en internamiento..	296
Cuadro 33. Delitos de homicidio/Circunstancias sociofamiliares y personales	304
Cuadro 34. Horario general de actividades	327
Cuadro 35. Profesión padre/madre internos “Las Moreras”	344
Cuadro 36. Consecuencias actos delictivos: opinión de los menores	346
Cuadro 37. Delito cometido expresado por los menores.....	347
Cuadro 38. Opinión de los menores sobre la medida que están cumpliendo	348
Cuadro 39. Causas motivadoras expedientes disciplinarios durante trayectoria escolar	351
Cuadro 40. Profesionales entrevistados	365

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución alumnado medidas judiciales en aulas educativas R. Murcia	168
Tabla 2. Selección de la muestra de expedientes	194
Tabla 3. Evolución anual tasa de criminalidad	233
Tabla 4. Tasa de criminalidad comparada España/Región de Murcia	235
Tabla 5. Tasa de criminalidad por Comunidades Autónomas	236
Tabla 6. Delincuencia juvenil. Detenciones por infracciones penales	241
Tabla 7. Procedimientos incoados Ministerio Fiscal según tipo de delito	257
Tabla 8. Municipio de procedencia ACL.....	274
Tabla 9. Sexo/Nacionalidad ACL	275
Tabla 10. Edad ACL al inicio de la intervención en el SEMJ.....	275
Tabla 11. Expedientes en otros servicios.....	276
Tabla 12. Vivienda social.....	276
Tabla 13. Tipo de vivienda.....	277
Tabla 14. Régimen de tenencia	277
Tabla 15. Nº personas en el hogar	277
Tabla 16. Nº hermanos del ACL	278
Tabla 17. Lugar que ocupa el ACL entre los hermanos	278
Tabla 18. Pariente de referencia1.....	279
Tabla 19. Pariente de referencia2.....	279
Tabla 20. Problemática asociada pariente1.....	280
Tabla 21. Problemática asociada pariente2.....	280
Tabla 22. Hábitos de consumo	280
Tabla 23. Informes diagnósticos	280
Tabla 24. Edad del delito.....	281
Tabla 25. Medidas en años anteriores.....	281
Tabla 26. Medidas últimos seis meses.....	281
Tabla 27. Delito cometido	282
Tabla 28. Medida judicial impuesta	283
Tabla 29. Situación laboral	283
Tabla 30. Situación escolar al iniciar la intervención	284
Tabla 31. Último curso escolar.....	284
Tabla 32. Centros Escolares con mayor número de ACL	285
Tabla 33. Incidencias durante escolarización.....	286
Tabla 34. Repetición de curso.....	286
Tabla 35. Nº Centros ACL.....	286
Tabla 36. Características ACL que han pasado por 5 centros escolares	288
Tabla 37. Características ACL con expedientes de Protección y Familia	292
Tabla 38. Delito ACL en internamiento	295
Tabla 39. Régimen de cumplimiento.....	295
Tabla 40. Edad del delito ACL en internamiento.....	295
Tabla 41. Municipio de procedencia ACL en internamiento.....	295
Tabla 42. Sexo/nacionalidad ACL en	298
Tabla 43. Edad inicio intervención ACL en.....	298
Tabla 44. Expedientes en otros servicios ACL en internamiento.....	298
Tabla 45. Vivienda social ACL en internamiento	298
Tabla 46. Tipo de vivienda ACL en internamiento	299
Tabla 47. Régimen de tenencia ACL en internamiento	299
Tabla 48. Nº de hermanos ACL en internamiento	299
Tabla 49. Lugar que ocupa entre los hermanos ACL en internamiento	299
Tabla 50. Pariente de referencia1 ACL en internamiento	300
Tabla 51. Pariente de referencia2 ACL en internamiento	300
Tabla 52. Hábitos de consumo ACL en internamiento.....	301
Tabla 53. Informes diagnósticos ACL en internamiento.....	301
Tabla 54. Medidas años anteriores ACL en internamiento.....	301
Tabla 55. Medidas últimos seis meses ACL en internamiento.....	301

Tabla 56. Situación escolar al inicio.....	302
Tabla 57. Último curso realizado ACL en internamiento	302
Tabla 58. Centros Escolares ACL en internamiento.....	302
Tabla 59. Incidencias durante la escolarización ACL en internamiento	303
Tabla 60. Repetición de curso ACL en internamiento	303
Tabla 61. Nº de Centros Educativos ACL en internamiento	303
Tabla 62. Características de los Profesionales del Centro	329
Tabla 63. Documentos que regulan actividad profesional.....	330
Tabla 64. Aspectos relacionados con el funcionamiento del Centro	331
Tabla 65. Opinión de los profesionales: el trabajo con los menores	333
Tabla 66. Opinión de los profesionales: las familias de los menores	334
Tabla 67. Opinión de los profesionales: la LORPM	335
Tabla 68. Opinión de los profesionales: satisfacción y formación	336
Tabla 69. Características de los menores residentes en el Centro	342
Tabla 70. Características entorno socio familiar menores internos	343
Tabla 71. Trayectoria escolar previa al ingreso en Las Moreras.....	350
Tabla 72. Opinión de los menores: dimensión conductual	352
Tabla 73. Opinión de los menores: dimensión emocional-afectiva	353
Tabla 74. Opinión de los menores: dimensión cognitiva.....	353
Tabla 75. Curso escolar en el que están matriculados.....	354
Tabla 76. Opinión de los menores sobre aspectos de la escuela en “Las Moreras”	356
Tabla 77. Opinión de los menores sobre otros aspectos de su estancia en “Las Moreras”	362
Tabla 78. Opinión de los menores: participación padres (familia) en el proceso educativo	363
Tabla 79. Su futuro al terminar la medida	363
Tabla 80. Identificación menores participantes en los relatos de vida	380
Tabla 81. Códigos del análisis de relatos de vida	381
Tabla 82. Vulnerabilidades en el entorno familiar y social	382
Tabla 83. Vulnerabilidades en las trayectorias escolares	388

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas	37
Figura 2. Perspectiva ecológica riesgo exclusión educativa	74
Figura 3. Sistema Educativo Español: fracaso escolar y abandono escolar temprano	81
Figura 4. Adolescencia como trayectoria-itinerario	89
Figura 5. Organización atención a menores con medidas judiciales en Región de Murcia.....	158
Figura 6. Niveles de aproximación al objeto de estudio.....	177
Figura 7. Fases y etapas de la investigación	182
Figura 8. Cronograma de la investigación	188
Figura 9. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	190
Figura 10. Continuo de los tipos de observación	219
Figura 11. Tasa de criminalidad comparada UE-15	234
Figura 12. Evolución comparada delincuencia general / <18 años	241
Figura 13. Evolución delincuencia juvenil por sexos	243
Figura 14. Evolución delincuencia juvenil por edad	245
Figura 15. Evolución población españoles/extranjeros	246
Figura 16. Evolución delincuencia juvenil por nacionalidad	247
Figura 17. Evolución delincuencia juvenil edad/ nacionalidad	248
Figura 18. Detenidos por edad y nivel de instrucción	250
Figura 19. Evolución medidas impuestas	252
Figura 20. Evolución medidas impuestas mujeres	254
Figura 21. Evolución medidas impuestas hombres	254
Figura 22. Evolución medidas impuestas según edad	255
Figura 23. Evolución delincuencia juvenil Nacional/R. Murcia	260
Figura 24. Evolución delincuencia juvenil Nacional/R. Murcia por sexo	261
Figura 25. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por edad/sexo	262
Figura 26. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por nacionalidad	263
Figura 27. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por edad/nacionalidad.....	263
Figura 28. Evolución medidas adoptadas Nacional/R. Murcia	264
Figura 29. Evolución (%) medidas adoptadas R. Murcia por sexos.....	264
Figura 30. Evolución (%) medidas adoptadas Nacional/ R. Murcia por edad	265
Figura 31. Evolución (%) tipo medidas adoptadas R. Murcia por edad	266
Figura 32. R. Murcia: evolución (%) tipo medidas impuestas a chicos.....	268
Figura 33. R. Murcia: evolución (%) tipo medidas impuestas a chicas.....	268
Figura 34. Comentarios de los profesionales del Centro.....	338

**ADOLESCENTES SUJETOS A
MEDIDAS JUDICIALES EN LA
REGIÓN DE MURCIA: UNA
APROXIMACIÓN DESDE LA
EXCLUSIÓN SOCIAL Y
EDUCATIVA**

INTRODUCCIÓN

“El primer día del IES no se me olvidará en la vida. Iba asustao¹ pensando qué me iba a encontrar allí. Tenía 13 años, había repetido 6º de Primaria. Ese día el corazón lo tenía “toc-toc-toc”...muy rápido. Me acuerdo que estaba muy nervioso. (...) Empecé a conocer gente más mayor que yo, se meneaban por cosas que yo no había conocío hasta ahora. Con 14 años cambié de golpe, empecé a fumar porros, tabaco, cosas que en verdad me gustaban. Llegué un momento ya que se me fue la pinza (...) y acabé siendo un quinqui de los buenos. (...) Sí que me gustaba ir al IES, pero veía a los otros fugarse y yo que sé...No lo hice antes por mi madre, porque no se sintiera nunca mal por mí...Pero un día, por hacerme el chulo delante de una chica...me fugué. Mi madre se enfadaba, pero en el Instituto decían: “*tira, tira, que no venga, que no venga*”....Preferían que estuviera en la calle. Aunque en las clases no me portaba mal, sabía que no me tenía que portar mal pues había gente que quería estudiar y yo no quería fastidiarlos (...) He estado muchas horas aquí en el Centro, en mi habitación, pensando mucho, mucho. El Centro, los estudios que he hecho aquí, es la oportunidad que tengo para salir de toa la mierda” (*Chico, 17 años*)

He querido que las primeras palabras de este trabajo viniesen de uno de los jóvenes² que he tenido la oportunidad de conocer durante el desarrollo del mismo. De algún modo me permiten también la posibilidad de dar voz a un chico que allá por el año 1999 iba a limpiar y cuidar durante unas horas los jardines de un centro de discapacitados psíquicos en el que yo estaba trabajando. Recuerdo cómo el director del centro en ese momento habló conmigo para decirme que le habían pedido que el joven pudiese realizar esas tareas allí en cumplimiento de una medida judicial. A la vez me pedía que en ningún momento desvelásemos los motivos por los que el chaval estaba allí, ya que en muchas ocasiones, cuando se enteraban de que se trataba de “muchachos delincuentes” se generaba una gran alarma social y tenían que cambiarles de lugar. Me pareció un poco absurdo. Pensé “!pero si solo es un chaval!”. Mientras le observaba barrer el jardín a través de las ventanas de mi despacho, me recordé a mí misma saltando una vieja tapia que lindaba con la calle donde yo vivía para hacerme con unos cuantos albaricoques verdes que tanto me gustaban; o con mi hermano mayor

1 En todos los casos que reproduzcamos palabras de los chicos y chicas que han participado en este trabajo, lo haremos respetando sus modos de hablar, ya sean por ser propios del modo de hablar de la zona (Región de Murcia) o por serlo en cualquiera de sus contextos personales.

2 Todas las referencias para las que, en este trabajo, se utilice la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y a hombres. No existe intencionalidad discriminatoria alguna, ni uso sexista del lenguaje, sino el interés por la necesaria fluidez expositiva, la agilidad de la lectura del texto y el respeto a la corrección lingüística. Haremos constar el masculino y el femenino en la medida de lo posible y siempre que sea de especial interés remarcar la diferencia.

haciendo sonar, un día cualquiera y para la sorpresa y desconcierto de los vecinos, las campanas de la iglesia del lugar donde íbamos fines de semana y vacaciones.

¿Qué hacía diferente a ese chico de mí a su misma edad? ¿Por qué él estaba allí y mis actos no habían tenido mayores consecuencias que el castigo de mis padres? Lo más fácil, y exculpatorio para mí, hubiese sido pensar que mis trastadas habían sido menos graves que las suyas (que no conocía) y por eso no me vi en la situación de tener que cumplir una medida judicial, o que tuve la suerte de que nadie me denunciara por lo que había hecho. Fuera como fuese, de lo que estaba segura es de que su vida, sus circunstancias, sus motivaciones, sus deseos, sus aspiraciones, en definitiva, su adolescencia, estaba siendo diferente a como fue la mía. Pero poco parecía importar eso, él era un “chico delincuente”.

Actualmente, la sociedad presenta un gran interés hacia la adolescencia y, sobre todo, hacia los muchos problemas que pueden venir asociados a este periodo: problemas alimentarios, consumos de drogas, acoso escolar, riesgos en el uso de las tecnologías, problemas de disciplina, delincuencia y otros muchos más que desconciertan y sobrepasan, en ocasiones, a padres, profesores y a la sociedad en su conjunto. Pero ese mismo interés no es ajeno a que, al describirles se recurra, con demasiada frecuencia, a tópicos comunes que suelen definirlos como desganados, irresponsables, desmotivados, rebeldes, maleducados, poco respetuosos, gamberros e indisciplinados.

Desde el ámbito educativo existe también cierta visión apocalíptica y catastrofista de la juventud que la presenta como culturalmente venida a menos, el alumnado es cada vez peor y sabe menos cosas. Pero en realidad, la extensión de la escolaridad a los 16 años, a pesar de sus disfunciones y dificultades proporciona un nivel formativo que nunca alcanzaron generaciones anteriores. Según la OCDE (2013a) los jóvenes en España tienen un nivel de formación más elevado que los adultos: un 39% de los jóvenes tiene estudios superiores, frente a solamente un 19% de los adultos. Es verdad que muchos alumnos y alumnas se descuelgan y fracasan (¿o fracasa la escuela?) y que el nivel medio del alumnado de ESO y Bachillerato es inferior que hace algunas

décadas, pero también es cierto que hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE³) estos estudios tenían un fuerte sesgo elitista y selectivo (sólo accedía una minoría) mientras que tras su aprobación el cien por cien del alumnado, con todos sus problemas y diversidades, puede gozar de esa escolaridad prolongada.

Este hecho ha dado lugar a que de un tiempo a esta parte se haya vuelto frecuente el hablar de fracaso o de abandono escolar, algo que con anterioridad era casi impensable si tenemos en cuenta que, a partir de la secundaria, la formación estaba reservada a unas “élites”, mientras la mayoría de jóvenes ingresaba al término de la escuela en el mercado de trabajo. El fracaso escolar se convierte en un problema social preocupante a partir de que la educación se extiende como obligatoria para todos (Eurydice, 1994), existiendo en la actualidad una considerable atención a fenómenos relacionados con la exclusión educativa como son el abandono, el fracaso, el absentismo, etc., porque se reconoce que en las escuelas se reproducen los fenómenos más amplios de exclusión social de manera que se agravan las situaciones de vulnerabilidad, exclusión y la marginación social (Escudero, González y Martínez, 2009; González, 2008 y 2010; Escudero, González y otros, 2013).

El término exclusión también se ha vuelto corriente, pero en rigor, la marginalidad y la exclusión social no son problemas nuevos. Los cambios sociales y las transformaciones económicas siempre han estado asociadas a rupturas en las que la población podía quedar en un lugar de “excedente” (Castel, 1997). Lo novedoso ahora son las formas que puede adoptar esa exclusión en sociedades en las que el Estado garantiza mecanismos de integración a través de sus sistemas educativos. Pero nos encontramos, en la época actual, en un momento de mayor profusión de los riesgos (Beck, 1998), de una menor cohesión social entre familias y vecinos, de una debilitación progresiva de las políticas públicas de protección lo que nos aumenta la vulnerabilidad y nos desprotege ante posibles situaciones de exclusión.

En esta situación social, los medios de comunicación nos muestran, con demasiada frecuencia, una visión problemática del adolescente; cada vez vemos

³ Ley de 3 de octubre de 1990.

más delincuentes y el discurso de la situación actual transmite la sensación de adolescentes peligrosos, sin control, en desbandada, ante los cuales, el mundo adulto tiene que protegerse. Y para ello, la reafirmación de un modelo de seguridad ciudadana basado en más policías y más sanción.

Pero ni un acto incívico o delictivo puntual significa que la persona que lo haya cometido sea delincuente o vaya a serlo, ni todas las conductas antisociales acaban en el juzgado. La Resolución A/RES/40/33, de 29 de noviembre de 1985, Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores⁴, en su punto 2 indicaba:

2.2. Para los fines de las presentes, Reglas los Estado Miembros aplicarán las definiciones siguientes en forma compatible con sus respectivos sistemas y conceptos jurídicos:

- a) menor es todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito de forma diferente al adulto;
- b) delito es todo comportamiento (acción u omisión) penado por la ley con arreglo al sistema jurídico de que se trate, y
- c) menor delincuente es todo niño o joven al que se le ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de la comisión de un delito.

2.3. En cada jurisdicción nacional se procurará promulgar un conjunto de leyes, normas y disposiciones aplicables específicamente a los menores delincuentes (...)

Estas definiciones de menor y menor delincuente y la consideración de que los actos delictivos se convierten en una categoría jurídico legal que, en el caso de nuestro país viene recogida en la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM)⁵ aprobada en 12 de enero de 2000 y que comenzó su vigencia un año después, el 13 de enero de 2001, delimitan la población sobre la que realizamos nuestro estudio: los jóvenes de entre catorce y dieciocho años, que habiendo sido juzgados por el Juzgado de Menores se le ha considerado culpables y se les haya impuesto una medida judicial.

La LORPM nace con la aspiración de adaptación a los preceptos Constitucionales y a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 a raíz de la

⁴ Reglas mínimas uniformes de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing) Adoptadas por la Asamblea General en su resolución 40/53, de 28 de noviembre de 1985. Reglas 2.2.a. y 2.2.c

⁵ En adelante nos podremos referir a ella como LORPM o Ley 5/2000.

Sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991 de 14 de febrero que declaró inconstitucional el Art.15 de los antiguos Tribunales Tutelares de Menores, al no cumplir con las garantías constitucionales establecidas para un procedimiento penal. Pero es el Art. 19 del Código Penal, aprobado por LO 10/1995 el que fija la mayoría de edad en los 18 años y exige la regulación expresa de la responsabilidad penal de los menores de esa edad en una Ley independiente dentro del marco jurídico de protección del menor. Y así en la LORMP la edad penal de las personas que quedan sometidos a ella pasa de los 16 años de la regulación anterior a los 18, mientras que la inimputabilidad de responsabilidad penal pasa de los 12 a los 14, con base (LORMP, *Exposición de motivos 4*):

En la convicción de que las infracciones cometidas por los niños menores de esta edad son en general irrelevantes y que, en los escasos supuestos en que aquéllas pueden producir alarma social, son suficientes para darles una respuesta igualmente adecuada los ámbitos familiar y asistencial civil, sin necesidad de la intervención del aparato judicial sancionador del Estado.

Se trata de una ley de naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa. Las sanciones que se imponen son “medidas”, no “penas” como en el caso de los adultos. Pueden ser privativas de libertad o no, pero todas ellas comportaran un contenido educativo asentando firmemente el principio de que la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa y así en su *Exposición de motivos 4*, la Ley indica que:

La responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de su regulación jurídica y que determina considerables diferencias entre el sentido y el procedimiento de las sanciones en uno y otro sector.

Pero si catastrofista es la visión de los adolescentes más aún lo es en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley⁶. Continuamente se lanzan mensajes acerca de la impunidad de la que gozan los menores, configurándose una percepción social de la delincuencia en base a la repercusión social de los

⁶ Optamos por la denominación de adolescentes en conflicto con la ley, ya que no nos queremos referir solamente a la catalogación jurídica sino también al sujeto social.

medios de comunicación de casos muy graves que han provocado gran alarma social. Sin embargo las cifras de los delitos cometidos por menores, tanto en España como en otros países de nuestro entorno, no son tan elevadas como suele considerarse por la opinión pública (Melián, 2012).

Las últimas cifras presentadas en Anuario Estadístico del Ministerio del Interior (2012)⁷ muestran un descenso del 3,8% de detenciones e imputaciones por delitos y faltas en el grupo de edad de 14 a 17 años y del 3,2% en el grupo de 18 a 30 años; mientras que aumenta un 2,9% en el grupo de edad de 41 a 64 años. Según el estudio *“Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España”* (Rechea, 2008), elaborado a partir de una encuesta realizada a 4.152 menores entre 12 y 17 años (49,2 % chicos y 50,7% chicas), escolarizados en centros de todo el país, tanto públicos como privados y concertados, la edad de 13 años es el momento biográfico clave en el que los adolescentes y jóvenes españoles se inician en conductas delictivas o problemáticas sin que los padres tengan conocimiento de ello. Las conductas antisociales y delictivas más comunes de este grupo de entre 12 y 17 años son: bajar música por Internet (66%), consumir cerveza y vino (63%), emborracharse (41%), consumo de porros (28%) y participar en peleas (22%). Las conductas que más alarman a la sociedad no tienen un nivel tan alto de prevalencia; por ejemplo sólo un 22,1% de los jóvenes encuestados ha participado en una pelea alguna vez en su vida y el 8,1% lo ha hecho en el último año. El resto de conductas violentas y contra la propiedad no superan una prevalencia del 5%. Las conclusiones del estudio son esclarecedoras: la edad de inicio está entre los 13 y 14 años, coincidiendo con los cursos 2º y 3º de la ESO; las conductas antisociales y delictivas aumentan con la edad y alcanzan su nivel máximo en torno a los 17 años; a partir de los 18 años aumentan las conductas de consumo de drogas pero descienden el resto. A tenor de estos datos y de acuerdo con los conocimientos establecidos por la Criminología (Moffitt, 1993, 2004) podría decirse que existen jóvenes cuya actividad antisocial y delictiva está limitada a la adolescencia.

⁷ <http://www.interior.gob.es/web/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/anuarios-y-estadisticas>

Pero aun así, la imagen de los menores que cumplen medidas judiciales se ha configurado con un carácter unívoco y de valoraciones negativas para con sus protagonistas, pese a que “a la vista de los datos oficiales se demuestra que los medios de comunicación transmiten una imagen de la delincuencia muy distinta a la real” (Soto, 2006, p.9), existiendo (Cano Paños, 2006, p.126), un

Reduccionismo por parte de la opinión pública y los órganos de decisión política a una tipología de criminalidad mediática, la cual no se corresponde con la realidad del fenómeno. Sensación de miedo e impotencia por parte de la población a sufrir un proceso de victimización, más allá del peligro real objetivo. Estigmatización de un determinado sector de la sociedad (inmigrantes, menores, determinadas minorías étnicas) como potencialmente peligrosos. Reivindicaciones por parte de la población a los órganos de decisión política en lo relativo a un endurecimiento efectivo de las sanciones penales como medio más eficaz para combatir -que no tratar- la delincuencia.

Existe un desconocimiento, casi generalizado, de la Ley Orgánica 5/2000, pero cada vez que los medios de comunicación anuncian la comisión de delitos por menores de edad, se escuchan múltiples voces pidiendo su modificación, el endurecimiento de las medidas, el aumento de los internamientos, etc., transmitiéndose a la sociedad la percepción de incremento de la delincuencia, de inseguridad y de ineficacia en la intervención educativa.

Los menores en conflicto con la ley son definidos a través de imágenes compuestas por apelativos con connotación negativa, por ser agentes de acciones violentas, al tiempo que se omiten cualquiera otras informaciones acerca de sus condiciones de vida, de sus procesos y trayectorias vitales. Se les caracteriza por lo que hacen puntualmente en la escena de la infracción, pero poco nos preguntamos acerca de “sus antes”, de su día a día, de su paso por la escolaridad, de su situación familiar, etc. Y así, muchos de estos chicos y chicas, experimentan y viven procesos de estigmatización y exclusión que marcan sus vidas sin tener en consideración que:

La gran mayoría de los chicos y chicas que entran en contacto con el sistema de justicia juvenil lo hace una única vez. Hay un segundo grupo compuesto por aquellos que cometen varios hechos delictivos, ninguno de extrema gravedad, que tras la ejecución de las

correspondientes medidas no vuelven a cometer nuevas infracciones. Y hay un tercer grupo, de entre el 5 y el 7% de los que cumplen alguna medida, que ejerce una gran actividad delictiva con más de 5 medidas judiciales en el mismo año. (Ararteko, 2011, p.166)

En la Región de Murcia somos, según el último censo⁸ un total de 1.472.049 habitantes, de los cuales 81.534 se encuentran en la franja de edad entre los 10 y los 14 años y 78.663 en la de entre 15 y 19 años. En total 160.197 jóvenes que suponen en torno al 11 % del total de la población de la Región. Está claro que los adolescentes son una minoría, y más aún nuestros sujetos de reflexión: los adolescentes en conflicto con la ley.

Abordamos pues el estudio de una minoría entre la minoría, una minoría que quizá puede no importar a nadie pero a nosotros sí. Y sobre ella nos surgen cientos de interrogantes: ¿Ha crecido o decrecido la delincuencia juvenil? ¿Qué delitos comenten los jóvenes? ¿Quiénes son las chicas y chicos en conflicto con la ley? ¿Cómo han llegado a tener conflictos con la ley? ¿Qué variables se encuentran asociadas a sus inicios delictivos? ¿Cuáles son sus trayectorias vitales y escolares? ¿Siguen todos las mismas trayectorias educativas o existen diferencias? ¿Se les pueden considerar como adolescentes vulnerables o excluidos? ¿Es posible que, consciente o inconscientemente, ya se les dé por excluidos y se perpetúe así una vida de permanentes vulnerabilidades y riesgos? Antes de ser infractores, ¿eran ya menores excluidos, de un modo u otro, del sistema educativo? ¿Cómo interpretan su vida y su paso por la escolaridad? ¿Cuál es el rol de la escuela en sus vidas? ¿Qué piensan de ella? ¿Cómo viven el cumplimiento de las medidas en un centro de internamiento? ¿Cuál es su percepción respecto a la práctica del sistema reeducativo por el que la LORPM trata de dar respuesta a sus necesidades? ¿Cómo se ven a sí mismos? ¿Cómo creen que les ven los demás?

⁸ Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM). Fecha de actualización 11/02/2014.
http://www.carm.es/econet/sicrem/PU_datosBasicos/sec14.html

No pretendemos establecer relaciones causales entre determinadas características o trayectorias vitales y la delincuencia, ni tampoco afirmar el origen de determinadas conductas ilícitas. No obstante, la aproximación a dichas dinámicas ciertamente arroja luces sobre los ámbitos en los cuales es necesario intervenir para reducir la probabilidad de que, en este caso, los jóvenes con factores de riesgo lleguen a involucrarse en delitos.

Sostenemos que existe una trayectoria vital de un pasado, presente y futuro que experimentan los adolescentes en conflicto con la ley y, lejos de visiones catastrofistas repletas de connotaciones negativas, pretendemos aportar una descripción de la situación de los adolescentes sujetos a medidas judiciales en la Región de Murcia desde la consideración de la delincuencia juvenil como un fenómeno social que afecta especialmente a adolescentes que viven trayectorias de vulnerabilidades diversas desde lo social y desde lo educativo.

No es excluido el que quiere. Para acceder a la exclusión, individuos y grupos deben conocer ciertos itinerarios relativamente típicos y presentar cierto número de características en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar, etc. (...) Los itinerarios de exclusión son también y son ante todo itinerarios escolares, salariales, conyugales, etc. (Kärsz, 2004, p.134)

Queremos, también, poner en valor la intervención y la labor que se desarrolla con los adolescentes en conflicto con la ley desde los Centros de cumplimiento de medidas judiciales. Para muchos de estos chicos y chicas, el internamiento se convierte, paradójicamente, en una experiencia vital de inclusión y supone una última oportunidad de abandonar el mundo de la delincuencia.

Para dotar de coherencia la presentación de este trabajo lo hemos dividido en dos partes, que a su vez contienen diferentes capítulos, a las que seguirán las referencias bibliográficas y la relación de anexos que se adjuntan en formato electrónico:

- ✓ La primera parte está dedicada a los fundamentos teóricos de la investigación y consta de tres capítulos. En el primero abordaremos los

conceptos de exclusión social, exclusión educativa y la consideración de la adolescencia como una etapa de especial vulnerabilidad que se puede ver influenciada por ambas. Consideramos que los procesos de exclusión no son algo accidental, casual o arbitrario, sino que responden a una determinada racionalidad y a un orden social, a unas dinámicas sociales excluyentes, a un juego con reglas del que se excluye a determinados grupos por no adaptarse a él (Tezanos, 2001; Castel, 2004; Checa Olmos et al. 2005; Claus, 2006; Escudero, 2006). Un juego que tienen sentido cuando se piensa desde los procesos y trayectorias vitales de las personas, en referencia a una lógica que les coloca en una situación de dificultad, de vulnerabilidad que tendríamos que pensar con carácter no permanente sino temporal (Castel, 1997, 2004). La dimensión educativa, así como los fenómenos de riesgo asociados a ella, también está presente en la configuración de trayectorias procesuales y dinámicas en el *continuo* entre inclusión-exclusión social. La exclusión social y la exclusión educativa/escolar son dos fenómenos estrechamente relacionados, que en muchas ocasiones se ven reforzados mutuamente (Marchesi, 2003; Zay, 2005; Escudero, 2006; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Para los adolescentes, inmersos en una etapa de cambios, riesgos, dificultades y oportunidades, el fracaso escolar se puede manifestar como un “drama” personal y en el caso de los adolescentes sujetos a medidas judiciales, sus vidas escolares aparecen marcadas por el fracaso y trayectorias escolares caracterizadas por el absentismo, conflictos, expulsiones y abandonos.

En el segundo capítulo nos aproximaremos, por un lado, a los diferentes modelos teóricos que intentan explicar la aparición de las conductas delictivas y, por otro, a la legislación en materia de delincuencia juvenil presentando los hitos más importantes de su evolución hasta la LORM.

En un tercer capítulo y partiendo del reconocimiento del derecho a la educación como un derecho universal, presentaremos la organización de la atención a los menores que cumplen medidas judiciales en la Región de Murcia.

- ✓ La segunda parte está dedicada al enfoque, diseño, desarrollo de la

investigación y las conclusiones. Consta de los capítulos cuarto, quinto y sexto. En el cuarto presentamos nuestros planteamientos metodológicos, los objetivos y el diseño de la investigación, así como los instrumentos que utilizaremos para la recogida de los datos. En el quinto presentamos el proceso seguido en el desarrollo de la investigación y los resultados obtenidos en el análisis de las fuentes secundarias y primarias de datos y nuestra incursión en el Centro Juvenil de cumplimiento de medidas judiciales, con el objetivo de superar, en la medida de lo posible, aquel dicho popular que afirma que existen grandes mentiras, pequeñas mentiras y las estadísticas. Los números nos sirven para aproximarnos al conocimiento de la realidad pero no se ocupan de conocer a los “Ivanés”, “José Marías”, “Lucías”, “Sergios”, “Marías”, “Adrianes”, etc., no saben de sus experiencias de vida, de sus relaciones con lo escolar; no saben de sus vivencias, conflictos, motivaciones, intereses y nosotros estamos interesados en conocerlos a través de su propio discurso. Finalmente, en el sexto capítulo presentaremos las conclusiones, asumiendo las limitaciones y proponiendo líneas futuras de investigación.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

**CAPÍTULO I. DE LA VULNERABILIDAD A LA
EXCLUSIÓN: EL ARRIESGADO VIAJE DE LA
ADOLESCENCIA**

*“Grande es nuestra culpa si la miseria de nuestros pobres
no es el producto de las leyes naturales
sino de nuestras instituciones.”
(Charles Darwin)*

En las últimas décadas estamos asistiendo a transformaciones socioeconómicas- desempleo y precarización laboral, envejecimiento demográfico, diversidad étnico-racial, nuevos modelos de familia- que hacen aflorar nuevas manifestaciones de la pobreza y de la desigualdad, nuevos mecanismos que dificultan el ejercicio de los derechos básicos de ciudadanía (Fundación FOESSA y Cáritas, 2012, 2013; Cáritas, 2013; Fundación ALTERNATIVAS, 2013; Fundación ADSIS, 2013). Contrariamente a lo que podríamos desear, el incremento de bienes, oportunidades y servicios experimentado en los últimos años no se ha traducido en mayor igualdad o calidad de vida para todas las personas, sino en todo lo contrario: cada vez crecen más las diferencias, consolidándose “una estructura social donde crece la espiral de la escasez y el espacio de la vulnerabilidad” (Cáritas, 2013, p.3).

No es ya la mera desigualdad económica, consecuencia de la pobreza monetaria, sino la emergencia de otras formas de desigualdad que afectan cada vez a más colectivos y desde los más diversos ámbitos: económico, laboral, formativo, sociosanitario, relacional, etc. En este contexto y momento histórico emerge con toda su fuerza la idea de *la* sociedad del riesgo (Beck, 1986), una sociedad desarrollada, del conocimiento (Bell, 1973), postmoderna, en la que conviven tensiones y conflictos no resueltos con nuevas situaciones de pobreza, desarraigo y exclusión social.

Y decimos nuevas situaciones porque en la práctica “exclusión y excluidos han existido desde que los hombres y las mujeres han vivido colectivamente y han querido darle un sentido a esta vida en comunidad” (Estivil, 2003, p.5). Es cierto que esos modos de exclusión no eran reconocidos como tales ya que formaban parte del orden humano y/o religioso imperante y, además, se justificaban porque cumplían funciones económicas, sociales, culturales,

políticas: como el caso del ostracismo en Grecia, los proscritos en Roma, las castas en la India, el papel reservado a la mujer en casi todas las sociedades, las diferentes formas de racismo, etc.

La gran diferencia en el momento actual viene determinada por tres ciclos históricos: a) la revolución del S.XVIII con la instauración de los derechos civiles y libertades individuales fundamentales; b) el desarrollo de los derechos políticos en el siglo XIX con el liberalismo democrático (mecanismos de elección, representación, autoridad y poder político); y c) el logro de los derechos sociales con la consolidación de los estados del bienestar del siglo XX (Moreno, 2000).

En nuestro contexto, el Estado de Bienestar se configura como un impresionante mecanismo de integración social construido en base a derechos políticos (participación) y derechos económicos y sociales (trabajo, salud, escuela, etc.), pero la crisis económica de los años 70 hace tambalear el modelo y asistimos a la transformación en una nueva sociedad en la que se impone una mentalidad economicista, los principios de utilidad, de productividad, una sociedad globalizada y tecnificada, que requiere mano de obra cualificada adaptable a entornos cambiantes y flexibles en un mercado mundial altamente competitivo, en la que los parámetros socioeconómicos y culturales que fundamentaron durante más de medio siglo la sociedad industrial quedan atrás.

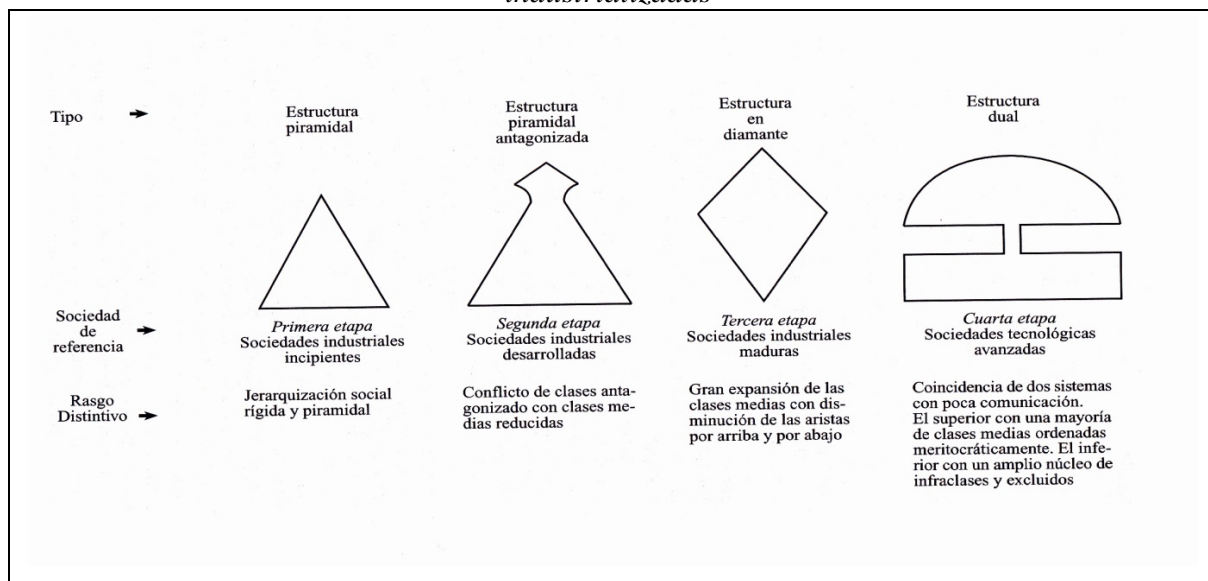
La recuperación económica posterior a la crisis de los setenta evidenció la existencia de personas cuyas condiciones de vida no mejoraban por más que la economía creciera, eran los "excluidos del sistema". Además, la exclusión social no sólo designaba el incremento del desempleo a largo plazo y recurrente, sino también la creciente inestabilidad de los vínculos sociales (Castel, 1992; Aguilar y otros, 1995; Navarro y Luque, 1996; Tezanos, 1998).

La estructura social postindustrial, como recoge Tezanos (2004) en el cuadro que a continuación presentamos (*Figura 1*), evolucionando a medida que lo hacían las diferentes sociedades, evidencia en los últimos tiempos la tendencia a una fuerte dualización social entre quienes tienen oportunidades frente a los que no, entre quienes tienen trabajo y protección asegurada frente a los que quedan fuera del empleo y la protección, entre quienes tienen conocimientos suficientes para adaptarse al mercado laboral y los que no, etc.,

lo que coloca a un segmento cada vez más importante de la población en situación de riesgo y vulnerabilidad. En palabras de Tezanos (2004, p. 168):

Lo que está sucediendo no es algo epifenoménico y casual, no es un repunte más de la problemática de la pobreza y la desigualdad social, sino una manifestación de procesos de cambio que están conduciendo a un nuevo modelo de sociedad, en la que afloran nuevos mecanismos de dualización y estratificación social.

Figura 1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas



Fuente: Tezanos (2004, p. 331)

Con frecuencia nos olvidamos de que el mundo de los adolescentes es el mismo mundo de los adultos, segregado por “la mirada de los adultos donde predomina la irritación, la hostilidad y la angustia” (Funes, 2009, p.14). Los jóvenes, inmersos en la etapa de transición hacia la vida adulta, también se ven afectados en los diferentes ámbitos: personales, de las relaciones sociales (educación, trabajo, familia, vivienda, afectividad, relaciones personales) y económicos, por los procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Es más, podemos afirmar que los jóvenes desfavorecidos, personal y/o familiarmente, concentran de forma preeminente la mayoría de factores de riesgo de exclusión social (Valverde 2002; Subirats, 2005; Raya, 2005; Cabrera, 2006; Uceda, Pérez y Hernández, 2011). Comparten y sufren toda una serie de factores de riesgo que se inician ya en las edades más tempranas, marcando sus itinerarios vitales con

el signo de la vulnerabilidad y de la exclusión, haciéndoles transitar de estar en riesgo, amenazados por la situación social, a ser productores de riesgo, ser ellos los que amenazan a la sociedad (Uceda, 2011).

En este contexto de riesgos, de transición en curso de la modernidad a la postmodernidad, de vulnerabilidad, de exclusión y exclusiones abordaremos en primer lugar, cómo surge el concepto de exclusión social, cuáles son sus características e indicadores. En segundo lugar nos aproximaremos a la relación entre educación y exclusión social, profundizando en el fenómeno del fracaso escolar como antesala de la exclusión educativa y como circunstancia que puede colocar a los individuos en situación de vulnerabilidad y riesgo social. Y en tercer lugar, abordaremos la adolescencia como una etapa de especial vulnerabilidad y a los jóvenes en conflicto con la ley como grupo especialmente vulnerable que se ve atravesado por los procesos de exclusión social y educativa.

1. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL: CONCEPTOS NO SINÓNIMOS PERO SI COMPLEMENTARIOS

1.1. EL CONCEPTO DE POBREZA

El término pobreza ha precedido históricamente al de exclusión social, ligado al estudio de la desigualdad relacionada, habitualmente, con niveles bajos de ingresos y medida a través de la renta de las personas o los hogares. Un estudio sobre las diferentes funciones y acepciones del término “pobre” (Casado, 1990, citado en Estivil 2003), indica que un 37% le atribuye una función sustantiva para identificar a las personas que carecen de bienes materiales; un 13% lo usa en oposición a “rico”, asociándose ambas voces en plural, “ricos y pobres” en un 4%, “del que se deriva la universalidad de la variable riqueza-pobreza como elemento de caracterización social” (Estivil, 2003,p.9); en el 39% de los casos “pobre” es utilizado en sentido compasivo, “pobre hombre” y en relación con expresiones de carencia y ausencia de valor. Así pues, la palabra

pobre vendría a expresar tres tipos de carencias personales: tener poco, valer poco y tener poca suerte.

Bajo este planteamiento, la pobreza responde a una lectura individual basada en las carencias económicas y dentro de la dinámica arriba-abajo, de los umbrales definidos en cada momento por una sociedad como los mínimos para subsistir, establecidos en función del propio desarrollo global y de los estándares de la sociedad en que se vive. Dicho de otra forma, hace referencia al umbral de renta institucionalmente determinado por debajo del que se hace difícil alcanzar el nivel de vida mínimo en una sociedad y una época determinada, diferenciando, desde un punto de vista analítico, entre pobreza absoluta (aquellas personas que disponen de recursos económicos por debajo de la cuarta parte (25%) de la renta per cápita media de cada país) y pobreza relativa (aquellos que disponen de recursos económicos por debajo de la mitad (50%).

En la actualidad, la estrategia Europa 2020⁹, intenta superar el concepto tradicional de pobreza y habla del indicador *AROPE*¹⁰ de riesgo de pobreza o exclusión social agrupando tres factores:

- ✓ Renta: población bajo el umbral de la pobreza: Considera en riesgo de pobreza a las personas que viven en hogares con una renta inferior al 60% de la renta mediana equivalente¹¹.
- ✓ Privación Material Severa (PMS): Variable que trata de concretar la definición de la pobreza más allá de la cantidad de dinero que se ingresa y de profundizar en las implicaciones que tiene la renta sobre la forma de vida. Agrupa a personas que viven en hogares que declaran no poder permitirse 4

⁹ Para más información http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

¹⁰ *At Risk Of Poverty and/or Exclusion*, propuesto por la Unión Europea. Hace referencia al porcentaje de población que se encuentra en riesgo de pobreza y/o exclusión social, combinando elementos de renta, posibilidades de consumo y empleo. El AROPE y la Tasa de Pobreza son indicadores diferentes, pues miden distintas cosas; el primero mide pobreza y exclusión en su conjunto y el segundo sólo pobreza. En 2013 la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (indicador AROPE) se sitúa en el 27,3% de la población residente en España, frente al 27,2% registrado el año anterior, siguiendo la tendencia ascendente de los últimos años. Último año publicado 2013 (datos mayo 2014). <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase&I=0>

¹¹ Anteriormente, éste era el único factor que componía el indicador de referencia de personas en riesgo de pobreza.

de los 9 ítems siguientes (seleccionados a nivel europeo): pagar el alquiler o una letra; mantener la casa adecuadamente caliente; afrontar gastos imprevistos; una comida de carne, pollo o pescado (o sus equivalentes vegetarianos) al menos 3 veces por semana; pagar unas vacaciones al menos una semana al año; un coche; una lavadora; un televisor en color; un teléfono (fijo o móvil).

- ✓ **Intensidad de trabajo:** Variable que comprende la relación entre el número de personas por hogar que están en edad de trabajar y el de las que efectivamente trabajan.

Como podemos comprobar, el criterio económico sigue manteniendo su relevancia al tratar de establecer la línea o líneas de corte que permitan diferenciar entre la población en riesgo de pobreza y la que no se encuentra en tal situación, usándose para establecer una línea divisoria entre el umbral a partir del cual se considera que el hogar o los individuos disponen de un nivel suficiente de recursos, pero no presta atención a otros factores que se hace necesario contemplar. Y así, en palabras de Subirtas (2004, p.11):

Si bien las desigualdades económicas continúan siendo un factor determinante para analizar las desigualdades sociales, no suelen ser el único elemento que se toma en consideración. No se trata de dejar a un lado el concepto de pobreza, ni mucho menos, sino más bien de ampliar sus márgenes. Nuevos mecanismos de segregación social han ido tomando cuerpo y siendo considerados como significativos a la hora de impedir o dificultar a las personas su acceso al mercado de trabajo, a la vivienda, la formación, etc. Ante la crisis relativa o reconsideración de los modelos del Estado de Bienestar, no se puede seguir hablando de la pobreza y sus efectos como la causa última de las desigualdades y la integración social. Asistimos a nuevos desequilibrios, a nuevas formas de desigualdad que emergen más allá de los ingresos, y se consolidan como determinantes de la marginación y la inhibición social, política, económica y laboral que padecen ciertos colectivos y personas. Así, aunque los ingresos, y, por lo tanto, las rentas familiares e individuales, continúan siendo una fuente evidente de desigualdad social, la emergencia y la consolidación progresiva de estos nuevos factores han conducido a reflejar mediante el estudio de la exclusión social, la existencia de otras pautas de segregación o marginación de sectores cada vez más significativos de la población

1.2. EL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

El concepto de exclusión social surgió en los años 70 en Francia. Su autoría se atribuye a René Lenoir, entonces Secretario de Estado de Acción Social en el gobierno de Chirac que, en su libro *Les exclus: un Français sur Dix* (1974), se refería al 10% de la población francesa que vivía al margen de la red de seguridad social pública basada en el empleo (discapacitados, ancianos, niños que sufren abusos, delincuentes, toxicómanos, etc.). El concepto se popularizó en Francia durante los 80, tanto en el plano académico como político y social, para referirse a los sectores desfavorecidos y afectados por nuevos problemas sociales (desempleo, guetos, cambios en la estructura familiar) a los cuales las políticas del Estado del Bienestar no daban respuesta adecuada.

Su obra permitió suscitar un amplio debate en torno al concepto de pobreza, ampliando la reflexión y entendiendo la exclusión social como un fenómeno de orden social cuyo origen debía ser buscado en los mismos principios de las sociedades modernas. Así surgieron nuevas políticas y programas sociales orientados a la “inserción” de individuos, familias y grupos, entre los que destacaron el Ingreso Mínimo de Inserción, orientado a proporcionar formación y trabajo a parados de larga duración (con más de 700.000 beneficiarios a mediados de los 90); la educación en áreas marginales; la prevención de la delincuencia mediante centros para jóvenes y el desarrollo social de los barrios (viviendas, trabajo comunitario, servicios).

En el contexto Comunitario, las primeras alusiones al concepto de exclusión aparecen vinculándolo al de pobreza en el Primer Programa de Pobreza de 1975, que define a los pobres como “aquellos individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos materiales, culturales y sociales son tan limitados que quedan excluidos del modo de vida que en el Estado miembro en el que viven se considera como nivel mínimo aceptable” (Art. 1.2.1.). Su operativización se limitaba a tomar en cuenta la desigualdad de recursos monetarios (medidos bien a través de la renta o a través del gasto) siguiendo la tradición anglosajona de medición de la pobreza (Room, 1995, citado en García-Serrano, Malo y Rodríguez, 2000). Pero aun manteniendo una conceptualización similar a la

empleada en algunos estudios sobre la pobreza, empezaban a establecerse diferencias para abordar la aproximación a la misma, a la marginación y a la desigualdad, desde el marco de procesos sociales más globales relacionados con las dinámicas de transformación de la estructura social (Tezanos, 1999).

Su uso se extendió a la política social desarrollada por la Comisión Europea, que en el marco del Tercer Programa de Pobreza 1990-1994 (conocido como *Pobreza 3*) plasmaba que:

Existe exclusión social cuando (los menos favorecidos): a) sufren desventajas generalizadas en términos de educación, formación profesional, empleo, recursos de financiación de vivienda, etc.; b) sus oportunidades de acceder a las principales instituciones sociales que distribuyen estas oportunidades de vida son sustancialmente inferiores que las del resto de la población; c) estas desventajas persisten en el tiempo.

Esta definición intentaba concretar los aspectos o dimensiones de la exclusión e introducía una cuestión fundamental, el carácter temporal, al incidir en la persistencia de las desventajas en el tiempo.

En los diferentes textos se seguiría insistiendo en que la exclusión es algo más que la desigualdad económica y que atañe a amplios sectores de la población. El *Libro Verde sobre Política Social* (1993, p. 20 y ss.) indicaba que “la exclusión social no significa únicamente una insuficiencia de ingresos. (...) la exclusión revela algo más que la desigualdad social e implica el riesgo de una sociedad dual o fragmentada.” En el *Libro Blanco sobre Política Social* (Comisión, 1994, p.53) se apunta que la exclusión social “(...) amenaza la cohesión social de cada Estado miembro y de la Unión en su conjunto”.

De todo lo dicho cabe concluir que la pobreza y la exclusión no son conceptos análogos, ni sinónimos, pero que se han enriquecido mutuamente.

El crecimiento de nuevas fuentes de desigualdad tan o más importantes que la renta, da pie a un nuevo escenario difícil de abordar si solamente utilizamos las ideas tradicionales vinculadas a la desigualdad económica. El concepto de exclusión social se revela como necesario, “obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación convencional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad

del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión” (Fundación Encuentro, 2001,p.61) para hablar de todas aquellas situaciones en que, más allá de la privación económica, se sufre una privación de los derechos y libertades básicas de las personas sea cual sea su origen o nacionalidad.

La pobreza, a pesar de ser una constante en muchas situaciones de exclusión, puede tomarse como un factor importante de vulnerabilidad social que, unido a otras dificultades (falta de vivienda digna, precarias condiciones de salud, niveles educativos bajos, falta de relaciones sociales estables, ruptura de lazos y vínculos familiares, etc.) puede conducir a las personas hacia una situación de exclusión social de difícil solución. En palabras de Sen (2002) y en base al denominado enfoque de las capacidades, ahora se trata de “impoverished lives and not just (...) depleted wallets” (EUROSTAT, 2002, p.20)

El enfoque de las capacidades (Nussbaum y Sen, 1998; Sen, 2000, 2001), sin renunciar a la medición de la renta como recurso individual fundamental, aporta la idea de pobreza de capacidades relacionada con las posibilidades de los individuos para desarrollarse plenamente. Entiende la pobreza como una carencia de capacidades y derechos (poder vivir una vida con dignidad, tener salud, tener alojamiento y libertad de movimiento, estar alimentado, amar y ser amado, usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar, acceder y disfrutar de actividades recreativas, etc.) dada por el contexto económico, político, social, etc. de una sociedad, que impide a grupos vulnerables de población (mujeres, niños, ancianos, discapacitados, determinadas etnias, entre otros) ejercerlos.

Las capacidades expresan la libertad del individuo para realizar el tipo de vida que considera valioso, no son simplemente habilidades, sino que expresan las oportunidades del individuo para decidir sobre su propia vida. Cada persona emprenderá una serie de acciones (funcionamientos) para lograr lo que desea que sea su vida. Estos funcionamientos, podrán ser elementales o complejos: los primeros tienen que ver con el logro de buenas condiciones en cuanto a nutrición, salud, educación, vivienda, etc. y los segundos se referirán a la participación en la vida social, política, la autorrealización personal, etc.

Pese a las diferencias entre ambos conceptos (pobreza y exclusión) su complementariedad es innegable si aceptamos que ambas adquieren, en este momento, un contenido estructural, pluridimensional y dinámico tal y como indica el informe de Eurostat (2002, p.21): “Remember that we are not using income poverty and social exclusion as exclusive but rather as complementary terms which together delineate the pathways and effects of marginalization”.

Aportamos aquí una de las más referidas diferenciaciones entre pobreza y exclusión social (*Cuadro 1*) realizada por el profesor Tezanos (2004) que iremos desarrollando a medida que profundicemos en las características de la exclusión social y veamos las diferencias con el propio concepto de pobreza.

Cuadro 1. Diferencias entre Pobreza y Exclusión Social

RASGO DIFERENCIADOR	POBREZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
Situación	Es un estado	Es un proceso
Carácter básico	Personal	Estructural
Sujetos afectados	Individuos	Grupos sociales
Dimensiones	Básicamente unidimensional (carencia económica)	Multidimensional (aspectos laborales, económicos, sociales, culturales)
Ámbito histórico	Sociedades industriales	Sociedades post-industriales y/o tecnológicas avanzadas
Enfoque analítico aplicable	Sociología de la desviación	Sociología del conflicto
Variables fundamentales	Culturales y económicas	Laborales
Tendencias sociales asociadas	Pauperización	Dualización social
Riesgos añadidos	Marginación social	Crisis de los nexos sociales
Dimensiones personales	Fracaso, pasividad	Desafiliación, resentimiento
Evolución	Residual. Estática	En expansión. Dinámica
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Variables ideológico políticas que influyen	Liberalismo no asistencial	Neoliberalismo desregulador

Fuente: Tezanos, 2004, p.167

El concepto de pobreza se agota a sí mismo en el acotamiento de una situación objetivable (...). Los pobres son vistos como una realidad estática, como algo que está ahí, en la sociedad, y cuya presencia incluso se justifica en ocasiones afirmando que “siempre ha habido pobres y siempre los habrá”. Prácticamente, la única conclusión que se desprende de la mayor parte de los análisis sobre la pobreza es que es necesario ocuparse de los pobres, bien en un plano meramente benéfico o caritativo, o bien en el campo de las políticas asistenciales públicas (Tezanos 2004, p. 144).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El problema de la exclusión social ha generado en los últimos años una nueva línea de investigación, en la doble vertiente de aproximaciones teóricas al concepto y de estudios sobre los grupos sociales en situación o riesgo de exclusión (Raya, 2006). Los elementos comunes que presentan la mayor parte de las aproximaciones realizadas (Subirats, 2004 y 2005; Tezanos, 1999; Cabrera, 1998; Subirats (Dir), 2005; Raya, 2006; Laparra y otros, 2007; Hernández Pedreño, 2008 y 2010) la caracterizan como un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial, multidimensional y heterogéneo, que incluye un componente individual y que es abordable desde las políticas públicas.

1.3.1. FENÓMENO ESTRUCTURAL

La Exclusión social hace hincapié en el carácter estructural de un proceso que excluye a parte de la población de las oportunidades económicas y sociales. El problema no reside tan sólo en las disparidades entre los más favorecidos y los menos favorecidos de la escala social, sino también en las que existen entre quienes tienen un lugar en la sociedad y los que están excluidos de ella (Libro Verde de la Política Social, 2001).

La exclusión es entendida como un fenómeno enmarcado en los procesos sociales de cambio de las sociedades postindustriales, que deviene de causas estructurales derivadas de las transformaciones económicas y sociales que caracterizan a la sociedad. Dichas transformaciones, principalmente los cambios en el mercado de trabajo, la familia, las relaciones sociales y los niveles de cobertura del Estado de Bienestar (Tezanos, 1999; Subirats 2005; Laparra, Obradors, Pérez y otros, 2007) han cuestionado la completa ciudadanía al ir minando la capacidad integradora de la sociedad.

La exclusión social es el resultado de la determinada estructura social, política, cultural y económica construida en función del espacio y del tiempo concreto en que se dé. El significado y las consecuencias de ser pobre o excluido son distintos según cada contexto específico, es decir, según el contenido social que se dé a la pobreza y a la exclusión social en un espacio-tiempo determinado

(Bauman, 2001; Tezanos, 2004; Hernández, 2010). “La exclusión implica fracturas en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración, y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera” (Subirats, 2005, p.11).

1.3.2. FENÓMENO DINÁMICO, PROCESUAL

Diversos autores han destacado el carácter dinámico de la exclusión y su consideración, por tanto, como un proceso, identificando distintos estadios, zonas o modalidades de exclusión en función de las circunstancias a las que se ven expuestas las personas en diversos momentos de su vida. Así, Paugam (1991, 1997) identifica tres espacios: de integración, de fragilidad y de marginalidad y nos habla del proceso de descalificación social referido a retrocesos fuera de las zona de integración; Juárez, Renes y otros (1995) también definieron tres zonas en su análisis sobre la exclusión: integración, vulnerabilidad y exclusión o marginación; García Serrano, Malo y Rodríguez (2000) considerando las tres mismas zonas diferencian hasta siete espacios entre ellas: integración total, erosión de las redes sociales, pobreza integrada, pobreza económica, exclusión social, exclusión social severa y marginación y muerte social del individuo; Sen (2000) hablará exclusión sustantiva (privación de los derechos básicos y esenciales como educación o sanidad); exclusión instrumental (acceso a ciertos derechos pero sin un pleno disfrute de los mismos); exclusión activa (vinculada a la sustantiva, implica la privación por parte de alguien de algún derecho a individuos o grupos) y la exclusión pasiva (vinculada a la instrumental, apela a formas específicas de privación derivadas de procesos más amplios de exclusión social); Pérez Yruela, Sáez Méndez y Trujillo (2002) y Pérez Yruela, Rodríguez Cabrero y Trujillo (2004), establecen cuatro espacios en función de la combinación de los ejes pobreza y exclusión: precarios y vulnerables; pobres y vulnerables; precarios y excluidos y los pobres y excluidos (o marginados); Poggi (2004) establece hasta cinco espacios: inclusión plena, inclusión parcial, exclusión leve, exclusión parcial o precariedad y exclusión plena; Miliband (2006) se referirá a exclusión extensa, concentrada y profunda según la

exclusión sea relativa a un menor o mayor número de indicadores o se presente en una localización geográfica concreta y la Fundación FOESSA (2008), por su parte, identifica un ámbito de integración plena, otro de integración precaria, otro de exclusión compensada y el último, de exclusión severa, dependiendo también del número de indicadores de exclusión por los que se vean afectados.

Todos estos planteamientos dejan patente que las fronteras que conforman la exclusión son móviles y cambiantes y se vislumbran índices de riesgo diferentes en función de la conformación social y de las circunstancias personales, pero queremos destacar aquí uno de los planteamientos teóricos más conocidos, el desarrollado por Castel (1992) y “ampliado” por Tezanos (2004). Su análisis nos permite visibilizar tres zonas por las que circulamos los seres humanos durante nuestras trayectorias vitales y que resultan de la interacción de los ejes de integración/no integración con relación al trabajo y el de inserción/no inserción con respecto a las relaciones y apoyos sociales con los que contamos o en cuyo seno establecemos nuestra existencia afectiva y social, produciéndose, en el caso de los no-integrados o excluidos, una acumulación de desventajas (*Cuadro 2*).

Cuadro 2. Zonas de exclusión social (Castel, 1992)

	Riesgo	Trabajo	Ingresos	Vivienda	Relaciones/ apoyos sociales
Zona de Integración	Bajos	Empleo estable	Riqueza, ingresos suficientes	Vivienda propia	Familia e integración satisfactoria en redes sociales
Zona de Vulnerabilidad	Medios	Trabajo precario y/o poco remunerado	Ingresos mínimos garantizados	Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento	Crisis familiares, redes sociales débiles Apoyos institucionales compensatorios
Zona de Exclusión	Altos	Exclusión del mercado de trabajo	Situación de pobreza	Infraviviendas, "sin techo"	Aislamiento: rupturas sociales Carencia de apoyos institucionales

En cada uno de estos tres espacios los riesgos de exclusión se distribuyen de forma desigual: en la *zona de integración*, el trabajo y relaciones son fuertes; en la *zona de vulnerabilidad*, existe precariedad en relación con el trabajo y

fragilidad de los soportes relacionales; y en la *zona de exclusión*, con ausencia de trabajo y gran aislamiento social, se mueven los más desfavorecidos. Según esta concepción, los individuos basculan de unas zonas a otras en un proceso en el que tiene un peso importante la relación con el mercado laboral. Las rupturas son compensadas por redes protectoras como la familia, la solidaridad comunitaria o pública. Cuando todos estos mecanismos fallan, las personas y familias se precipitan hacia situaciones de fuerte irreversibilidad.

Castel (1995), hablaría años más tarde de “desafiliación”, para visibilizar no tanto una ruptura sino el recorrido hacia la zona de vulnerabilidad: la desafiliación como un recorrido diverso y accidentado de vulnerabilidades. El riesgo de ruptura familiar, el riesgo de no estar suficientemente cualificado en un entorno de cambios tecnológicos acelerados, el riesgo de precariedad e infrasalarización por cambios en los vínculos laborales, etc., nos puede hacer transitar hacia zonas de vulnerabilidad a personas y colectivos variables en momentos muy diversos de nuestros ciclos vitales: “las fronteras de la exclusión son móviles y fluidas; los índices de riesgo presentan extensiones sociales e intensidades personales altamente cambiantes” (Subirats, 2005, p.12).

Tezanos (2004), entiende el término exclusión social en negativo “para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena”(p.138). Considera la sociedad de una forma dual (integrados/excluidos) con muchas situaciones intermedias de riesgo y vulnerabilidad determinadas por circunstancias familiares, de salud, educativas, etc. que se presentan entretejidas e influenciándose durante su existencia. Siguiendo el planteamiento de Castel (1995), incluye una nueva zona: la de asistencia, caracterizada por una dependencia institucional de diversos recursos y que relega al individuo al estatus de asistido, pudiendo ser considerado excluido si la situación permanece en el tiempo:

En los Informes de la Unión Europea se define la exclusión social en referencia a la imposibilidad de gozar de derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en los que residen... (Tezanos, 2001:31)

La consideración de que entre la integración y la exclusión existan una serie de situaciones intermedias nos remite al concepto de vulnerabilidad, entendida como la aparición de circunstancias problemáticas (riesgos) en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos que provocan debilidad, fragilidad o inseguridad en los individuos y que mediante un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores puede llegar provocar situaciones de exclusión (López, Monje, Navarro y Uceda, 2006). En palabras de Estivil “la vulnerabilidad emerge de una relación entre una persona o conjunto de ellas con otras o con factores externos que hacen que las primeras se sientan o sean más indefensas, más desprotegidas porque tienen menos recursos y capacidades” (2008, p.10).

1.3.3. FENÓMENO MULTIFACTORIAL, MULTIDIMENSIONAL Y HETEROGÉNEO

La exclusión social no se explica con arreglo a una sola causa, ni tampoco sus desventajas vienen solas: se presenta en cambio como un *fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias* desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas (Subirats, 2005, p.13).

En la exclusión social convergen múltiples factores que afectan a diferentes ámbitos vitales y que actúan de forma interrelacionada. No se puede explicar en función de una sola causa ni desde una única dimensión o esfera vital, sino por la interrelación de varias de ellas, por un cúmulo de circunstancias desfavorables que pueden concurrir en las trayectorias vitales de los individuos (Tezanos, 1998, 1999, 2004; Subirats 2002 y 2005; Estivil, 2003; Raya, 2006; Laparra, 2007; Laparra y Pérez, 2008; FOESSA, 2008, Hernández Pedreño, 2008b).

Han sido diversas y determinantes las aportaciones de diferentes estudiosos del tema para establecer los diversos factores o dimensiones a partir de las cuáles poder analizar la exclusión social. Nos vamos a referir a tres que creemos de interés para enmarcar aspectos a los que aludiremos con posterioridad al hablar de exclusión educativa y vulnerabilidad de los adolescentes en conflicto con la ley.

La primera de ellas es la recogida por Tezanos (2004) atendiendo a variables de tipo laboral, económico, cultural, personal y social. Cada una de esas variables puede presentar factores que actúen como elementos de exclusión o integración que nos ayudan a entender que la exclusión no se manifiesta como un proceso que actúa con un único patrón posible, sino que es resultado de diversas y diferentes dinámicas que pueden conducir a los individuos por diferentes itinerarios de integración-vulnerabilidad-asistencia-exclusión, ya que (Tezanos, 2004, p.171):

La influencia recíproca de los diferentes factores de integración y exclusión que se indican, dan lugar a itinerarios personales en los que inciden variables conectadas directamente con las condiciones particulares de los individuos, así como a circunstancias del contexto económico, social o cultural.

La relación entre factores asociados directamente a un “destino individual” (Tezanos, 2004, p.172) y las situaciones críticas vinculadas a la coyuntura económica de un determinado momento (como puede ser menores oportunidades de empleo para jóvenes y mujeres o la pérdida de empleabilidad de quienes tienen ocupaciones o cualificaciones no demandadas, etc.), agravan los riesgos de exclusión, pero en realidad, en una sociedad como la actual, nadie queda totalmente prevenido de transitar por caminos de vulnerabilidad que pueden conducir a la exclusión (como etapa final de toda una trayectoria social que debe ser considerada).

En el siguiente cuadro (*Cuadro 3*) mostramos todos estos factores a los que hace referencia Tezanos.

Cuadro 3. Principales factores de equilibrio “exclusión-integración”

	FACTORES DE EXCLUSIÓN	FACTORES DE INTEGRACIÓN
LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> • Paro • Subempleo • Temporalidad • Precariedad laboral • Carencia de Seguridad Social • Carencia de experiencias laborales previas 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo fijo o estable • Buen nivel de ingresos • Condiciones de empleabilidad razonable • Experiencia laboral
ECONÓMICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresos insuficientes • Ingresos irregulares (economía sumergida) • Carencia de ingresos • Endeudamiento • Infravivienda, hacinamiento • Sin vivienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresos regulares • Fuentes alternativas de ingresos • Vivienda propia
CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia a minorías étnicas • Extranjería. Barreras idiomáticas y culturales • Pertenencia a grupos de “rechazo” • Analfabetismo o baja instrucción • Elementos de estigma 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración cultural • Perfiles culturales aceptados e integrados • Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Variables “críticas” de edad y sexo • Minusvalías • Hándicaps personales • Alcoholismo, drogadicción... • Antecedentes penales • Enfermedades • Violencia, malos tratos, etc. • Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas • Pesimismo, fatalismo • Exilio político, refugiados 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad e iniciativa personales • Cualidades personales valoradas socialmente • Buena salud • Motivaciones fuertes • Optimismo, voluntad de realización • Facilidad de trato
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de vínculos familiares fuertes • Familias monoparentales • Carencia de otras redes sociales • Entorno residencial decaído • Aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo familiar • Intensa red social, relaciones • Pertenencia a asociaciones • Residencia en zonas de expansión • Integración territorial

Fuente: Tezanos, 2004, p.172

Otra de las aportaciones más relevante es la de Subirats (2004), que concreta los espacios de la vida de las personas en los que se pueden desencadenar procesos de exclusión social en siete ámbitos: económico, laboral,

formativo, socio-sanitario, residencial, relacional y de la participación. Dentro de cada ámbito identifica un conjunto de factores que pueden darse dentro de un solo ámbito (es decir en el económico, en el formativo, etc.) o en combinación de unos con otros (integrando indicadores de varios de ellos), produciéndose un efecto acumulativo que nos dice de la flexibilidad y permeabilidad entre inclusión, exclusión y vulnerabilidad social y del carácter procesual de la exclusión del que hemos hablado anteriormente.

Considera, además, que para una comprensión adecuada de la exclusión hay que tener en cuenta la relevancia de tres grandes ejes sobre los que se vertebran las desigualdades sociales: la edad, el sexo y la etnia o lugar de nacimiento, que pueden reforzar las dinámicas de inclusión-exclusión a la vez que aportar características o elementos propios en cada uno de los casos.

El cuadro que presentamos en la página siguiente (*Cuadro 4*) ilustra esa perspectiva integral entre ámbitos, factores y ejes de desigualdad social:

En el ámbito económico la vulnerabilidad y riesgo de exclusión vendría determinada por la existencia de situaciones de pobreza: desde la consideración de la pobreza relativa (establecida según los umbrales de renta) a la pobreza absoluta (relacionada con la dificultad para hacer una “cesta básica”, alimentación, ropa), pasando por la pobreza en el consumo (porcentaje medio que se destina a la alimentación) y la pobreza subjetiva (hogares que manifiestan dificultad para llegar a fin de mes). En este mismo ámbito, habría que considerar las dificultades financieras (retraso en el pago de servicios, desahucios e incapacidad de ahorro) y la dependencia de la protección social (pensiones no contributivas, prestaciones por desempleo, etc.) o la ausencia de la misma.

En el ámbito laboral distingue entre el acceso al mercado laboral (condición de empleabilidad) y las condiciones laborales (precariedad, inseguridad, bajos salarios, temporalidad).

El ámbito formativo adquiere una especial relevancia ya que es el encargado de otorgar competencias para poder desarrollar la vida profesional en un contexto como el actual en el que el conocimiento y la información ocupan un lugar preeminente en el espacio productivo social. En este ámbito, que

desarrollaremos ampliamente en el apartado referido a la exclusión educativa, el analfabetismo, una baja formación y el fracaso y/o abandono escolar temprano, se consideran factores de exclusión o vulnerabilidad.

Cuadro 4. La exclusión social desde una perspectiva integral

Ámbitos	Principales factores de exclusión	Ejes de desigualdad social		
		GÉNERO	EDAD	ETNIA/PROCEDENCIA O LUGAR DE NACIMIENTO
Económico	Pobreza económica			
	Dificultades financieras			
	Dependencia de prestaciones sociales			
	Sin protección social			
Laboral	Desempleo			
	Subocupación			
	No calificación laboral o descalificación			
	Imposibilidad			
	Precariedad laboral			
Formativo	No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria			
	Analfabetismo o bajo nivel formativo			
	Fracaso escolar			
	Abandono prematuro del sistema educativo			
	Barrera lingüística			
Socio sanitario	No acceso al sistema y a los recursos socio sanitarios básicos			
	Adiciones y enfermedades relacionadas			
	Enfermedades infecciosas			
	Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia			
Residencial	Sin vivienda propia			
	Infravivienda			
	Acceso precario a la vivienda			
	Viviendas en malas condiciones			
	Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento)			
	Espacio urbano degradado, deficiencias o carencias básicas			
Relacional	Deterioro de las redes familiares (conflicto o violencia intrafamiliar)			
	Escasez o debilidad de redes familiares (monoparentalidad, soledad...)			
	Escasez o debilidad de redes sociales			
	Rechazo o estigmatización social			
Ciudadanía participativa	No acceso a la ciudadanía			
	Acceso restringido a la ciudadanía			
	Privación de derechos por proceso penal			
	No participación política y social			

Fuente: Subirats, 2004, p.22

El ámbito sociosanitario también nos muestra un espacio donde las dificultades se manifiestan con gran fuerza, siendo la falta de acceso al sistema la manifestación más explícita de la exclusión. Por otra parte la presencia de enfermedades que provocan rechazo o “estigmatización” (drogadictos, enfermos de sida, enfermedades mentales, enfermedades infecciosas, etc.) y que tienen un carácter duradero y/o difícilmente reversible, harán que quienes las padezcan sufran exclusión o rechazo social con mayor intensidad y permanencia en el tiempo.

El ámbito residencial es un aspecto básico en la vida de todas las personas. Es un ámbito que con frecuencia va ligado a las dificultades sufridas en los ámbitos económico y laboral y que puede derivar en la imposibilidad de acceder a la vivienda o en tener un acceso precario a la misma (subarrendamientos, infraviviendas, desahucios, alojamientos “alternativos” como chabolas o caravanas, etc.). También incluye los aspectos relacionados con las condiciones de la vivienda y malas condiciones de habitabilidad (deficiencia en las instalaciones y/o equipamientos, hacinamiento, problemas estructurales, etc.).

El ámbito relacional tiene que ver con los vínculos que pueden ejercer de soporte para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad. El deterioro de las redes familiares por aspectos relacionados con la violencia doméstica y/o de género, las situaciones de monoparentalidad y la escasez de redes sociales de proximidad (relaciones con vecinos, amigos, otros parientes, etc.).

El último ámbito reflejado en el cuadro que presentábamos es el de la ciudadanía y la participación. Es un ámbito fundamental puesto que remite a la participación social plena en derechos y obligaciones, al acceso a la ciudadanía. La privación de determinados derechos políticos y/o sociales que pueden derivarse de las situaciones de irregularidad en el caso de inmigrantes, la privación por estar sometidos a procesos penales, la abstención en los procesos electorales, el no asociacionismo, etc., son indicadores a tener en cuenta en este último ámbito.

En trabajos posteriores (Subirats, 2005), llama *ámbito político* al de ciudadanía y participación y añade un nuevo ámbito a los siete considerados

inicialmente, que denomina *contexto espacial*. Éste, surge del desdoble del ámbito residencial planteado anteriormente (Subirats, 2004) en *ámbito vivienda* y *ámbito contexto espacial*. En este último incluye aspectos relacionados con el espacio físico (deterioro de los edificios, viviendas y espacios públicos, núcleos abandonados, viviendas desocupadas, falta de alumbrado, etc.) y con el espacio sociocultural (estigmatización del territorio, inseguridad ciudadana, ausencia de equipamientos y recursos sanitarios, educativos, etc.) y con el económico (presencia/ausencia de comercios, presencia/ ausencia hotelera, etc.).

A los estudios de Subirats (2004, 2005), han seguido otros que de algún modo han “consensuado” los ámbitos establecidos por él y que incluso se han visto ratificados en la práctica como en el caso del VI Informe FOESSA (2008). En éste, se utiliza un sistema de 35 indicadores sustentado en tres grandes ejes (*Cuadro 5*) propuestos por Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats y Trujillo (2007): eje económico, eje político y el eje relacional, “aunque todavía no se puede afirmar la existencia de un consenso claro para medir el concepto de exclusión” (Raya, 2010, p.118)

Cuadro 5. Dimensiones y ejes de la exclusión social

Ejes	Dimensiones	Aspectos
Económico	Participación en la producción	Exclusión de la relación salarial normalizada.
	Participación en el consumo	Pobreza económica. Privación.
Político	Ciudadanía política	Acceso efectivo a los derechos políticos. Abstencionismo y pasividad política.
	Ciudadanía social	Acceso limitado a los sistemas de protección social: sanidad, vivienda y educación.
Social (Relacional)	Ausencia de lazos sociales	Aislamiento social, falta de apoyos sociales.
	Relaciones sociales “perversas”	Integración en redes sociales “desviadas”. Conflictividad social (conductas anómicas) y familiar (violencia doméstica)

Fuente: Laparra y otros, 2007, p.28 y FOESSA, 2008, p.208.

Queremos destacar de este informe la referencia expresa a la exclusión digital o brecha digital (distancia existente entre quienes tienen acceso y utilizan las TIC y aquellos otros que o bien no puede acceder a ellas o, por diferentes razones, no las utilizan, considerando el impacto social que ello

puede tener en términos de beneficios derivados de ello y en términos de participación social). Como hemos podido observar la referencia a las nuevas tecnologías como factor de integración/exclusión no aparece de modo explícito en ninguna de las aproximaciones a la multifactorialidad y multidimensionalidad de la exclusión social planteadas con anterioridad, si bien Subirats (2005) si se referirá al “porcentaje de hogares con ordenador y porcentaje de hogares con conexión a internet “(p.38), en la elaboración de una matriz final de indicadores de exclusión social.

Raya (2006), analizando diferentes estudios sobre exclusión social realizados en España en el periodo 1999-2004, llega a la conclusión de que, en todos, los ámbitos vitales que se consideran relacionados con las formas de integración primarias son el empleo, los recursos económicos, la vivienda y la educación y la salud¹²; la cuestión de la integración social y familiar y las relaciones sociales recibe un tratamiento diferente de unos estudios a otros. En la segunda parte de este estudio, pide a un grupo de 25 expertos procedentes de diferentes instituciones y cuya actividad está vinculada con la exclusión social que se posicionen sobre dos aspectos. El primero consistía en la priorización de los ámbitos vitales relacionados con las situaciones de exclusión en una escala de 1 a 7, de mayor a menor influencia. Según los expertos, la situación económica seguida de la situación laboral son los ámbitos de mayor repercusión en los procesos de exclusión social. El ámbito denominado de brecha digital presenta de forma unánime la puntuación de 7, es decir, mínima incidencia.

Entendemos que la verdadera capacidad de “producir exclusión” de las nuevas tecnologías (Munuera, 2005) viene determinada, fundamentalmente, por el modo en que éstas condicionan los mercados de trabajo y las relaciones sociales y la formación de los ciudadanos contemple la alfabetización digital y/o tecnológica necesaria para hacerle frente:

Al igual que al final del siglo XIX el capitalismo industrial necesitó mano de obra alfabetizada en la lectura y escritura, el capitalismo digital del siglo XXI necesita trabajadores y consumidores alfabetizados en las tecnologías de la información y comunicación (Area Moreira, 2001, p.132).

¹² “La salud es considerada en todos los casos, excepto en el estudio de la Diputación de Barcelona” (Raya, 2006,p.161)

El informe FOESSA (2008) al que nos venimos refiriendo, indica que se puede hablar de cierta tensión dialéctica entre exclusión social y exclusión digital, ya que algunos aspectos de vulnerabilidad o exclusión social van a dificultar o favorecer la exclusión digital. La existencia de otras “brechas” (sanitaria, educativa, de vivienda, alimenticia, lingüística, etc.) es muy probable que sean anteriores a la digital y que posiblemente justifiquen y expliquen la existencia de ésta.

En un reciente trabajo realizado en una zona desfavorecida (económica y socialmente) de la ciudad de Murcia (De Gea, 2013) ha podido constatar que el 75,61% de los adolescentes de la muestra estudiados disponen de ordenador y con conexión a Internet el 51,01%. Si bien las cifras son distantes de las que aportaba el estudio de Bringué y Sádaba (2009) indicando que el 96,7% de los adolescentes poseía un ordenador en su hogar y, de ellos, el 85% conectados a Internet, los datos también ponen de manifiesto que, en entornos sociales desfavorecidos, un porcentaje significativo de adolescentes disponen de la tecnología requerida para una posible integración en una sociedad tecnificada.

Los últimos datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística con relación al Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares¹³, muestran que existen diferencias, tanto en el equipamiento como en el uso que se hace de las tecnologías, según las características socioeconómicas de los hogares. Así, por ejemplo, el porcentaje de personas que han hecho uso del ordenador en los últimos tres meses pasa del 48,9% en hogares con ingresos mensuales inferiores a 900€, al 94,2% en hogares con ingresos mensuales superiores a 2500€. Estas diferencias son mucho menores en la franja de edad de 10 a 15 años, en la que el 86,5% de los menores de familias con ingresos inferiores a 900€ han usado el ordenador en los últimos tres meses y el 99,1% en el caso de menores de familias con ingresos superiores a 2500€.

Entendemos que este acercamiento de los porcentajes está relacionado con el uso en el ámbito escolar y que, de algún modo, se garantiza la formación de todos los chicos y chicas en este aspecto durante la escolaridad obligatoria.

¹³ <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp450&file=inebase&I=0>. Último dato publicado octubre 2013.

Lo cierto es que la brecha digital supone una pérdida de oportunidades por parte de los grupos sociales que se ven afectados por ella, fundamentalmente por la consolidación de las nuevas tecnologías como bien social necesario e imperativo, aunque quizá, la brecha digital, “no se la califica socialmente con la gravedad que realmente tiene” (FOESSA, 2008, p. 24). Ambas situaciones de exclusión se retroalimentan: la exclusión social reduce el acceso a las nuevas tecnologías y una situación de exclusión a ellas puede reducir las oportunidades de las personas que se encuentran en situaciones de riesgo, vulnerabilidad o exclusión social. No obstante, no hay que considerar que la mera disponibilidad de ordenador, móvil, etc., supone inclusión social; o que la mera alfabetización digital supone, además de inclusión digital, inclusión social.

El interés general de aportaciones como la Tezanos (2004, 2005), Subirats (2004) o el estudio FOESSA (2008) radica en poder dimensionar la acumulación de circunstancias que ponen en riesgo el vínculo social, nos permiten comprender con facilidad el efecto acumulativo que puede producirse de la combinación entre ellos y las repercusiones que dicha acumulación tienen en las trayectorias vitales de los individuos, teniendo presente que no existe un único y unívoco proceso de integración/exclusión social.

La multifactorialidad y multidimensionalidad de la exclusión hace que se trate de un proceso heterogéneo que afecta a muchos y diversos colectivos. Entre los colectivos más tenidos en cuenta (Subirats, 2004; Fundación Luís Vives, 2007, FOESSA, 2008; FOESSA 2012; Cáritas, 2013) se encuentran las personas mayores, las mujeres con cargas familiares, las minorías étnicas, los sin techo, los jóvenes¹⁴, las personas con discapacidad, drogodependientes, personas con problemas psíquicos, personas alcohólicas, personas ex reclusas o con antecedentes, analfabetas, las que ejercen la prostitución, emigrantes retornados, etc.

La Fundación Encuentro (2001) aporta una fotografía bastante clarificadora e ilustrativa de los colectivos que más fuertemente pueden verse afectados por situaciones de vulnerabilidad (*Cuadro 6*) elaborando una matriz de veinte

¹⁴ Cabe señalar que en el caso de los jóvenes no acostumbra a tratarse el colectivo en sentido estricto, sino ligado a algún factor de exclusión social: abandono escolar, empleo, drogas, madres adolescentes, etc.

colectivos resultado de cruzar los ámbitos de exclusión social más comúnmente utilizados (laboral, residencial y formativo) con otros que han ido convirtiéndose en relevantes en los últimos tiempos (étnico, de ciudadanía, de género y socio-sanitario).

Cuadro 6. Los perfiles de la exclusión social

EXCLUSIÓN	SIN circunstancias intensificadoras	CON circunstancias intensificadoras		
		CONTEXTO FAMILIAR	EDAD	NO ACCESO A PROTECCIÓN SOCIAL
LABORAL		(1) Familias con hijos, con los dos adultos en paro o precariedad	(2) Jóvenes parados o en precario procedentes del fracaso escolar	(3) Parados de larga duración sin cobertura
FORMATIVA	(4) Población analfabeta		(5) Niños inmigrantes desescolarizados (niños de la calle)	
ÉTNICA y de CIUDADANÍA	(6) Inmigrantes ilegales	(10) Mujeres sometidas a violencia doméstica (11) Madres solas (monoparentalidad) jóvenes y de rentas bajas (12) Mujeres mayores solas (13) Personas (normalmente mujeres) ligadas al cuidado de personas dependientes		
DE GÉNERO	(7) Refugiados y demandantes de asilo (8) Mujeres inmigrantes (9) Población gitana			
SOCIO-SANITARIA	(14) Personas con minusvalías (15) Drogodependientes		(16) Gente mayor dependiente y con pocos ingresos	
ESPACIAL y HABITATIVA	(17) Habitantes de barrios marginales y zonas rurales deprimidas			(18) Colectivos sin techo
PENAL	(19) Presos y ex presos			
OTRAS		(20) Niños en familias pobres y desestructuradas		

Fuente: Informe España, 2001, XXIII

En algunos de estos casos, aparecen también situaciones de “estigmatización social” (Goffman, 1989), cuando determinados rasgos, atributos o comportamientos son rechazados hasta el punto de llegar a la discriminación, el insulto o la agresión. La estigmatización hará aún más vulnerables a aquellos colectivos que tengan “rasgos rechazados” por cuestiones de raza, cultura, país de procedencia, etc. En ocasiones va de la mano de cierto tipo de segregación o relegación espacial (barrios donde se concentra pobreza,

drogas, delincuencia, etc.), lo que contribuye a la construcción de nuevos prejuicios y estereotipos con relación a esos grupos.

Como hemos podido comprobar son muchos “los rostros” (Fundación Encuentro, 2001, p.XX) que en nuestra avanzada sociedad del siglo XXI acumulan desventajas sociales que les afectan de forma cambiante en función de la distribución de riesgos y que pueden trasladarles hacia zonas de exclusión en momentos muy diversos de sus ciclos vitales.

1.3.4. FENÓMENO CON UN COMPONENTE INDIVIDUAL/SUBJETIVO Y ABORDABLE DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La exclusión social tiene también un componente individual: no existen dos trayectorias de exclusión idénticas, ya que ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad el sujeto actúa según los recursos de que disponga (posición social, estudios, estado civil, etc.). Aunque los estudios cualitativos de la exclusión desvelan puntos comunes en los itinerarios vitales (Pérez, Rodríguez y Trujillo, 2004; Subirats, 2006), no se puede obviar la incidencia de factores individuales relacionados con la subjetividad y el sentido que se le atribuye a la propia situación de vulnerabilidad o exclusión. La exclusión tiene que ver con la historia de vida de cada persona y con su contexto familiar, económico, social, con distintas posibilidades de integración social. En definitiva, con su caminar, con sus posibilidades de ir y venir entre las zonas de integración, vulnerabilidad, asistencia y exclusión. Interesante en este sentido es la referencia de Tezanos (2004) a los factores personales (como débil estructura de motivaciones y actitudes negativas, pesimismo, fatalismo o una fuerte motivación, optimismo y voluntad de realización) y su importancia en el “equilibrio exclusión-integración”¹⁵.

Pero la exclusión no debería entenderse, en una sociedad avanzada como la del siglo XXI, como una realidad fatalista e irremediable. Su consideración

¹⁵ Dimos cuenta de ellos en el Cuadro 3: Principales factores de equilibrio exclusión-integración.

como fenómeno estructural hace posible abordarlo de forma estratégica a través de políticas que promuevan prácticas de inclusión. Si la exclusión social es social y políticamente construida (Autès, 2004; Karsz, 2004), también social y políticamente debe desmontarse (desde imperativos éticos y de justicia social) y ser abordada desde políticas públicas que:

(...) habrían de ser congruentes con aquellos análisis teóricamente más certeros que ofrecen una visión global (ecológica), así como con un conjunto de principios de actuación que emanan de ella. Por ejemplo, la integración de servicios y actuaciones son dos de los más citados (Subirats, 2004). De asumir la idea de que el riesgo y la exclusión no son realidades exclusivamente personales y, en ningún caso naturales, las intervenciones consecuentes habrían de tocar lo social, lo político y lo cultural, los lenguajes y los discursos, así como, desde luego, las estructuras, las relaciones y el poder en todo lo que atañe a la producción y redistribución de bienes y servicios. (Escudero (Coord.) 2013, p.83)

Si bien pobreza y exclusión social pueden ir de la mano, no solo es el factor económico el que influye en las diferentes trayectorias de vulnerabilidad por las que podemos transitar durante el trascurso de nuestras vidas. En nuestro caso, vamos a abordar la importancia del ámbito formativo desde la convicción de 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” (FOESSA, 2008, p.125) y de que los itinerarios de exclusión social están marcados, en la mayoría de los casos, por itinerarios previos de exclusión educativa, que contribuyen a generar desigualdades entre los miembros de la sociedad.

2. EXCLUSIÓN EDUCATIVA

*La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación.
(Nelson Mandela)*

Los fundamentos teóricos y propuestas elaboradas en el abordaje de la exclusión social que hemos presentado en apartados anteriores (Castel, 1992, 1995; Sen 2000; Tezanos, 2004; Kars, 2004; Autès, 2004; Subirats, 2004, 2005; Raya, 2006, 2010; Estivil, 2008), han puesto de manifiesto que la dimensión educativa es básica en la configuración de las diferentes trayectorias vitales de los individuos, estando fuertemente asociada a las dinámicas que puedan generarse en el continuo inclusión-exclusión social. Además los sistemas democráticos contemporáneos tienen asumido que la educación es un derecho básico de ciudadanía y que, a través del principio de igualdad de oportunidades, contribuye a reducir las desigualdades sociales, debiendo garantizar unos aprendizajes básicos e imprescindibles de los que ninguna persona debe ser privada.

Destacando, todas las aportaciones, la importancia de la dimensión laboral en la exclusión social, pues “para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante” (Pérez, Sáez y Trujillo 2002, p. 59), el factor educativo puede revelarse como aún más importante dentro de la actual “sociedad tecnológica” (Tezanos, 2004, p. 73), de la información y del conocimiento. Como recoge la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), *Construir una Europa que fomente la integración:*

La exclusión social (...) exige prestar atención a la educación y a las políticas de formación, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje permanente resulta vital si se pretende capacitar a los individuos para que puedan participar plenamente en la sociedad del conocimiento y la información (p.6).

(...) una sociedad donde el saber constituye una parte más grande que nunca del valor de numerosos productos y servicios (p.7).

Sin negar el rol instrumental de la educación en el contexto económico defendido desde el enfoque del capital humano (Becker, 1983) por la vinculación y reciprocidad existente entre el ámbito laboral y formativo, y su importancia en el crecimiento de las sociedades desde el momento en que la educación se pone al servicio del sistema productivo y económico, no queremos olvidar el valor de la educación como un bien en sí mismo (Sen, 2001) y su relevancia para la vida de las personas fuera de lo estrictamente económico: libertad de pensamiento, mayores habilidades comunicativas, capacidad de elección, etc.

Según la perspectiva del capital humano, la educación sirve para aumentar las capacidades productivas de los individuos y por tanto de la sociedad en la que viven; según el enfoque de las capacidades, la educación permite aumentar funcionamientos y capacidades que ayudarán a los ciudadanos a llevar una vida valiosa, a tener una imagen positiva de sí mismos, a contar con el reconocimiento por parte del resto de miembros de la sociedad, etc., además de que “cuando mayor sea la cobertura en educación básica (...) más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria” (Sen, 2000b, p.118).

El enfoque de las capacidades amplía la visión del capital humano y permite plantearnos cuestiones relacionadas con la justicia social; no solo es importante cuánto mejora la economía de un país gracias a las capacidades productivas de sus ciudadanos, sino también el plantearse cuestiones tales como si la educación contribuye a la igualdad social, al respeto de las libertades, a permitir llevar una vida digna, si solamente es un modo de reproducción o posibilita el cambio social, etc., pues tal y como recoge el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD,2004,p.127):

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. Sin lugar a dudas, el objetivo básico del desarrollo es aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa.

Además, la educación no sólo permite a los individuos tener posibilidades de desempeñarse mejor en el mercado y entorno laboral, sino que también proporciona otros beneficios sociales (OECD, 2013b) como: el aumento de la esperanza de vida, el que los ciudadanos participen más activamente en actividades de la sociedad civil (mayor interés político, ejercicio del voto, voluntariado, etc.), que confíen en otros y en el funcionamiento de las instituciones públicas, que se sientan más felices, que puedan desarrollar habilidades sociales, mejorar el estatus social y acceder a redes sociales, y todo ello independientemente de los efectos de la educación sobre el nivel de ingresos.

El conocimiento de los mecanismos, factores y modos de la exclusión social nos sirve para aproximarnos al fenómeno de la vulnerabilidad-exclusión educativa entendida como todas aquellas situaciones relacionadas con la educación que colocan a las personas en posiciones de desventaja dentro del sistema social, alejándoles de los estándares socialmente establecidos (FOESSA, 2008). Factores como la desescolarización, el analfabetismo, bajos niveles formativos, el absentismo, el fracaso o el abandono del sistema escolar, pueden conducir a las personas a situaciones diversas de vulnerabilidad que lleven a la aparición de procesos de exclusión social, en un momento como el actual donde completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) podría considerarse el escalón necesario para la integración básica en la sociedad, ya que de algún modo supone la adquisición de un salario cultural mínimo (Perrenoud, 1992) o las competencias clave (Eurydice, 2002) necesarias para esa integración.

Todas las personas- niños, jóvenes y adultos- se podrán beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades se refieren a los instrumentos del aprendizaje (lectura, escritura, comprensión oral, cálculo y resolución de problemas) y a los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, destrezas, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo” (Eurydice, 2002, p.14)

La exclusión social y la exclusión educativa son fenómenos vinculados estrechamente, existen “camino de ida y vuelta que siguen conectando exclusión social y exclusión educativa” (Escudero, 2006, p.69). Un estudio elaborado por la ONG ADSIS (2013) que lleva varias décadas trabajando en entornos de exclusión social, ha vuelto a dejar patente que la procedencia social y el nivel económico determinan fuertemente la trayectoria educativa de los adolescentes. Una situación de desigualdad que se ha vuelto más cruda en medio de la crisis actual. Dentro del colectivo en riesgo de exclusión social, que en los últimos años ha engullido también a capas empobrecidas de las clases medias y a los inmigrantes, el rendimiento escolar se ve drásticamente resentido. Un 18'4% de estudiantes de la ESO, entre 12 y 17 años, está en riesgo de exclusión social, sufre privación material severa y tiene graves problemas para progresar en el sistema educativo (6 de cada 10 estudiantes en riesgo de exclusión tiene a sus padres sin trabajo). Desde la percepción del alumno, sólo un 64% cree que alcanzará sus metas frente al 82% de los que no están en este grupo, unas cifras alarmantes si se tiene en cuenta que la tasa de abandono escolar en España se sitúa en un 23'9%¹⁶ del total. El 81% no hace formación extraescolar frente al 58% fuera de este colectivo. Las posibilidades de superar la etapa de la ESO se reducen, el 61% de los adolescentes en riesgo de exclusión social ha suspendido tres asignaturas o más, frente a un 37% sin este riesgo.

Pero no solo los factores económicos están asociados a los procesos de exclusión educativa, como no solo la pobreza explica la exclusión social. Los factores considerados para el ámbito formativo (Tezanos, 2004; Subirats, 2004, 2005; FOESSA 2008) y que presentamos en páginas anteriores, junto con los contextos personales, escolares y sociales, conformarán una diversidad de trayectorias vitales de mayor o menor riesgo, de mayor o menor vulnerabilidad.

La relevancia del ámbito formativo es aún mayor si reflexionamos sobre las competencias que el sistema educativo debe otorgar para facilitar la integración en el ámbito profesional y sobre todo, si tenemos en cuenta que durante el

¹⁶ Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no están escolarizadas y que tienen como estudios máximos ESO. Datos primer trimestre 2013. Informe *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. IVIE, 2013.

periodo formativo -escolar ya se visibilizan procesos y trayectorias vitales de vulnerabilidad.

En los apartados siguientes vamos a adentrarnos en las características de la exclusión educativa y profundizaremos en una de sus manifestaciones más claras y que más preocupa en nuestros días: el fracaso y el abandono escolar, situaciones que se revelan frecuentes en las trayectorias vitales de los adolescentes en conflicto con la ley.

2.1. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: FENÓMENO DINÁMICO Y PROCESUAL

La exclusión educativa ha de ser entendida como un fenómeno dinámico y procesual, como un continuo con zonas intermedias entre inclusión y exclusión y diferentes itinerarios de “desafiliación” (Castel, 1995) directamente relacionados con las situaciones de vulnerabilidad que pueden concurrir en las circunstancias vitales de cada persona.

Estas situaciones de exclusión-vulnerabilidad educativa podrán ir desde el analfabetismo, la carencia de estudios o bajos niveles formativos, si hablamos de la población general, o manifestarse a través de situaciones de desescolarización, absentismo, fracaso y abandono escolar si nos referimos a niños y jóvenes. Los espacios en los que se inscribe el fenómeno de la exclusión educativa darían cuenta, por un lado, de las personas que están excluidas del acceso al sistema o presentan itinerarios con vulnerabilidades diversas durante el tiempo de su relación con el mismo, y, por otra parte, de las personas susceptibles de ser excluidas socialmente por causa la relación mantenida con el sistema y los recursos educativos (bajas cualificaciones profesionales que dificulten la integración laboral, falta de recursos y/o habilidades sociales que permitan una correcta integración social, etc.). Es decir, la exclusión como resultado y como trayectoria; trayectorias y tránsitos por diferentes zonas de mayor o menor vulnerabilidad, que pueden ser muy diferentes en unos

momentos u otros de la escolaridad y que implican para el alumnado el ser privado de contenidos y aprendizajes escolares y vitales diversos.

En un intento de precisar las posibles zonas de vulnerabilidad en el continuo entre integración “aceptable y la exclusión severa”, Escudero (2005a) identifica alumnado que:

- a) Se halla bien integrado y tiene buenos resultados en los estudios.
- b) Tiene algunas dificultades con sus aprendizajes pero las va superando sin dejar a su grupo de referencia.
- c) Repite algún curso pero lo supera y sigue su escolaridad integrado de nuevo.
- d) Repite y a partir de ese momento sigue pero “ya muy afectados tanto en lo personal como en lo académico” (Escudero, 2005a, p.95).
- e) Presenta situaciones de absentismo en modalidades diversas (González, 2006).
- f) Los que con dificultades más importantes y persistentes son derivados hacia otro tipo de medidas específicas (habitualmente Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Programas de Garantía Social).
- g) Los que abandonan la escolaridad obligatoria u otras medidas alternativas, sin los recursos elementales de formación.

Buscando un paralelismo con los procesos de exclusión social y siguiendo los planteamientos de Sen (2001), podríamos hablar de:

- a) Exclusión sustantiva, la que se produciría por el no acceso a la escolarización.
- b) Exclusión instrumental, aquellos casos en los que el alumnado sigue una escolaridad con dificultades y a los que se les puede ofrecer programas alternativos para garantizar su permanencia pero pudiendo llevarles éstos a situaciones de dificultades en el futuro (se les priva de un currículum rico, se rebajan sus expectativas, etc.).
- c) Exclusión activa (relacionada con la sustantiva) y pasiva (relacionada con la instrumental), que tiene que ver con la intencionalidad o no de excluir. En el caso de la primera podría ser la privación del derecho al acceso a la

educación en un determinado tipo de centros (por el establecimiento de prerequisites); y en el caso de la segunda aquella en la que los itinerarios educativos se verían afectados por otras condiciones o procesos más amplios de exclusión (situaciones de recesión económica, pobreza, etc.).

- d) Exclusión blanda o exclusión fuerte (intensidad y extensión de la privación). La exclusión blanda estaría relacionada con respuestas de inclusión que resultan insuficientes porque no permiten al estudiantes beneficiarse totalmente de una educación con oportunidades plenas (como en el caso de la instrumental) y la fuerte aquella que puede tener mayores efectos negativos en el futuro, como podría ser el abandono de la escolaridad.

En un intento de integrar las aportaciones de Escudero (2005a) y Sen (2000), teniendo en cuenta las zonas de integración-exclusión social consideradas por Castel (1992) y Tezanos (2004), hemos elaborado el cuadro que presentamos a continuación (*Cuadro 7*).

Cuadro 7. Zonas de integración-exclusión educativa

Escudero (2005a)	Castel (1992) Tezanos (2004)	Sen (2000)	
Integrado y buenos resultados escolares	Zona de Integración	Exclusión Instrumental	Exclusión Pasiva
Algunas dificultades que se van superando			
Permanencia en grupo de referencia			
Repiten curso pero se integran	Zona de Vulnerabilidad	Exclusión Blanda	
Repiten curso pero siguen con afectación personal y académica			
Absentistas			
Derivación a medidas específicas	Zona de Asistencia		
Abandono sin certificación	Zona de Exclusión	Exclusión Fuerte	
No acceso a la educación		Exclusión Sustantiva/Activa	

Elaboración propia

Con la escolaridad obligatoria, podemos decir que la exclusión sustantiva, que sería la forma de exclusión más fuerte, en sentido estricto no existe. De hecho las últimas cifras oficiales de la escolarización en nuestro país¹⁷, revelan una tasa de escolarización es del 96,6% a los 3 años y del 100% a los 4 y a los 15 años, con lo que el acceso al sistema educativo podemos decir que es un derecho básico garantizado.

El abandono de la escolarización sin certificación sería un modo de exclusión fuerte, que situaría a los individuos con dificultades de partida para su integración en el ámbito laboral y los colocaría en situación de riesgo y vulnerabilidad en el desarrollo de sus trayectorias futuras. Según los datos disponibles¹⁸, la tasa bruta de graduados en ESO¹⁹ representa el 74,1% de la población de 15 años, de lo que podríamos pensar que el 25,9% abandona sin certificación, aunque realmente solo podemos saber que no consiguen la certificación a esa edad y que de no seguir itinerarios formativos posteriores podrían considerarse en situación de riesgo y vulnerabilidad, fundamentalmente para la integración laboral futura.

El alumnado que se encuentre derivado a medidas educativas específicas se encontraría en una zona de asistencia pudiendo considerarse un modo de exclusión instrumental y blanda. Según las cifras²⁰ a los 16 años es un 10,4%, a los 17 un 17,1% y a los 18 años un 17,3%, el porcentaje de jóvenes que se encuentran cursando PCPI y Programas de Garantía Social, Ciclos Formativos de FP de Grado Medio presencial y a distancia, Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

En el caso de los que repiten curso pero se integran o siguen con afectación personal y académica o en el caso del alumnado absentista, hablaríamos de zona de vulnerabilidad, siendo igualmente considerada un tipo de exclusión

¹⁷ Pueden consultarse en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>

¹⁸ Sistema Estatal de Indicadores <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2012.html> Datos referidos al curso 2009-2010.

¹⁹ La tasa bruta de graduación en ESO se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa, independientemente de su edad, y el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso (15 años). No se consideran los titulados de la Educación Secundaria para Personas Adultas o de Pruebas libres.

²⁰ <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>

instrumental y blanda. En el curso 2009-10²¹, el 93% del alumnado de 8 años están matriculados en tercero de Educación Primaria, curso teórico de esta edad; a los 10 años la tasa en quinto de esta etapa es 5 puntos porcentuales más baja (88%). En las edades de ESO *las tasas de idoneidad*²² van disminuyendo según aumenta la edad; así, un 83% del alumnado de 12 años cursa primero de esta etapa educativa; un 68% de 14 años, tercero, y un 60% de 15 años están matriculados en cuarto. Vamos a dedicar un apartado más adelante para referirnos a esta situación de vulnerabilidad que se inicia con momentos de absentismo, que cursa con procesos de desenganche escolar y que puede llevar al fracaso y abandono escolar, pero como vemos, es el paso de 2º a 3º de la ESO el momento en el que empiezan a evidenciarse las “relaciones difíciles” entre los adolescentes y el sistema escolar, colocándoles en situación de riesgo (y no solo escolar).

En la zona de integración se encontraría el alumnado con buenos resultados escolares y aquel otro que, si bien puede tener algunas dificultades, sigue integrado en su grupo de referencia, es decir promociona cursos de acuerdo con la edad establecida para cada uno de ellos.

La exclusión pasiva, por su relación con procesos más amplios de exclusión social, puede afectar al alumnado independientemente de que se encuentre transitando por zonas de integración, vulnerabilidad o asistencia.

El trayecto de la integración a la exclusión educativa no es un trayecto lineal y mucho menos debe ser considerado irreversible. El ámbito escolar, aunque es al que nos estamos refiriendo por el interés para acercarnos al objeto de nuestro estudio y por ser momento de inicio de las trayectorias formativas de los ciudadanos, no agota las posibilidades formativas o de integración educativa de las personas. Ya el informe Delors (1996), “*La educación encierra un tesoro*”, se refería al aprendizaje durante toda la vida indicando (p.35):

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación

²¹ Sistema Estatal de Indicadores <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2012.html> Datos referidos al curso 2009-2010.

²² Porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso o cursos teóricos correspondientes a su edad.

permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.(...) Se trata de que ofrezca la posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal (...).

Pero aun no siendo un trayecto lineal ni irreversible, los diferentes momentos en el tránsito por la escolaridad de cada persona nos dirán de su situación de vulnerabilidad o riesgo escolar (Escudero, 2004, 2005a, 2005b, 2006; González 2004, 2006; Nieto Cano, 2004; Portela Pruaño, 2004; Rodríguez Entrena, 2012; Escudero (Coord.), 2013), debiendo adoptarse las medidas correspondientes para propiciar trayectorias escolares positivas e integradoras.

2.2. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: FENÓMENO ESTRUCTURAL Y MULTIFACTORIAL

La exclusión educativa debe ser interpretada como un fenómeno estructuralmente construido que se genera y sanciona dentro de un orden escolar determinado y que se encuentra ligado a otros procesos más amplios de reproducción escolar de las desigualdades sociales, económicas y culturales de origen del alumnado (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004; Escudero, 2009 y 2013 (Coord.)).

Es el contexto escolar el lugar donde se generan los diferentes procesos que pueden llevarnos a hablar o no de exclusión educativa, sin olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que por tanto se ve afectado por las circunstancias que se den a nivel más general.

La condición de exclusión educativa/escolar, no es una propiedad personal ya que es el “orden” del sistema escolar el que construye y certifica las condiciones para considerarse incluido y/o excluido. “Es algo que ocurre «en» las escuelas, es «de» las escuelas y es construido y sancionado, en última instancia, «por» las escuelas” (Escudero, González y Martínez, 2009, p.45).

Se trata de una situación de carácter relacional, de un proceso biográfico interactivo (García, 2005), en el que no se puede responsabilizar única y

exclusivamente al alumnado. El riesgo de exclusión educativa (siendo el fracaso y el abandono escolar una de sus manifestaciones más visible) tiene que ver no solo con las características personales de los sujeto. No puede ser contemplado solo como una responsabilidad individual (discurso que suele ser el más referido cuando se habla, por ejemplo, de fracaso escolar y se pone el acento en que son los alumnos los que fracasan) o con las características de la comunidad de residencia o las características socioeconómicas y culturales de las familias (pobreza, expectativas culturales del entorno familiar, estructura familia, etc.), sino que es el producto de múltiples factores, relaciones, dinámicas y desajustes (Escudero, 2006) entre diferentes estructuras.

La aproximación a la su comprensión requiere de modelos que contemplen la diversidad de factores implicados, desde una visión amplia basada en modelos de corte ecológico como el de Bronfenbrenner (1987), Bronfenbrenner y Ceci (1994) y Jessor (1993), que entienden que el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El análisis hecho por Bronfenbrenner y Ceci, referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), plantea cómo el desarrollo es un proceso que está fuertemente influenciado por el entorno de la persona, que clasifica en cinco niveles bajo lo que denomina “jerarquía de sistemas” en función de la proximidad al sujeto:

- ✓ **Microsistema:** es el nivel más cercano en el que se desenvuelve la persona y comprende las actividades, roles y relaciones interpersonales. Generalmente abarca la familia, amigos, vecinos, compañeros de la escuela, maestros, etc.
- ✓ **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa: relación entre la familia y la escuela, Relación entre la familia y los amigos, etc.
- ✓ **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida: la red de amigos de los padres o el trabajo de la pareja.

- ✓ **Macrosistema:** es el sistema más amplio, distante y externo, que no alude directamente a ningún ambiente en particular. Remite a las creencias culturales, a las actitudes, valores e ideologías, costumbres, etc. Todos estos aspectos afectan transversalmente a los sistemas de menor orden (microsistema, mesosistema, exosistema), imprimiendo en ellos cierto grado de homogeneidad, y a su vez de diferencia, en comparación con otros entornos sociales.
- ✓ **Cronosistema:** Condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo del individuo: en la sociedad actual, por ejemplo, la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por su parte, Jessor (1993), mostrándose crítico con los pocos esfuerzos hechos en estudiar, describir y analizar los factores de los contextos en los que nos desenvolvemos las personas, considera que los individuos (refiriéndose fundamentalmente al período adolescente) están inmersos en tres contextos: familia, escuela y comunidad. Las interrelaciones entre estos tres contextos, que evolucionan a lo largo del tiempo, se ven mediatizadas a su vez, por los contextos más externos que marcan la estructura social, política y económica de la sociedad.

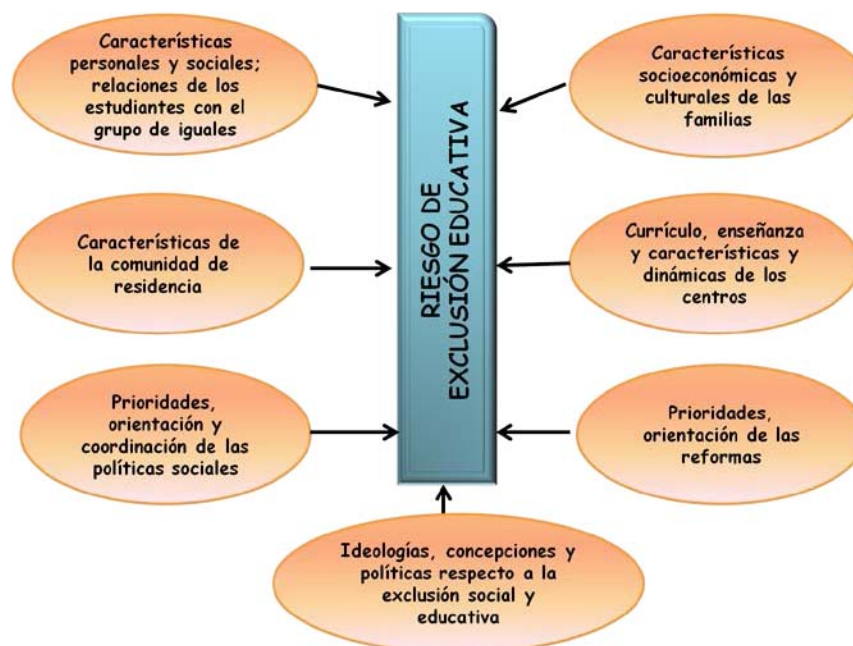
Martínez, Escudero, García y otros, 2004; Perrenoud, 1992; Hixzon y Tinzman, 1990; Rossi, 1994, proponen una perspectiva ecológica que contemplaría las dimensiones y elementos siguientes:

- ✓ **Aspectos personales y sociales del alumnado:** cuestiones relacionadas con la salud, posibles discapacidades, residencia en medio rural y suburbial, situaciones de pobreza o escasez de recursos, falta de medios y condiciones para el estudio en casa, factores de tipo étnico o de género.
- ✓ **Características familiares:** estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, rupturas), baja cohesión, valor que se da a la escuela, situaciones de alcoholismo, violencia familiar, etc.
- ✓ **Influencia del grupo de iguales:** “cultura anti-escuela” que puede ejercer presión en contra del rendimiento y/o asistencia a la escuela y sus repercusiones (fugas de la escuela, “ocio” permanente, problemas de delincuencia, etc.).

- ✓ **Características de la comunidad de residencia:** vivir en entornos empobrecidos, de bajo nivel cultural o “guetizados”, donde delincuencia, alcohol y drogas son algo común.
- ✓ **Entorno escolar:** el clima escolar, acoplamiento entre las necesidades del alumnado, las familias, el medio y las respuestas del centro, modos de gestión y organización, agrupamientos del alumnado, calidad de la enseñanza, decisiones organizativas y curriculares, establecimiento de relaciones más o menos anónimas o impersonales, o que posibiliten la comunicación e interacción (González, 2010).
- ✓ **Las políticas sociales y educativas** que ordenan el sistema escolar y todos sus elementos relativos a currículos, profesorado, formación y evaluación.

La siguiente figura (*Figura 2*) propuesta por Martínez, Escudero, García y otros (2004); González (2005) y Escudero (Coord., 2013), nos aproxima a la necesaria visión multifactorial-ecológica de todos estos factores que pueden conducir al riesgo de exclusión educativa. En ella podemos ver que aparecen implicados los factores que hemos indicado anteriormente, situando en la base y envolviendo a todas las demás, las ideologías y las políticas.

Figura 2. Perspectiva ecológica riesgo exclusión educativa



Fuente: Escudero, 2013 (Coord.), p.45.

Como fenómeno socialmente construido, al igual que en el caso de la exclusión social, tiene que ver con las ideologías, con las prioridades y orientación de las políticas y reformas y con los procesos escolares en los que se desarrollan las trayectorias educativas de los individuos, que se ven influidos por el modo en que se tienda a interpretar a qué se deban los éxitos o los fracasos escolares. Las ideológicas y las políticas deberían sumarse a las de carácter social para, de algún modo, deconstruir aquellas representaciones que actúan sobre los procesos (en este caso educativos y sociales) originando prácticas excluyentes. En palabras de Escudero, 2013 (Coord.), pp.45-46:

Las ideologías, modelos teóricos explicativos y los conceptos de que se eche mano para nominar y calificar, comprender y atribuir a qué se deben los problemas escolares, son decisivos, incluso constitutivos. Entre otras implicaciones, porque pueden desencadenar las políticas y las prácticas a través de las cuales, al mismo tiempo que las dificultades escolares son estudiadas y comprendidas, también son afrontadas de unas u otras formas, con unas y otras consecuencias para los sujetos y la sociedad en su conjunto.

Pero el carácter procesal, dinámico y relacional hace que quizá ni el esquema aportado pueda explicar la complejidad de los procesos de exclusión educativa. Sería preciso (Escudero, 2006, p.9):

Determinar el tipo de efectos singulares, acumulados e interactivos entre todos ellos, lo que resulta una tarea extremadamente compleja. Sus efectos pueden depender de contextos variables, sujetos, instituciones y procesos no generalizables, pues probablemente obedecen a variables e interacciones entre las mismas casi imposible de controlar plenamente, entre otras razones porque operan en múltiples niveles.

Con todo ello, la importancia de ubicarse en una perspectiva ecológica (Escudero 2005, 2006, 2013; Valore et al. 2006; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) es básica, ya que supone pasar de la identificación del alumnado o sus situaciones familiares como responsables de los problemas, a intentar identificar los riesgos y dificultades que se generan y construyen en niveles tanto personales como estructurales y que se reflejan tanto en los resultados como en los procesos o dinámicas que puedan haberlos provocado.

2.3. EL ITINERARIO HACIA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ABSENTISMO, FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

Si en el siglo XIX el reto de la educación era conseguir la alfabetización mediante la escolarización hasta los 14 años, el siglo XX puso su punto de mira en alcanzar una educación básica y obligatoria hasta los 16 años, en el contexto de la nueva sociedad del conocimiento que dejaba atrás una economía en la que la mayoría de la población se dedicaba a producir bienes, para dar paso a otra (postindustrial), donde la mayoría tiene que estar preparada para trabajar produciendo servicios, gestionando ideas, tecnología y comunicación. En nuestro país el primer reto se consigue con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y el segundo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990²³.

La educación se revela como una *utopía necesaria* “al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors, 1996, p.1), y educar en la sociedad del conocimiento implica crear oportunidades para que los niños/as y los jóvenes desarrollen las competencias esenciales que ésta demanda: capacidad de comprender el entorno en el que se vive y las reglas que lo regulan; confianza en las propias capacidades; creatividad, iniciativa personal, voluntad y responsabilidad; empatía para comprender y conectar con los otros; utilizar lo que saben para saber más; trabajar en equipo y en red; desarrollar nuevas habilidades según las exigencias, los cambios y los problemas; adaptarse constructivamente y desarrollar habilidades socio-laborales (Velaz de Medrano, 2010).

El relevante papel de la educación en relación con la exclusión social parece incuestionable pero, por desgracia, también lo parece el hecho de que, al igual que en la sociedad actual a medida que crecía la riqueza se han ido evidenciando nuevas formas de desigualdad social, el pleno acceso al sistema educativo tampoco ha garantizado que todos los ciudadanos puedan beneficiarse

²³ La Ley de educación vigente desde 2006 en España es la Ley Orgánica de Educación (LOE), pero ésta no modificó la edad de escolaridad obligatoria establecida por la LOGSE.

de igual modo, pues un gran porcentaje fracasa durante el curso de su escolaridad o abandona la misma en plena juventud.

Con la plena escolarización emerge el fracaso escolar como un problema no solo educativo sino también social relacionado con la exclusión, ya que no queda garantizada la adquisición de las competencias necesarias para una plena integración social y el ejercicio de la ciudadanía (Bolívar, 2009).

Afrontar los problemas de fracaso escolar y del abandono es uno de los mayores retos que están encontrando los sistemas educativos de muchos países, entre ellos el español (Ainscow, 2005; Escudero, 2006; González, 2006; Bradshaw et al. 2008) que presentan una de las cifras de abandono temprano más altas de toda la Unión Europea. En marzo del año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, con la llamada *Estrategia de Lisboa* cuyo objetivo estratégico era “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”, abrió un proceso de iniciativas comunes con el fin de mejorar los resultados educativos. Dentro del programa “Educación y Formación 2010”, se establecieron cinco objetivos, siendo uno de ellos el de reducir al 10% lo que se denominó *Abandono Temprano de la Educación*: población entre 18 y 24 años con educación secundaria obligatoria que no sigue estudios posteriores²⁴.

En nuestro país esta tasa se ha mantenido siempre en niveles elevados, aumentando desde el 29,1% del año 2000 al 31,9% del 2008, momento a partir del cual la tendencia cambia y la tasa va descendiendo hasta situarse en el 24,9% en 2012 y llegando al 23,9% en el primer trimestre de 2013 (IVIE, 2013). En el marco de la Estrategia Europea Educación y Formación 2020, España se ha propuesto reducirlo por debajo del 15%.

Diferentes aproximaciones al fenómeno (Benito, 2007; Roca Cobo, 2010; MECD, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013; IVIE, 2013)

²⁴ Los otros fueron: situar por debajo del 15% el porcentaje máximo de alumnado de 15 años con dificultades para leer; elevar hasta el 85% el porcentaje de personas de 20 a 24 años que hayan completado educación secundaria postobligatoria; incrementar en un 15% el número total de graduados en estudios superiores de matemáticas, ciencias y tecnología, reduciendo el desequilibrio de género en estos estudios; y conseguir que al menos el 12,5% de los adultos de 25 a 64 años participe en la formación continua.

muestran que el patrón de abandono se manifiesta de forma dispar según las características del alumnado. Las tasas de abandono son permanentemente mayores en hombres que en mujeres. Se trata de un patrón habitual en el conjunto de la Unión Europea (cuatro puntos de los hombres sobre las mujeres), pero mucho más acusado en el caso español: en el primer trimestre de 2013, la tasa de abandono es del 27,5% entre los hombres y del 20,2% entre las mujeres. Esto tiene como consecuencia que en la actualidad los hombres representen el 58,7% del abandono total en nuestro país (IVIE, 2013).

Se observan también claras diferencias según la nacionalidad y las características de la familia (IVIE, 2013). Así, el abandono escolar temprano afecta al 20,6% de los españoles y al 42,8% de los extranjeros. Aunque los extranjeros suponen solo el 15,2% de la población de 18 a 24 años, su peso en el total de abandonos supera actualmente el 27%. En el caso de las familias donde las madres carecen de estudios postobligatorios la tasa de abandono supera el 30%, mientras que es de apenas el 4,6% cuando la madre tiene estudios superiores. Algo parecido sucede atendiendo a los estudios del padre, aunque en este caso a los estudios superiores le corresponde una tasa algo mayor, 8,4%. Apenas el 3,6% de los abandonos totales corresponderían en la actualidad a jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores y el 85% al grupo cuyas madres poseen la enseñanza obligatoria como máximo. Mora Corral (2010), apunta también la presencia de otros factores asociados al abandono como: un bajo nivel de satisfacción del alumnado con el centro escolar, la presencia de mal ambiente en el aula, el no sentido de pertenencia al centro escolar, problemas en las relaciones en el hogar, el estado de salud o la no realización de actividades extraescolares.

Una de las causas que puede hacernos comprender una tasa de abandono temprano tan elevada puede ser el hecho de que en nuestro país tenemos altos índices de fracaso escolar, entendido como el hecho de no alcanzar los objetivos mínimos planteados en la enseñanza obligatoria (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Los datos aportados por el anuario estadístico del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2014)²⁵, indican que un porcentaje muy alto del alumnado (25,9%) abandona la ESO sin titular, por lo que formalmente no pueden continuar estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio y, por tanto, engrosarían con facilidad las cifras del abandono temprano. Tal y como recogía el Consejo Económico y Social (CES, 2009):

España posee un serio problema de abandono sin titulación de la enseñanza obligatoria, especialmente preocupante en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30 por 100, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo. Un problema que es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que en mayor medida se manifiestan por primera vez en los cursos que comprende la ESO (p. 25).

En la actualidad (IVIE, 2013), la tasa de abandono temprano entre los jóvenes que no han concluido con éxito la ESO es del 69,2%, frente al 15,5% de los que se graduaron con éxito. En los años de máximo abandono el porcentaje llegó a superar el 80% entre los jóvenes sin éxito en la ESO. Estamos pues, ante una situación que se produce por dos fenómenos diferentes que se conectan entre sí: el fracaso escolar durante la escolarización obligatoria y el abandono temprano en la postobligatoria. Pero ni las situaciones de fracaso escolar ni las de abandono temprano se producen por “generación espontánea”, no aparecen como algo puntual y aislado en un momento cualquiera de la trayectoria escolar, sino que son parte de un proceso de desenganche escolar progresivo (González, 2006, 2010; Bradshaw et al, 2008; Mena, Fernández y Rivière, 2010) que culmina con el fracaso, produciendo en el alumnado desconfianza tanto en sus propias capacidades como en las de un sistema educativo que no le reconoce su valía (Schulz y Rubel, 2011).

En ese proceso de desenganche escolar entendido como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Mena, Fernández y Rivière, 2010, p. 123), juega un papel muy importante la

25 Las Cifras de la Educación en España (Edición 2014): <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>

acumulación de dificultades en la promoción de cursos con relación a la edad que correspondería tener al alumnado según el curso que se encuentre realizando (*tasa de idoneidad*). Los resultados de las diferentes evaluaciones internacionales así como los de la investigación (Benito, 2007; Vaquero, 2005, 2011; OCDE, 2013a) constatan que existe una alta correlación entre la tasa de fracaso y la tasa de idoneidad, que empieza a configurarse desde la Educación Primaria aunque muestre su mayor dramatismo durante la Secundaria Obligatoria cuando el alumnado abandona sin conseguir la titulación.

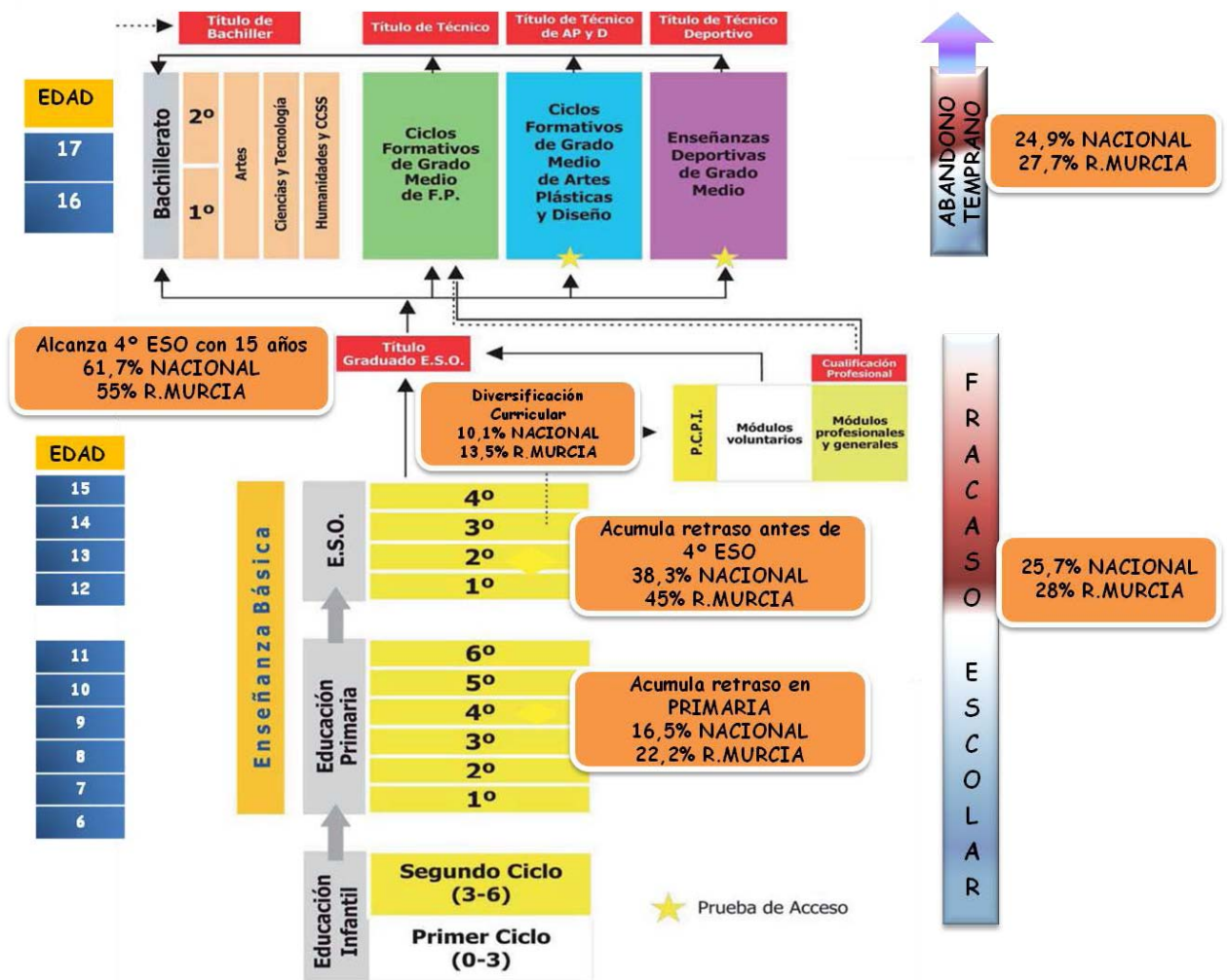
La siguiente figura (*Figura 3*) en la que hemos incluido algunas cifras a nivel nacional y para la Región de Murcia, pretenden acercarnos de un modo gráfico a lo que estamos comentando.

Si bien, "la mayoría de los estudios indican que no existen beneficios en la repetición e incluso que tiene efectos negativos, especialmente a largo plazo" (Benito, 2007, p.3) España presenta unos altos porcentajes (MECD, 2014): a los 12 años, en torno a un 16% del alumnado no ha conseguido terminar primaria (porcentaje que se eleva al 21,5% en el caso de la Región de Murcia) y siendo un 18,5% en el caso de los chicos y el 13,7% para las chicas (en la Región de Murcia, un 25,2% los chicos y un 17,7% las chicas). En cuanto a la ESO, un 13,9% del alumnado repite primer curso; el 12, 4% segundo; el 12,6% tercero y un 10,5 cuarto curso (en el caso de la Región de Murcia estos porcentajes son del 17,1%; 11,8%; 12,3% y 10,9% respectivamente).

Esto nos indica que se plantean dificultades en los itinerarios formativos de un gran número de jóvenes que no son resueltas de modo satisfactorio durante la escolarización obligatoria, convirtiéndose en una razón de peso para el abandono del alumnado que las sufren (Roca Cobo, 2010). Este "deseo de abandono" es más comprensible aun cuando la visión "popular" del término fracaso escolar solamente entiende que es el alumno el que fracasa, cuando acentúa la culpabilización del mismo, cuando lo descalifica e incluso estigmatiza (Escudero, 2005; González 2006, 2010; Fernández, Mena y Rivière 2010), cuando se olvida la visión ecológica, que planteábamos anteriormente, y que se hace necesaria para su comprensión. No es suficiente con hablar de la importancia de los factores externos en el fracaso y el abandono (procedencia social, tipo de hogar,

nacionalidad, estudios de los padres, etc.), sino también de aquellos otros relacionados con los centros escolares y su contribución a lograr itinerarios de éxito en lugar de itinerarios de fracaso: “The idea that students fail because of their own personal shortcomings (academic or otherwise) is being superseded by the idea of school failure” (OECD, 2012, p.17). La mayoría de los alumnos que abandonan la educación o la formación encuentran insatisfactorio el entorno de aprendizaje, suelen presentar bajos resultados, una interacción negativa con los profesores o relaciones frecuentemente anónimas e impersonales (González, 2004; Cobo, 2010).

Figura 3. Sistema Educativo Español: fracaso escolar y abandono escolar temprano



Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Las Cifras de la Educación en España* (Edición 2014).

Los índices de fracaso escolar y abandono escolar temprano nos muestran una fotografía “final” de una realidad que en sí es un proceso socio-biográfico que se construye a partir de las trayectorias personales del alumnado “con elecciones y decisiones de carácter individual, en parte con determinaciones familiares o del entorno próximo, en parte con determinaciones estructurales del contexto amplio y, en parte con determinaciones de orden cultural y simbólico” (Casal, García y Merino, 2007), y que requiere que nos aproximemos a ella conociendo otras vicisitudes que se producen en las trayectorias del alumnado y que conjuntamente con la repetición de curso constituyen “la norma” entre aquellos que en un momento determinado abandonan el sistema educativo: el absentismo escolar. En palabras de Faci (2011, p. 16):

En general, mi impresión es que los factores que están detrás de la repetición escolar también se encuentran en el absentismo escolar. Absentismo y repetición son el preludeo al fracaso escolar y, por tanto, al abandono escolar temprano. Unas pocas veces primero es la repetición, luego se acompaña de absentismo y finalmente conduce al fracaso. Pero lo que suele ser más habitual es que un absentismo escolar precede al fracaso escolar.

Tanto el absentismo escolar como el abandono, constituyen fenómenos complejos a los que en ocasiones, incluso las administraciones educativas, aluden indistintamente para dar cuenta de situaciones de ruptura escolar que si bien pueden estar relacionadas, son analíticamente separables (no escolarización, escolarización tardía, desescolarización, abandono).

Las aportaciones y estudios sobre el absentismo (García 2001 y 2008; Blaya, 2003; Ribaya, 2004; González 2006; Enguita, Mena y Rivièr, 2010) refieren consideraciones acerca de la falta de existencia de una definición satisfactoria, así como las dificultades para delimitar conceptualmente el fenómeno, distinguiéndolo de otros con los que suele venir anejo y confundido e incluso que una vez diferenciado de éstos presenta matices y aspectos que habría que precisar. En palabras de González (2006):

(...) Todos sabemos que alude a la falta de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos. Pero la expresión “falta de asistencia” resulta demasiado ambigua: ¿cuánta inasistencia?, ¿hablamos de faltas excusadas o de aquellas no justificadas?, ¿hay absentismo estando presente en el aula? (p.2).

Estos interrogantes nos hacen plantearnos por un lado, que el absentismo tiene una doble “versión”: una que podríamos considerar de corte cuantitativo y otra de corte más cualitativo. Y por otro lado, que una aproximación adecuada al mismo requiere el que no sea valorado en su versión final, es decir, cuando el alumnado ya no está en el sistema, sino desde su consideración como un proceso autobiográfico, el proceso de vivir y estar en la escolaridad.

La perspectiva cuantitativa coincide con el modo en que la Administración distingue los tipos de absentismo atendiendo exclusivamente al número de faltas acumuladas. Así, por ejemplo, en el caso de la Región de Murcia, el absentismo viene definido como²⁶:

Falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique, consentida o propiciada por la propia familia o por voluntad propia, que puede afectar a su desarrollo integral, su éxito escolar y su futuro profesional.

Diferentes autores han seguido esta línea cuantitativa distinguiendo entre varios niveles. Garfella, Gargallo y Sánchez (2001) presentan una clasificación con cinco tipos que suponen una gradación en orden creciente de gravedad según su incidencia sobre el rendimiento académico: *Tipo nº 1 ó esporádico* (alumnado que falta de vez en cuando sin continuidad, de 1 a 8 veces por trimestre, justificadas o no); *Tipo nº 2 ó intermitente* (alumnado que falta de vez en cuando con cierta periodicidad, de 8 a 12 veces por trimestre, justificadas o no); *Tipo nº 3 ó puntual* (alumnado que falta consecutivamente más/menos 10 veces por trimestre, en función de un hecho concreto justificado); *Tipo nº 4 ó regular* (alumnado que falta con continuidad de 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar) y *Tipo nº 5 ó crónico* (alumno que falta con continuidad, más de 20 veces por trimestre, sin justificar). Por su parte, otros autores como Aguado (2005) hablarán de: absentismo elevado (ausencia del centro escolar superior a un 50 % de los días lectivos); absentismo medio (entre un 25 % y un 50 %) y absentismo bajo (por debajo del 25 %); el Informe Pisa

²⁶ [Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar](#) (BORM, nº 143, p.34219)

(2012)²⁷ se referirá al absentismo escolar no justificado como el porcentaje del alumnado que declara haber faltado uno o más días de clase sin justificar en las dos semanas previas al estudio (28% en el caso de España, siendo el 15% el promedio de la OCDE).

Si desde la visión cuantitativa el fenómeno puede parecer claro, la aproximación desde una perspectiva de corte más cualitativo nos permite ver su complejidad (González, 2006). En el siguiente cuadro (*Cuadro 8*) recogemos algunas aportaciones desde esta perspectiva.

Cuadro 8. Modalidades de absentismo (perspectiva cualitativa)

AUTOR	TIPO DE ABSENTISMO
RODERICK (1993) RODERICK et al (1977)	<ul style="list-style-type: none"> * Llegar tarde a la escuela. * Faltar a clase un día completo ya sea de forma consecutiva o no. * Faltar a determinadas clases.
GARCÍA GARCÍA (2001 y 2008)	<ul style="list-style-type: none"> * Absentismo virtual: alumnado se inhibe dentro de la clase, está en ella pero sin participar de ella. ("Está allí sin estar", González 2006, p.2). * Absentismo de trasgresión: distanciamiento del alumnado respecto de las exigencias de la escuela, sus procedimientos y normas sin llegar a cuestionar su valor. * Absentismo por rebelión: alumnado que rechaza las metas culturales definidas (el éxito escolar, el ideal meritocrático). Rechazo escolar en confluencia con grupos de iguales o familia. * Absentismo por retraimiento o inhibición, asociado a bajo rendimiento y fracaso instructivo; conduce a la desafección escolar y al absentismo virtual.
LASCOUX (2002)	<ul style="list-style-type: none"> * Presentes ausentes: alumnado que está en presente en el aula, pero se des-cuelgan y no se implican en la actividad escolar. * Absentismo dirigido o selectivo: alumnado que por creencias religiosas o filosóficas, suyas o de sus padres, no acuden a ciertas clases. * Absentismo esporádico: alumnado que no asiste a clase para acudir a otra actividad o van a la escuela porque no tienen otra cosa que hacer.
BLAYA (2003)	<ul style="list-style-type: none"> * Absentismo de retraso: alumnado que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase. * Absentismo del interior: están en clase intentando pasar desapercibidos y esperando que pase el tiempo, mientras se acumulan dificultades escolares) * Absentismo elegido: alumnado que evita ciertos aspectos de la vida escolar, o no asisten a determinadas clases para dedicarse a otras actividades. * Absentismo cubierto por los padres. Alumnado que falta a clase por motivos diversos y cuyas faltas son excusadas por los padres, también por razones diversas.

Elaboración propia

Fuente: González, 2006; García García, 2001, 2008; De la Fuente, 2009; Álvarez, 2009.

²⁷ http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

El carácter multiforme del absentismo es un rasgo definitorio del mismo (García, 2005a). No es ni una situación de partida de determinados individuos, grupos sociales o étnicos, ni un punto de llegada: “(...) es un fenómeno dinámico y cambiante. Como proceso, al absentismo expresa una gradación de situaciones que se inician de maneras diversas y se insertan en la trayectoria biográfica del alumno” (García, 2005b, p. 353) y que es vivido como un proceso de desenganche y desvinculación progresivo (González, 2006; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010) determinante en los itinerarios escolares-educativos de una parte del alumnado.

Desde la perspectiva de exclusión social que venimos planteando, González (2005) considera al abandono como la forma más aguda de absentismo y, a ambos, como expresiones de riesgo, riesgo educativo y riesgo social. Riesgo educativo, porque los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar ven mermado su proceso formativo, y los que abandonan dejan el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima; y riesgo social, porque esta situación afectará a sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. Los afectados por el absentismo “quedan condenados de ese modo a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica” (González, 2006, p. 1).

El alumnado absentista vive la escolaridad como un fracaso personal, justificando su situación como una opción personal “libremente escogida” en base a planteamientos tales como “no me gusta estudiar” o “es muy aburrido”. En otros casos, interiorizan el discurso meritocrático de la escuela y recurren a argumentos tales como “no sirvo para estudiar”, “no se me da bien”, “yo no valgo”. En cualquier caso, las trayectorias de desenganche escolar contribuirán a construir una identidad del adolescente en negativo, con importantes efectos sobre su autoestima y desarrollo futuro (García, 2005a). Para Sáez (2005) y priorizando el ámbito social sobre cualquier otro, las consecuencias del absentismo escolar se traducen en abandono, fracaso escolar, dificultades para la incorporación laboral, exclusión, delincuencia y riesgo de entrar a formar

parte del mundo de la de marginación “si es que no se pertenecía ya a ella” (p.240).

Lo planteado en estos apartados nos permite vislumbrar que existen determinados componentes del proceso educativo que se desarrolla fundamentalmente durante la infancia y la adolescencia -ya sea el absentismo, el fracaso escolar, el abandono sin obtener la titulación correspondiente o la transición del alumnado entre la escolaridad obligatoria y la postobligatoria- que pueden contribuir a la aparición de una zona de vulnerabilidad que, en ocasiones, desemboca en el desarrollo del fenómeno de la exclusión social.

Junto a ello encontramos, tal y como ponen de manifiesto los enfoques de exclusión a los que nos hemos venido refiriendo (Subirats, 2004; Fundación Encuentro, 2001; Fundación Luís Vives, 2007; FOESSA, 2008; FOESSA 2012; Cáritas, 2013), que la edad se configura como una dimensión de especial incidencia en los procesos de exclusión social en las fases más vulnerables de los ciclos vitales (infancia, adolescencia, vejez) y como recoge el *Plan Nacional para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*²⁸ los menores de 18 años se conforman como uno de los grupos sociales más vulnerables, con una tasa de AROPE del 33,8% en 2012, cifra que según la última Encuesta de Condiciones de Vida²⁹ ha fluctuado del 28,9% en 2004 al 32,3% en 2013³⁰.

En el apartado siguiente vamos a aproximarnos a la adolescencia, desde la consideración de que la edad puede intensificar o agravar las situaciones de exclusión social, profundizando en la importancia de la vinculación educativa para la prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil.

²⁸ Disponible en <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/home.htm>

²⁹ Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25/p453&file=inebase&L=0>

³⁰ Datos 2013 provisionales (a 20 de noviembre de 2013).

3. LA ADOLESCENCIA: UN CONCEPTO DIFÍCIL DE DEFINIR

Adolescence is a journey to adulthood. There are several destinations, a diversity of routes, many means of transportation, and a variety of companions. And as any journey, maps and advice are important, still choices have to be made.
(Jari-Erik Nurmi)

La adolescencia es considerada como un período crucial en el desarrollo vital de las personas, un período que cursa con importantes cambios físicos, psicológicos y sociales que conducen al individuo a la adultez en términos de madurez física, emocional, incorporación al mundo laboral o finalización de los estudios (Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006).

Si bien todos podríamos compartir esa idea de período crucial y de importantes cambios, no existe una definición de adolescencia aceptada universalmente y la aproximación a ella se realiza desde diferentes puntos de vista y referentes teóricos (biológicos, fisiológicos, psicoanalíticos, sociológicos, etc.), entendiéndola como etapa del desarrollo psicobiológico y maduración, como dato sociodemográfico, como problema, como oportunidad, como construcción sociocultural, como categoría etaria, etc.

El desarrollo de la investigación en temáticas relacionadas con la juventud y la transición hacia la vida adulta (Casal, Merino y García, 2006, 2010, 2011; García, Merino, Casal y Sánchez, 2013)³¹ nos permite diferenciar tres perspectivas de aproximación que, en nuestro caso, trasladamos al período adolescente: la adolescencia como ciclo vital, como generación y como tramo biográfico o itinerario.

La perspectiva del ciclo vital es la más repetida; desde la misma se considera de la adolescencia y la juventud como una etapa de la vida, “más o menos larga, más o menos diferenciada, más o menos conflictiva” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006, p.24) fundamentada en la superación de unas

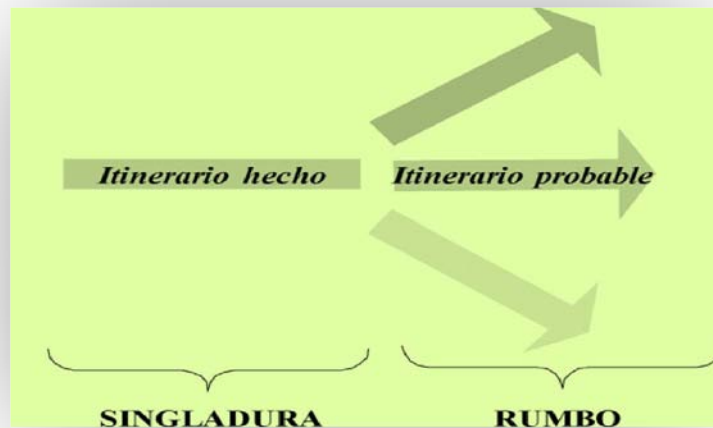
³¹ Grupo GRET: Grupo de Investigación en Educación y Trabajo. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). <http://www.uab.es/servlet/Satellite/la-investigacion/gret-1266564926589.html>

determinadas pautas y la adquisición de las de la etapa siguiente (en este caso de la infancia a la adultez), en la que se manifiesta cierto carácter negativo a favor de los roles de adulto: un período vital en el que no se es niño ni tampoco adulto, un periodo de *moratoria social* (Erikson, 1980) en espera de la asunción de responsabilidades adultas. La perspectiva de la generación, por su parte, se focaliza en “el hecho generacional, sobre todo desde el conflicto entre jóvenes y adultos” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006, p.26), presentando a los jóvenes como fuera, al margen o en contra de la estructura social. Por su parte, la perspectiva biográfica pretende superar los sesgos que pueden tener los enfoques anteriores, aportando un enfoque más sociológico y “también más próximo a las elecciones racionales y a las emociones de los actores” (Casal, García, Merino y Quesada, 2006, p.28).

El tema de los adolescentes no es solo un conflicto de roles o un conflicto entre generaciones, sino un tramo dentro de la biografía personal de cada individuo, un tramo biográfico construido por diferentes itinerarios y trayectorias personales (entre las que también se encuentran las educativas). Esta idea de itinerario nos permite una doble visión: la del itinerario recorrido y el itinerario de futuro, la del camino recorrido y la del camino por recorrer, de modo que no es posible una consideración desligada de los hechos de la vida cotidiana, pasados y presentes, con las trayectorias y posibilidades o expectativas de futuro. Desde esta perspectiva, la adolescencia deja de ser una trayectoria lineal con un final conocido y se vincula a una fase imprevisible, de incertidumbre mayor, de nuevas vulnerabilidades dentro de la lógica del paso de las sociedades postindustriales a la sociedad de la información y el conocimiento en la que nos encontramos inmersos y que está influenciando fuertemente los modos de vida de las personas.

De un modo gráfico y siguiendo a Casal, García, Merino y Quesada (2006, p.31), quedaría representado como indicamos en la siguiente figura (*Figura 4*)

Figura 4. Adolescencia como trayectoria-itinerario



El itinerario hecho o singladura indica el tramo de biografía de una persona hasta el momento presente, y el itinerario probable o rumbo nos traslada a las probables situaciones de futuro. Así, la adolescencia combina limitaciones (los hechos vividos que no pueden cambiarse) y oportunidades (los rumbos a seguir).

Por la consideración de la edad como factor que puede incidir en la vulnerabilidad y procesos de exclusión y por el hecho de la determinación de la edad de responsabilidad penal de los adolescentes en conflicto con la ley que son el objeto de nuestro estudio, hacemos una aproximación a la adolescencia también como categoría etaria, aproximación que entendemos complementaria a la consideración de trayectoria y tramo biográfico. Desde este planteamiento etario y de acuerdo a los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986) y Naciones Unidas (UNICEF, 2012), la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años). Durante la adolescencia temprana, por lo general, comienzan a manifestarse los cambios físicos y desarrollo somático acelerado, inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios. Los chicos y chicas de esta edad suelen tener preocupación por esos cambios físicos, curiosidad sexual e iniciarse en la búsqueda de autonomía e independencia, por lo que los

conflictos con la familia, maestros u otros adultos pueden ser más marcados. Debería ser una etapa en la que niños y niñas cuenten con un espacio vital claro y seguro, con el pleno apoyo de adultos responsables en el hogar, la escuela y la comunidad para llegar a conciliarse con la transformación cognitiva, emocional, sexual y psicológica que experimentan.

Durante la adolescencia tardía ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo físico más importante, aunque el cuerpo siga desarrollándose. Evolucionan en la capacidad de evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes, si bien no con total madurez. A la vez es un período en el que se verán impelidos a tomar decisiones importantes, fundamentalmente en el ámbito educativo, y comenzarán a participar activamente en la configuración del mundo que les rodea.

Lógicamente, por sí sola, la categoría etaria no es suficiente para definir la adolescencia. La madurez física, emocional y cognitiva dependen de cómo cada individuo experimenta ese periodo de vida y recurrir, por ejemplo, a la pubertad, como línea de demarcación no nos solucionaría el problema pues la pubertad comienza en momentos distintos para niñas y niños, por ejemplo. La variabilidad sociocultural también es muy amplia, la significación etaria no será igual para un adolescente o joven de una zona rural que para uno de la ciudad, como tampoco para los de sectores marginados o los de clases con altos ingresos económicos. Por esta razón, no se puede establecer un criterio de edad universal que sea válido; la edad se transforma sólo en un referente demográfico, pudiendo incluso decir que no existe una sola adolescencia sino adolescencias en plural (FUNES, 2005) y que la condición adolescente es más que un conjunto de características evolutivas aunque

Su condición evolutiva puede servir, por ejemplo, para facilitar una última explicación de lo que se está viviendo y sintiendo, pero su adolescencia siempre está construida a partir de materiales e interacciones de un contexto que define el marco de las posibilidades y oportunidades adolescentes (p.79).

Enlazando una concepción de la adolescencia como trayectoria de vida, como tramo biográfico o itinerario, con la idea de exclusión social como proceso

dinámico de acumulación y/o combinación de diferentes factores de desventaja o vulnerabilidad (Subirats, 2004), vamos a profundizar en aquellas situaciones (sucesos biográficos) que influyen en la construcción de adolescencias vulnerables. Prestaremos una especial atención a los adolescentes en conflicto con la ley y a la importancia del contexto escolar y la vinculación educativa para la prevención de la delincuencia.

3.1. ADOLESCENCIAS VULNERABLES

El concepto de vulnerabilidad nos permite comprender cómo diferentes personas y/o colectivos son susceptibles de incorporarse a procesos de exclusión social en cuanto que concentran riesgos y obstáculos en el transcurso de sus trayectorias vitales. Si atendemos a las dimensiones de vulnerabilidad y factores asociados a la exclusión social (Fundación Encuentro, 2001; Tezanos, 2004; Subirats, 2004; Laparra y otros, 2007; FOESSA, 2008; UNICEF, 2011; AIDS, 2013; ALTERNATIVAS, 2013), nos encontramos que la edad se configura como factor transversal en los ámbitos básicos en los que se pueden desencadenar los procesos de exclusión: el económico, el laboral, el formativo, el socio sanitario el residencial, el relacional, el de ciudadanía y participación (Subirats, 2004).

En ocasiones, esta vulnerabilidad asociada a la edad que evidenciamos sin problema cuando nos referimos a las personas mayores y pensamos en el deterioro físico y psíquico, la ausencia de apoyos familiares, la subsistencia económica de una pensión etc., no nos parece tan evidente cuando pensamos en las personas adolescentes, pero lo cierto es que los adolescentes por sus propias características constituyen un sector de población especialmente vulnerable.

Matamales y Uceda (2007) y Pérez Cosín y Uceda (2009), han sistematizado las situaciones en las que se pueden generar especiales momentos de vulnerabilidad, riesgo y exclusión en los adolescentes:

1. Cuando por problemas de inestabilidad material, social y/o afectiva, los jóvenes no pueden acceder a espacios y ámbitos de formación que les permitirían capacitarse para integrarse en el mercado laboral.
2. Cuando la necesidad de formación se ve confrontada con la de cooperar

en la subsistencia familiar, en un contexto de precarización laboral y falta de oportunidades.

3. Cuando por debilitamiento o falta de referentes familiares, institucionales y/o grupales y bajo el riesgo de perder las características de su identidad, se ve abocado a construir otras referencias y adoptar otras normas (a veces no aceptadas socialmente) a través de la pertenencia a pandillas, consumo de drogas, actividades que pueden conducirle a la violencia.
4. Cuando no encuentran espacios de reconocimiento familiar o grupal.
5. Cuando su apariencia física, orientación sexual o pertenencia a minorías étnicas o contextos desfavorecidos, provoca rechazo o ser descalificado socialmente.
6. Cuando la opinión pública, los medios de comunicación o personas significativas los descalifican en su identidad, desvalorizándolo como persona: “Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad. Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros” (Sócrates, 469 A.C.).
7. Cuando se descalifica la pertenencia a una determinada cultura, grupo étnico, lengua, costumbres, etc. y se convierten en objeto de discriminación.
8. Cuando no se posibilitan espacios de participación social imposibilitándoles ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos.
9. Cuando la sociedad actúa atribuyendo culpas y reproches por sus actuaciones sin ejercer su función de prevención primaria ni secundaria.
10. Cuando la sociedad reduce la cuestión adolescente a categoría de problema social y les etiqueta como drogadictos, delincuentes, fracasados, etc.
11. Cuando la intervención social dirigida a ellos se basa en la identificación de factores de riesgo definidos a través de criterios normativos que ignoran la heterogeneidad del mundo adolescente.

Pero no todos los adolescentes se ven afectados del mismo modo por estas situaciones, sino que entre ellos hay, a su vez, grupos o sectores en especial

riesgo, afectados por “constellations of disadvantage” (Colle, Boetzelen, Hoskins, y Parveva, 2007, p.33): los que crecen en familias monoparentales o numerosas de pertenencia a minorías culturales (especialmente etnia gitana e inmigrantes), con ocupaciones laborales precarias (paro, venta ambulante, trabajo doméstico, trabajos temporeros, etc.), con niveles de instrucción muy bajos (sin Graduado Escolar, Graduado en ESO, ni certificados de escolarización obligatoria, analfabetismo funcional, etc.); menores en riesgo de desamparo o acogidos por los sistemas de protección social; adolescentes con necesidades educativas especiales o específicas, asociadas a discapacidad, situaciones socioeconómicas, etnia u origen, etc.; jóvenes en conflicto la ley o con relaciones “perversas” , como violencia en el entorno doméstico, conflictividad social (Laparra y otros, 2007; FOESSA, 2008); adolescentes absentistas, con problemas de fracaso escolar o abandono temprano del sistema educativo; con problemas de consumo de drogas; con problemas de salud mental, etc.

3.2. ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

La relación entre adolescentes en conflicto con la ley y adolescentes vulnerables y excluidos ha sido puesta de manifiesto en diferentes investigaciones (Sabaté, 1982; Serra, 1993; Morente y Dominguez 2009; Matamales y Uceda, 2007; Pérez Cosín y Uceda (2009); Uceda, 2006, 2007, 2008, 2011).

Siguiendo los planteamientos de las perspectivas ecológicas (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Jessor, 1993), los contextos en los que se configura la vulnerabilidad de la adolescencia son fundamentalmente la familia, escuela y comunidad (micro y mesosistema) y las interrelaciones entre los mismos a lo largo del tiempo y mediatizadas por las estructuras social, política y económica de la sociedad.

Partiendo de esta visión ecológica y en un intento de explicar la aparición de conductas que llevan a los adolescentes a poder verse envueltos en situaciones de conflicto con la ley, Dishion y Patterson (2006) ofrecen una interpretación en la que contemplan tres dominios fundamentales,

condicionados con el contexto cultural: la dinámica de las relaciones (interacciones con los padres, hermanos, iguales, profesores, etc.); los contextos donde tienen lugar las conductas (hogar, colegio, barrio, etc.); y las habilidades/capacidades de autorregulación de los individuos (como un importante factor de resiliencia en el desarrollo de la conducta antisocial).

Estos planteamientos evidencian la necesidad de atender a los factores existentes en los contextos en los que trascurren los itinerarios biográficos de chicos y chicas adolescentes, dentro de los cuales la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad ocupan un lugar destacado.

Dada la perspectiva de exclusión social y educativa en la que nos situamos en nuestra aproximación a los adolescentes en conflicto con la ley, nos vamos a referir a los factores contextuales, incidiendo ampliamente en los del contexto escolar y prescindiendo de planteamientos biologicistas que ponen su énfasis en factores individuales personales y hereditarios, neuroquímicos, neurofisiológicos, psicopatológicos, etc. “En la actualidad no se considera que las características de las personas las predispongan necesariamente hacia la delincuencia “ (Redondo, 2008a, p.6) y aunque existan algunas características de género (masculino), personalidad o variables psicológicas presentes en gran parte de los adolescentes en conflicto con la ley, como impulsividad, baja autoestima, necesidad de búsqueda de sensaciones o bajos niveles de tolerancia a la frustración, adicción a drogas, escasas habilidades interpersonales (Echeburúa, 1987 y 2002; Redondo, 2008a),

La conducta delictiva en la adolescencia está influida especialmente por factores situacionales (...). Los intentos por perfilar una “personalidad criminal” diferencial desde una perspectiva global han resultado infructuosos, quizá por el peso específico de las variables situacionales, por la heterogeneidad de las personas implicadas en actividades delictivas y por la misma diversidad de los delitos (no es lo mismo delinquir contra la propiedad que cometer actos violentos contra las personas). (Echeburúa, 1987, p.43)

3.2.1. CONTEXTO FAMILIAR

La familia es el contexto principal y fundamental de socialización de chicos y chicas, determinando en gran medida muchos aspectos del comportamiento futuro. Existen numerosas investigaciones dirigidas a investigar, identificar y analizar los factores familiares que influyen en la aparición de conductas delictivas en la población adolescente (Rodríguez y Torrente, 2004; Torrente, 2002; Torrente y Ruiz, 2005; Farrington, 2005; López-Soler, 2008; Vieno, Nation, Perkins, Pastore y Santinelo, 2010), que destacan la importancia de aspectos como los conflictos familiares, la pérdida de los padres, la falta de habilidades de crianza, el tamaño de la familia, la ausencia de uno de los progenitores (especialmente la figura paterna), el clima familiar, la calidad de las relaciones de apego, la comunicación intrafamiliar, criminalidad de los padres, etc.

Vázquez (2003) señala que una buena comunicación, supervisión y control de los hijos, disciplina adecuada y estrechos vínculos entre la familia y los adolescentes, reducen el riesgo de delincuencia juvenil. Sin embargo, la falta de comunicación, las carencias afectivas, los malos tratos, disciplinas férreas o alteradas y los malos ejemplos conductuales, aumentan los riesgos de comportamientos delictivos.

Estudios realizados desde planteamientos ecológicos (Frías-Armentia, López-Escobar, Díaz-Méndez, 2003; Herrera, Ampudia y Reidl, 2013), muestran que un ambiente familiar inadecuado incide en la conducta antisocial de las personas adolescentes. Los conflictos familiares, la pérdida de los padres y la falta de habilidades de crianza son los factores que pudieran intervenir en el desarrollo de conductas antisociales.

Con relación al nivel socioeconómico, muchas teorías tienen como punto de partida la idea de pertenencia a familias económicamente desfavorecidas, ya que los menores que presentan este tipo de conductas suelen pertenecer, en su mayoría, a grupos sociales en los que existen mayores dificultades económicas. Algunas investigaciones (Rutter, Giller y Hagell, 2000; Antolín, Oliva y Arranz, 2009) ponen de manifiesto que tal relación no es tan directa como se ha supuesto, sino que la relación entre bajo nivel socioeconómico y conducta

antisocial está mediada por la intervención de otras variables, relacionadas con habilidades parentales de control de los hijos inadecuadas, castigos físicos, absentismo escolar y relación con grupos de iguales que presentan conductas desviadas.

Los ambientes negativos influyen en gran medida en los delincuentes, aunque no de forma absoluta porque si no la mayoría de las personas que tienen carencias económicas (...) estarían inmersas en actos delictivos. Cada vez más, se comenten delitos por menores y/o jóvenes pertenecientes a familias de clase social media y media alta, que ocupan un nivel social y laboral importante y que sus hijos terminan delinquiendo de una u otra forma, teniendo gran incidencia en estos jóvenes los delitos y faltas referentes a maltrato hacia los padres (Nieto Morales, 2010, p.42)

Algo similar ocurre con relación al tamaño familiar, pues si bien los datos parecen mostrar que un núcleo familiar extenso constituye un factor de riesgo para el desarrollo de conductas delictivas, los mecanismos causales para su influencia han sido diversos y es posible que el riesgo tenga que ver con otros rasgos familiares (estilos educativos, supervisión parental no adecuada, dificultades socioeconómicas) con los que el gran tamaño de la familia esté causalmente relacionado (Rutter et al, 2000).

3. 2. 2. CONTEXTO DEL GRUPO DE IGUALES

El contexto de los iguales es uno de los que más influencia tiene en el desarrollo de los adolescentes que cada vez pasan más tiempo con su grupo de amigos que en el contexto familiar. En grupo de iguales “informa” sobre las conductas que son valoradas por éste y su pertenencia al mismo supone el acuerdo con ellas.

Existe una fuerte evidencia empírica que muestra que adolescentes que se asocian con iguales que consumen drogas tienen más posibilidades de consumo y que aquellos que se asocian con jóvenes en conflicto con la ley tienen más posibilidades de implicarse en este tipo de conductas, existiendo además relación entre ambas conductas (Nieto Morales, 2010). Diversas investigaciones (Farrington, 1995, 2005; Rutter et al, 2000) evidencian que la unión con amigos que participan en actividades delictivas es un potente predictor de la propia

conducta delictiva del adolescente. Un gran porcentaje de comportamientos delictivos son realizados junto a otros iguales, de modo que se van reforzando y manteniendo, dando lugar a lo que se denomina *delincuencia socializada* (Dishion y Dodge, 2005). Este tipo de delincuencia está referida a aquellas personas que raramente cometerán actos delictivos en solitario pero si lo hacen en asociación con otros. Para el adolescente puede ser un modo de ganar en popularidad, en liderazgo, en poder entre sus pares.

Numerosos estudios han explorado las conexiones entre los factores familiares y de iguales en relación a comportamientos de riesgo, comprobando que la calidad de las relaciones con los padres y el nivel de participación con los iguales están relacionados, pudiendo los padres actuar como freno frente a la influencia de iguales con conductas delictivas mediante un vínculo parental adecuado (Kandel, 1996; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Este vínculo ante hijos con temperamentos difíciles o agresivos, en ocasiones, no se establece de manera adecuada y los padres en lugar de actuar con el afecto y paciencia que sería requerida lo hacen con dureza, inconsistencia o permisividad, lo que lleva a los hijos a buscar con mayor fuerza las relaciones con sus iguales entre los que se siente reconocido y valorado.

3.2.3. CONTEXTO COMUNITARIO

El contexto comunitario hace referencia al vecindario, al barrio, a la calle, espacio de libertad y socialización por excelencia durante la adolescencia. El contexto comunitario juega un rol importante en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, existiendo abundantes pruebas empíricas de la asociación de factores comunitarios y conducta antisocial adolescente (Frías-Armentia, López-Escobar, Díaz-Méndez, 2003; Arnett, 2009; Uceda, 2006, 2011; Uceda y Pérez-Cosín, 2010). Los barrios o contextos comunitarios caracterizados por bajos niveles económicos, altas tasas de delincuencia, consumo y tráfico de drogas, constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de conductas delictivas en los chicos y chicas adolescentes que residen en ellos.

Los menores/jóvenes reincidentes en conductas delictivas generalmente suelen pertenecer a grupos sociales en los que existen mayores dificultades económicas, por lo que no es de extrañar, que los principales focos de delincuencia están en los barrios y zonas más marginales y problemáticas, que están constituidos, en su mayor parte, por jóvenes desarraigados del sistema. (Nieto Morales, 2010, p.44)

También la calidad, cantidad y diversidad de recursos institucionales (de ocio, deportivos, educativos, de salud, etc.), el estado del mobiliario urbano, la desorganización vecinal altos niveles de desempleo, etc., inciden en el desarrollo y ajuste de los adolescentes (Uceda, 2006, 2011; Uceda y Pérez-Cosín, 2010). Estudios llevados a cabo en comunidades en desventaja (Peterson, Krivo y Harris, 2000), encontraron que se podía reducir la delincuencia en las mismas con el desarrollo de centros de recreo, espacios de voluntariado, escuelas, etc. Con lo que es probable que las condiciones de pobreza no sean las que ocasionan directamente el desarrollo de conductas delictivas, sino que tengan que ver también con la carencia de servicios y posibilidades de desarrollo positivas para los adolescentes dentro de su barrio o contexto de residencia.

3. 2. 4. CONTEXTO ESCOLAR

La escuela, el centro educativo, es junto con la familia, los amigos y el lugar donde vivimos (nuestro barrio, nuestra comunidad), el contexto donde los menores y adolescentes desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Constituye a estas edades lo que el trabajo en la edad adulta, cumpliendo así una función integradora que otorga sentido vital de pertenencia. A la vez que es el lugar donde se adquieren conocimientos, también es el escenario donde se entrenan las relaciones y normas sociales, convirtiéndose en el contexto más importante de convivencia entre los adolescentes.

Pese a la gran importancia del contexto escolar para el desarrollo adolescente, los estudios que analizan la posible influencia de la escuela en la aparición de conductas delictivas, han sido menos frecuentes y sistemáticos que los que abordan factores individuales, familiares o del grupo de iguales (Arnett, 2009; Rutter et al, 2000). Los primeros trabajos relacionados con la escuela y los

adolescentes en conflicto con la ley, focalizaban su atención en la posible relación entre inteligencia y delincuencia arguyendo que el bajo nivel intelectual de los delincuentes era, en parte, una consecuencia de pertenecer a clases sociales bajas. No obstante reconocían que no estaba muy claro si era el bajo nivel intelectual, que provocaba el fracaso escolar, el que facilitaba la aparición de las conductas delictivas, o si eran las deficientes condiciones sociales y familiares las que producían un rechazo a la escuela que les llevaba al fracaso escolar, a los malos resultados en las pruebas de inteligencia (tal y como las miden los test) y a la delincuencia (Garrido, 1986).

Evidentemente, este planteamiento no es asumible, tal cual, desde la perspectiva de exclusión social y educativa y la visión ecológica que planteamos en nuestro trabajo. La relación que los menores y adolescentes mantienen con el contexto educativo no va a depender solamente de ellos, sino también de otros aspectos como el clima/ambiente social del centro (Frías-Armentia, López-Escobar y Díaz-Méndez ,2003; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006), la existencia de normas claras y justas (Díaz Aguado, 1996; Farrington, 2005), las condiciones físicas y la proporción profesorado-alumnado (Muñoz, 2004), el sistema de valores promovidos por el profesorado y la propia interacción entre profesorado y alumnado, entre otras. Todas estas variables, en interacción, irán conformando los diferentes itinerarios-trayectorias biográficas escolares de los adolescentes.

En el caso de los menores en conflicto con la ley, estos itinerarios se presentan, en su gran mayoría, marcados por el absentismo, el fracaso escolar, el abandono. El V Informe Foessa (1994), ya se hacía eco de esta circunstancia indicando que “la delincuencia de menores y la juvenil, aparece muy vinculada con el fracaso escolar: la mitad de los detenidos tenía únicamente estudios primarios, pasando después de los catorce años a la desescolarización” (p.286). Desde entonces hasta nuestros días han sido numerosas las investigaciones y estudios que han puesto de manifiesto este hecho, fuesen cuales fuesen las perspectivas desde las que se plantease el estudio de la delincuencia juvenil.

Nieto (2005), analizando la información de los archivos de los Equipos Técnicos de la Fiscalía de Menores de Sevilla, concluye que gran parte de los jóvenes que pasan por el juzgado no termina la ESO y que:

El 52,2% de los menores que infringieron la Ley, había abandonado la enseñanza obligatoria y carecía de formación pre laboral. Ningún menor y/o joven realizaba estudios universitarios. Algunos sin embargo a pesar de haber estado escolarizados no sabían leer ni escribir y solo el 14,1% presentaba un rendimiento normal. Abandonar la escolaridad y permanecer ocioso es lo más frecuente en estos jóvenes, dado que no tienen ninguna titulación que les acredite para el desempeño profesional y además muchos de ellos no tienen la edad para poder trabajar porque han abandonado la escolaridad antes de cumplir los 16 años. El 37,3% de los jóvenes no realizaban ninguna actividad, el 36,1% estudiaba aunque con muy bajo rendimiento. No obstante, el fracaso escolar por sí solo no tiene por qué conducir a la delincuencia, ésta va unida a otros factores (p.47)

Evidencias similares encontramos en los estudios de Uceda (2006a, 2006b, 2007, 2008, 2011); Uceda, Matamales y Montón (2011); Nieto Morales (2005, 2010, 2011); Villar-Torres et al. (2014) y en otros como los de Frías-Armentia, López-Escobar y Díaz-Méndez (2003) y Herrera, Ampudia y Reidl (2013) que hacen una aproximación al fenómeno de la delincuencia juvenil desde modelos de corte ecológico. En todos los casos aparece el fracaso escolar y junto a él sus “previos”. Así, Frías et al. (2003), indican la presencia de situaciones relacionadas con aspectos tales como: haber sido enviado castigado al despacho del director, faltar a la escuela, suspender, ser expulsado, ser cambiado de centro, discutir con los compañeros, no participar en actividades, etc. Por su parte, Herrera et al. (2013), destacan la presencia de lo que ellos llaman *incidentes escolares* refiriéndose a cuestiones tales como: no participar en actividades deportivas y escolares, abandono escolar, repetición de cursos, suspensiones por mala conducta, expulsiones temporales o definitivas, internamientos o requerimiento de programas de educación especial y/o apoyo. Con relación a las medidas disciplinarias como la expulsión, estudios realizados con muestras de centros educativos de Australia y Estados Unidos por Hemphill, Toumbourou, McMorris y Catalano (2006), ponen de manifiesto que esta medida puede incrementar la probabilidad del desarrollo de conductas delictivas. En

nuestro contexto, autores como Nieto Morales (2011) o González González (2006, 2014) también se refieren a este aspecto indicando que:

Las expulsiones no siempre dan buen resultado con alumnos con esos problemas, pues perpetua en ellos el rechazo a la escuela y las normas establecidas, dado que cuando retoman la asistencia a clase, vuelven a la ociosidad, aunque hayan tenido que realizar actividades en el tiempo que ha durado la expulsión, comenzando el nefasto círculo vicioso; aunque no sea algo que se pueda achacar a todos los alumnos en estas circunstancias, sí a un alto porcentaje de ellos (Nieto Morales, 2011p.188).

(...) Aunque se hayan formulado con buenas intenciones, algunos procedimientos pueden tener un impacto negativo sobre ciertos alumnos, particularmente si son de carácter muy punitivo: basadas en expulsiones o suspensión de la asistencia al centro (González, 2006, p.8).

Si normas de esta naturaleza terminan transmitiendo sutilmente a los estudiantes el mensaje de que no son bienvenidos al centro escolar, progresivamente ellos irán sintiendo que no “pertenecen” al mismo; pero el sentido mermado de pertenencia es un buen caldo de cultivo para generar más absentismo. Y desde luego, cuantas más faltas, mayor el retraso que irá acumulando el alumno y mayor la probabilidad de que termine dejando la escuela (González, 2014, p.16).

De un modo u otro, lo que ponen en evidencia estos estudios es que la vinculación de los adolescentes en conflicto con la ley con el contexto escolar-educativo es un suceso muy importante en el desarrollo de sus itinerarios vitales y que una vinculación positiva puede convertirse en un factor de protección. Desde nuestra perspectiva no entendemos esta vinculación aplicada estrictamente al rendimiento escolar, sino al abandono, al absentismo, a los conflictos y a todo aquello que influye en la implicación y no implicación del alumnado en la escuela (González, 2005, 2006, 2010, 2014).

En esta misma línea, en el contexto americano existe una profusa cantidad de estudios sobre la influencia del absentismo en la aparición de conductas de riesgo en los adolescentes, desarrolladas desde las propias instancias de control social-judicial³², que insisten en el desarrollo e implementación de programas tendentes a potenciar el enganche escolar (*engagement*):

³² U.S. Department of Justice. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <http://www.ojjdp.gov/>

Truancy has been clearly identified as one of the early warning signs that youth potentially are headed for delinquent activity, social isolation, or educational failure. Research has shown that truancy is related to delinquency, substance use and abuse, high school dropout, suicidal thoughts and attempts, and early sexual intercourse (OJJDP, 2009, p.4).
(...) Engagement has been identified as one key element in preventing truancy (OJJDP, 2009, p.8).

Si bien, como indica González (2010), el concepto de del enganche-implicación escolar “no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos” (p.12), podemos decir, de acuerdo con Blumenfeld, Fredricks, y Paris (2004), que es un fenómeno en el que confluyen tres dimensiones: conductual, afectiva y cognitiva. La conductual hace referencia a cuestiones tales como la asistencia, la participación en actividades de clase y extraescolares, la conformidad con las normas establecidas, la ausencia de conductas disruptivas, etc. La afectivo-emocional, relacionada fundamentalmente con las relaciones que se establecen con el profesorado, los pares, con sentirse feliz en la escuela, considerar el aula un lugar agradable, etc. Y, finalmente, la dimensión cognitiva referida al esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje y la superación de las dificultades con relación al mismo, la competencia y la percepción sobre la misma, las estrategias cognitivas que se ponen en uso, la motivación por aprender, etc. Estas tres dimensiones interactúan sinérgicamente teniendo diferentes grados de impacto en el desarrollo de los itinerarios escolares de los adolescentes en cuanto a participación, logros y abandono (Finlay, 2006).

De la investigación se desprende que el enganche escolar, la participación e implicación en la escuela y en la actividad escolar, es fundamental para el desarrollo de itinerarios escolares-educativos positivos que contribuyan a mejorar tanto el rendimiento, los logros, como el auto- concepto y autoestima del alumnado. En el caso de los jóvenes más desfavorecidos es aún más importante, pues pueden no tener otras segundas oportunidades de las que pudiesen disponer los adolescentes de entornos más privilegiados o sin dificultades asociadas. Las estrategias de prevención del abandono escolar deberían de centrarse en mejorar aquellos aspectos que tienen más influencia

en promover el enganche de los adolescentes con la escuela, aspecto que pasa, entre otros, por crear mejores relaciones de afecto y apoyo con aquellos que son más vulnerables.

4. A MODO DE SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia Europea 2020) ha evolucionado de un 25% en 2004 a un 27,3% en 2013³³, evidenciándose cada vez más los déficits de inclusividad del Estado de Bienestar. Se han ido consolidando diferencias cada vez más visibles entre quienes tienen acceso pleno a la ciudadanía y quienes no (por no tener empleo, niveles adecuados de formación, vivienda, asistencia sanitaria, redes sociales de apoyo, etc.).

Los procesos de desafiliación (Castel, 1997), de ruptura del vínculo social, han propiciado la aparición de zonas de vulnerabilidad, de desprotección, de marginalidad que se pueden configurar como un círculo vicioso si no cambian las circunstancias a lo largo de la vida de las personas afectadas y por el contrario van acumulando nuevas circunstancias que ponen el riesgo el vínculo social y que se pueden agravar por una deficiente formación y preparación: el 27,1% de la población que ha alcanzado un nivel educativo equivalente a la educación primaria o inferior está en riesgo de pobreza. Por su parte, cuando el grado alcanzado es la educación superior, dicha tasa se reduce al 9,4%³⁴.

Durante la adolescencia, niños y niñas experimentan notables avances en su desarrollo físico, psicológico y social y aunque no hay una única adolescencia es posible reconocer algunas regularidades esperadas de esta etapa vital, como el fortalecimiento de las relaciones con los iguales o pares; el cuestionamiento de la autoridad y de las instituciones; la exploración y búsqueda de nuevas experiencias; la definición de un futuro o proyecto que responda a las expectativas familiares y sociales y la maduración e inicio de la experiencia sexual entre otras. Este período vital implica, para chicos y chicas, enfrentarse a un amplio abanico de demandas, conflictos y oportunidades que, si bien en la

³³ Encuesta de Condiciones de Vida, 2013 (datos mayo 2014)

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase&I=0>

³⁴ Ídem.

mayoría de las ocasiones los conducirán en una transición satisfactoria hacia la edad adulta, en otros casos marcados por situaciones de vulnerabilidad, puede traer consigo el desarrollo de problemas que perturban seriamente sus propias vidas y las de las personas que les rodean (Steinberg, 2002; Arnett, 2009). La dimensión educativa es básica en la configuración de las trayectorias vitales de los individuos, estando fuertemente asociada a las dinámicas que puedan generarse en el continuo inclusión-exclusión social, no sólo por hacer referencia a sus funciones de otorgar competencias para facilitar la adaptación a la vida profesional, sino también por cuanto acontece en los itinerarios educativos de una gran parte de menores y adolescentes que transitan por la escolaridad siguiendo trayectorias marcadas por las situaciones de absentismo, fracaso y abandono escolar.

El fortalecimiento de la inclusión tiene ante sí distintos retos con relación a la cuestión educativa, siendo uno de ellos la necesidad de garantizar la permanencia escolar de los menores y adolescentes más vulnerables para no perpetuar situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión en el futuro. En el caso de los adolescentes en conflicto con la ley, el estar fuera de escuela, el absentismo, puede tener un papel socializante, ser un medio de entrar en contacto con personas y situaciones fuera del círculo escolar que permitan una mayor posibilidad de incurrir en comportamientos que lleven a tener conflictos con la ley, en un momento de su tramo biográfico (la adolescencia) que debería ser rico en experiencias positivas y enriquecedoras para transitar hacia la vida adulta con seguridad y confianza en sus posibilidades.

**CAPÍTULO II. LA DELINCUENCIA
JUVENIL: MODELOS TEÓRICOS PARA
SU COMPRENSIÓN Y TRATAMIENTO
LEGAL**

“Si no corregís esos daños alabaréis inútilmente esa justicia tan experta en reprimir el robo, pues es más aparente que benéfica y justa. Permitís que se eduque tan deficientemente a los niños y que sus costumbres se corrompan desde pequeños, pero después les condenáis, al llegar a hombres, por faltas que en su niñez eran previsibles. ¿Qué otra cosa es esto más que hacerles ladrones y condenarlos después?”
(Tomás Moro)

Una vez desarrollado el marco de exclusión social y educativa, bajo el que desarrollamos nuestro trabajo, en este capítulo haremos una aproximación a las teorías que, desde diferentes ámbitos y perspectivas, han intentado explicar el origen o las causas que lleven a algunas personas a manifestar comportamientos delictivos. Veremos brevemente que han sido muchos y diversos los planteamientos al respecto: explicaciones derivadas de características innatas o neuropsicológicas, explicaciones ambientalistas, explicaciones que intentan integrar diferentes modelos y otras que asocian el comportamiento delictivo a la asociación de pluralidad de factores.

Fundamental es también conocer el marco jurídico penal de referencia, pues como decíamos en nuestra introducción, adolescentes en conflicto con la ley solo son, en sentido estricto, aquellas personas con una edad predeterminada legalmente, que han realizado alguna acción tipificada como delito y que habiendo sido juzgados ha recaído sobre ellos una determinada resolución judicial. Haremos un breve recorrido por la evolución histórica del tratamiento penal de los menores hasta llegar a la actual ley vigente que abordaremos en mayor profundidad.

1. APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL COMPORTAMIENTO DELICTIVO

Desde los resultados de la investigación, existe diversidad de teorías y marcos teóricos que intentan explicar las conductas delictivas. Apoyándonos fundamentalmente en las aportaciones de Vázquez (2003), Morente (2008) y Munizaga (2009), presentamos una breve revisión de ellas en tres bloques claramente diferenciados. El primero engloba las teorías etiológicas de la

criminalidad que desde visiones biológicas, psicológicas o sociológicas conforman lo que se conoce como criminología clásica. El segundo grupo, las teorías de la criminalización, está formado por todo un grupo de teorías que surgen como cuestionamiento a las de la criminología tradicional introduciendo una visión crítica y compleja del fenómeno de la delincuencia. Y en tercer lugar, las teorías integradoras, que intentan armonizar las posturas de la criminología clásica con las de las teorías de la criminología crítica.

1.1. TEORÍAS DE LA CRIMINOLOGÍA CLÁSICA

Desde las teorías de la criminología clásica se trata de explicar el comportamiento delictivo en función de aspectos psicobiológicos, anomalías, disfunciones orgánicas y predisposición genética que lleva a algunas personas a cometer actos delictivos. Surge por los trabajos de Lombroso y su obra *L'uomo delinquente* (1876) donde sostenía que el delincuente era una especie de ser atávico, degenerado, marcado por anomalías corporales y cerebrales que estaba predestinado al delito desde su nacimiento. Garofalo (1851-1934) o Ferri (1856-1929), otorgando gran valor a la predisposición biológica hacia el delito, también reconocieron que factores exógenos de tipo social, tenían influencia en la predisposición al mismo, “el nivel de criminalidad viene determinado cada año por las diferentes condiciones del medio físico y social, combinados con las tendencias congénitas y con los impulsos ocasionales de los individuos” (Ferri, 1928; citado en Pérez-Llantada, p.98).

Otros autores como Kretschmer, Sheldon y Eysenck (en Serrano Gómez, 1970), desarrollaron teorías en las que intentaban establecer una correlación entre las características corporales y la delincuencia. Eysenck (1981) va un poco más allá no limitándose solo a analizar las variables genéticas sino que reconoce la influencia de los factores ambientales (fundamentalmente los familiares) y entiende que el comportamiento se adquiere por el aprendizaje (donde interviene el sistema nervioso central) y por condicionamiento (regido por el sistema nervioso autónomo).

Dentro de esta perspectiva criminológica clásica, se encuentran también

diferentes aportaciones de marcada visión sociológica, que contemplan el delito como un fenómeno social, procediendo a su explicación desde diversos enfoques teóricos que vamos a exponer brevemente.

A) TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Bandura, Walters, Sutherland, Cohen, Matza y Sykes, consideran que la conducta humana es el resultado de en una interacción continua y recíproca entre los aspectos cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales, poniendo el acento en el proceso de socialización como proceso de especial trascendencia en la niñez y la adolescencia, en tanto que provoca, modela y mantiene la futura personalidad adulta. Así para Bandura y Walters (1988), la conducta desviada se entiende desde los principios del aprendizaje social.

En la misma línea se encuentran los trabajos de Sutherland (1883-1950) y su Teoría de la Asociación Diferencial que considerará que una persona tendrá mayores probabilidades de delinquir cuando las actitudes positivas hacia el comportamiento delictivo superen cuantitativamente a los juicios negativos, porque se ha aprendido a definir con más frecuencia una situación en términos de violación de la ley que en términos de respeto a la misma.

Por otro lado Cohen (1955), en el desarrollo de su Teoría de las Subculturas, parte del hecho de que el sistema de valores y normas dominante en la sociedad puede no ser alcanzable para clases sociales que no disponen de los mismos medios económicos, sociales, culturales, etc. Ante ello los jóvenes en conflicto tienen tres opciones: incorporarse al ámbito de los jóvenes de clase media aunque suponga competir en inferioridad de condiciones, integrarse en la cultura de otros jóvenes de la calle renunciando a sus aspiraciones o integrarse en una subcultura delincuente.

Por su parte, Matza y Sykes (en Moyer, 2001), con su Teoría de las Técnicas de Neutralización, intentan explicar la discrepancia entre las normas de la subcultura y las dominantes para toda la sociedad, así como las explicaciones de la asociación diferencial, argumentando que los delincuentes juveniles no son diferentes del todo de otros jóvenes. Proponen que la mayoría de la delincuencia es trivial y ocurre en un periodo de transición hacia la vida adulta,

cuando el grupo y la aceptación de los iguales es un objetivo importante. Los delincuentes juveniles están comprometidos con el orden social dominante, sin embargo y de la misma manera, existen otra serie de valores (espontaneidad, excitación, hedonismo a corto plazo, etc.) que condicionan su comportamiento delictivo.

B) TEORÍA DE LA ANOMIA

Autores como Durkheim (*Las Reglas del Método Sociológico*, 1895) y Merton (*Teoría Social y Estructura Social*, 1938), ponen de relieve que en la sociedad se producen una serie de crisis o circunstancias que alteran la armonía social, produciendo cambios sociales bruscos que dejan a muchos individuos sin un referente en el que apoyarse o sin metas a alcanzar, haciendo que se sientan perdidos y desorientados. La anomia es “un fenómeno social, que debido a la falta de regulación suficiente, empuja a los individuos a la desintegración y al no conformismo y, en último término al delito” (Vázquez, 2003, p.89).

C) TEORÍA DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Cloward y Ohlin (*Delinquency and Opportunity: A theory of delinquent gangs*, 1960), plantean una teoría que combina la teoría de la anomia y la de la asociación diferencial con elementos de la teoría de la subcultura. Consideran que la desigualdad existente entre diferentes clases sociales para acceder de modo legítimo a las metas cultural y socialmente aceptadas, conduce a los grupos menos favorecidos a utilizar medios ilegítimos para conseguirlo. Además, mantiene que los medios ilegítimos no son igualmente accesibles para todos sino que va a depender de factores como la posición económica, la edad, el sexo, la personalidad.

D) TEORÍA DE LA TENSIÓN O FRUSTRACIÓN

Robert Agnew (*The Future of Anomie Theory*, 1997), propone en cierto modo revisar la teoría de la anomia. Considera que el comportamiento delincuente es una respuesta a la frustración experimentada en torno a las aspiraciones y logros, categorizándola en tres grandes tipos. El primero, la tensión experimentada como resultado de un fallo en el logro de metas u objetivos

apreciados positivamente (el fracaso de niños y adolescentes en tareas que consideren importantes pueden conducir a una gran pérdida de autoestima y cambios en su comportamiento). El segundo, es el resultado del rechazo o eliminación de logros positivos anteriormente alcanzados (sucesos estresantes en la vida de los adolescentes como rupturas emocionales, enfermedades, muerte de personas con las que se tiene un vínculo especial, etc.). Y en tercer lugar, la tensión producida por la exposición a estímulos negativos o nocivos (ser víctima de acoso escolar, abusos, malos tratos, humillaciones públicas, etc.). En definitiva, la tensión y frustración se produce cuando la persona no es tratada por los demás como quisiera ser tratada.

E) TEORÍA DEL CONTROL O ARRAIGO SOCIAL

La propuesta hecha por Hirschi (*Causes of delinquency*, 1969), ha sido uno de los marcos teóricos más referido en el estudio de la delincuencia juvenil en EE.UU. Resalta la importancia de los dos sistemas básicos de control social a través de los cuales los adolescentes pueden desarrollar adecuadamente sus vínculos sociales: la familia y la escuela. El apego a los padres, el compromiso con valores prosociales, una buena vinculación con la escuela, el grado en que se sientan comprendidos y comprometidos con ésta (enfaticando en la idea de que el vínculo afectivo es más importante que el contenido específico del aprendizaje), actuarán como factores protectores ante los comportamientos delictivos.

F) TEORÍA DEL SELF-CONTROL

Partiendo de anteriores trabajos Gottfredson y Hirschi (1990), harán una especial referencia a la importancia de desarrollar en los menores y adolescentes mecanismos de autocontrol que les ayuden a resistirse a la delincuencia y, en general, a aquellas conductas que ofrecen gratificaciones inmediatas, excitación, beneficios a corto plazo, etc. consideran que el autocontrol es el mejor modo que tenemos para resistirnos a todas aquellas conductas que suponen una gratificación inmediata.

Esta teoría aporta dos aspectos importantes: por un lado, que las conductas delictivas aumentan con la edad hasta la mitad o el final de la adolescencia

cuando empieza a declinar rápida y continuamente durante toda la vida. Y por otro, que las causas de la delincuencia pueden ser iguales en cualquier edad, pese a que la edad, en el caso de los adolescentes, pueda estar relacionada con importantes sucesos biográficos que puedan influirla (como el absentismo o el abandono escolar).

1.2. TEORÍAS DE LA CRIMINALIZACIÓN

En contraste con las teorías de la Criminología Clásica surge otro grupo de teorías que introducen una visión crítica y compleja de la delincuencia. Su objeto de interés es comprender los mecanismos mediante los cuales las instituciones encargadas del control social definen y sancionan la delincuencia. Para estas teorías, los problemas de la sociedad son los precursores de la delincuencia, por lo que para solucionarla es necesario atender a cuestiones tales como la pobreza, las situaciones de vulnerabilidad y riesgo, el consumo de alcohol, las drogas, el desempleo juvenil, etc.

A) TEORÍA DEL ETIQUETADO O REACCIÓN SOCIAL/ LABELING

El interés de esta teoría no consiste en conocer las causas del delito, sino los mecanismos de control social que consiguen el etiquetamiento, estigmatización y exclusión de los delincuentes. “Su metodología consiste en rehuir de la formulación de cualquier clase de etiología criminal, porque, según ellas, el crimen no es algo ontológico, sino definitorio. Es decir, no existe tanto criminalidad cuanto incriminación” (Herrero, p.52). La actividad criminal no existe como tal, ningún comportamiento, por desviado que sea, se convierte en delito sino en virtud de la actividad de las instancias de control formal que así lo determinan.

Edwin Lemert (1912-1996), hará dos aportaciones fundamentales en esta teoría: la de la desviación primaria, que se produce por causas y factores individuales y la desviación secundaria, que es responsabilidad de la sociedad. Es precisamente ésta, la que consigue una transformación de la identidad individual que produce un efecto de estigmatización en la persona.

La secuencia de interacción hacia la desviación secundaria es lo que Lemert

denominó modelo de desviación por rotulación de secuencias, que se articularía como sigue (Vázquez, 2003, p.104):

- 1) Desviación primaria: producida por la inadaptación escolar y motivada por el escaso capital cultural (absentismo, mal comportamiento, etc.)
- 2) Castigo en forma de malas notas, suspensos, advertencias del profesorado, amonestaciones, etc.
- 3) Nueva desviación primaria.
- 4) Mayor castigo y tentativa de exclusión de la escuela (amenaza de expulsión o expulsión temporal).
- 5) Hostilidad por el castigo recibido (enfrentamiento con profesorado, compañeros, etc.).
- 6) Refuerzo de la conducta como reacción al etiquetaje y al castigo.
- 7) Aceptación de su status de inadaptado y esfuerzo para su perfeccionamiento, sobre la base del nuevo rol asociado a dicho status (comportamiento delictivo).

Por su parte, Becker (1966) concluirá que la desviación es una sucesión de cambios de comportamiento y perspectivas del individuo en la que es la aplicación de la etiqueta la que importa más que la cualidad de los actos realizados. El desviado es aquel que ha sido etiquetado como tal por la realización de actos que han sido calificados por la sociedad como desviados.

Como indica Giddens (1989), las reglas que definen la desviación suele ser diseñadas por los ricos para los pobres, por los adultos para los jóvenes, por los hombres para las mujeres, por las mayorías étnicas para las minorías, etc. Sostiene que los actos realmente desviados son aquellos que la sociedad considera como tales y sugiere que la conducta desviada se clasifique como sigue:

TIPOS DE COMPORTAMIENTOS DESVIADOS		
	Conformidad a la norma	No conformidad
Percibidos como desviados	Falsamente acusado	Desviación plena
No percibidos como desviados	Conformes	Desviación secreta

Fuente: Vázquez, 2003, p.105

El comportamiento conforme es el que respeta y obedece las normas y además es percibido así; en sentido contrario estaría el plenamente desviado (no es conforme a las normas y es percibido como desviado). Las otras dos posibilidades implican el ser percibido como desviado sin serlo (falsamente acusado) o el serlo pero no ser percibido como tal (desviación secreta).

B) CRIMINOLOGÍA RADICAL O CRÍTICA

Surge como una crítica a la criminología hecha desde planteamientos marxistas. Taylor, Walton y Young en su obra *La nueva criminología* (1973), realizan una crítica radical a las teorías existentes, ofreciendo una explicación sociológica de la existencia de delincuencia. Consideran que el Estado, en la estructura política y económica de las sociedades capitalistas, sirve a los intereses de las clases dominantes y la ley penal se convierte en un instrumento para perpetuar el sistema. El afán consumista desmedido ha hecho imponerse el “tanto tienes, tanto vales”, creando una sociedad de ganadores y perdedores que contribuye a la aparición de comportamientos delictivos.

1.3. TEORÍAS INTEGRADORAS

Estas teorías intentan integrar lo expuesto por las teorías anteriores ya que ninguna de ellas ha sido capaz de explicar satisfactoriamente el fenómeno de la violencia y la delincuencia juvenil. Los principales exponentes de las teorías integradoras son Elliot y Farrington.

Elliot (1985), combinando las teorías del aprendizaje social con las de la tensión o frustración y las del control, describe una línea causal por la que los sentimientos de frustración causados por las tensiones al no cumplir expectativas, unido a los procesos de socialización inadecuados y a la propia desorganización social, se produce un débil vínculo con las normas convencionales y un fuerte vínculo con las no convencionales que derivan en comportamientos delincuentes.

Por su parte Farrington (1995), integra los aspectos más relevantes de la teoría de las subculturas, la teoría de la desigualdad de oportunidades, la teoría

del aprendizaje social, la teoría del control y la teoría de la asociación diferencial, para indicar que la delincuencia juvenil se produce por el proceso de interacción entre el individuo y el ambiente, que él divide en cinco etapas:

- 1) Manifestación de deseos en torno a bienes materiales, prestigio, búsqueda de excitación que pueden motivar a la realización de actos delictivos.
- 2) Búsqueda del modo, legal o ilegal, para satisfacer esos deseos. Según el autor, el absentismo escolar y la falta de estimulación intelectual a nivel familiar, suponen importantes factores de riesgo que derivan en la incapacidad de algunos menores para alcanzar sus objetivos legítimamente.
- 3) Las creencias y actitudes sobre el significado de infringir la ley, creencias condicionadas por los procesos de aprendizaje e historia personal, predispondrán o no a cometer actos delictivos.
- 4) La toma de decisión en una situación particular, que se verá condicionada por los factores situacionales inmediatos (costes, beneficios, probabilidades del posible resultado).
- 5) Las consecuencias de delinquir influirán en la tendencia a seguir haciéndolo y en los cálculos coste-beneficio de futuros conflictos con la ley.

Farrington (1995), señalará que:

La delincuencia alcanza su cota máxima de los 14 a 20 años, porque los chicos (especialmente aquellos de clase baja que abandonaron la escuela) tienen fuertes deseos de excitación, cosas materiales, y estatus entre sus iguales, pocas posibilidades de satisfacer estos deseos legalmente y poco que perder. Por el contrario, después de los 20 años, los deseos se atenúan se vuelven más realistas, hay más posibilidades de adquirir esas metas más limitadas legalmente, y los costos de la delincuencia son mayores (en Vázquez 2003, p.114)

Desde los resultados de investigaciones empíricas más recientes el comportamiento delictivo suele asociarse a una pluralidad de factores de riesgo, que pueden agruparse en tres categorías (Redondo, 2008a; 2008b; 2008c): 1) *riesgos personales* como, por ejemplo, el propio hecho de ser varón, la alta impulsividad, el déficit en empatía, o las creencias y motivaciones antisociales

(Bartolomé, Montañés, Rechea y Montañés, 2009; Jolliffe y Farrington, 2009; Loeber, Farrington y Redondo, 2011; Salmerón y Zenni, 2005); 2) *carencias en el apoyo prosocial* como vivir en un barrio marginal, ser miembro de subculturas delictivas, tener bajos ingresos familiares, pertenecer a familias problemáticas, o tener un bajo rendimiento escolar (Gibson, Sullivan, Jones y Piquero, 2010; Jiménez, Redondo, Martínez-Catena y Andrés-Pueyo, 2011; Rodríguez Díaz, Paíno y de la Villa Moral, 2007; y 3) *exposición a oportunidades* para el delito como en casos de víctimas desprotegidas, propiedades abandonadas, ausencia de vigilancia, etc. (Felson, 2006; Recasens y Rodríguez, 2007; Redondo, 2008b; Wikström, Ceccato, Hardie y Treiber, 2010).

1.4. A MODO DE SÍNTESIS

La aproximación a las distintas teorías explicativas de la delincuencia nos permite concluir que ninguna de ellas podría explicar por sí misma el origen y las causas del fenómeno de la delincuencia juvenil y que lo más adecuado sería considerar que “la delincuencia infantil y juvenil se debe a la confluencia de varios factores (personales o individuales, familiares, sociales y económicos, etc.), sin que estos se puedan individualizar y aislar unos de otros” (Vázquez, 2003, p.116).

En esta misma línea, el dictamen CESE sobre la prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea, de 15 de marzo de 2006 incluye una interesante reflexión sobre las causas que pueden llevar a un menor a delinquir. El CESE (4.2.3) reconoce que “no hay un camino único para garantizar la integración social de los jóvenes infractores, como tampoco hay fórmulas infalibles que garanticen que una persona perfectamente integrada no pueda protagonizar conductas antisociales”. Partiendo de esa base, concluye que, aunque no existe consenso entre los expertos sobre las circunstancias que pueden originar este comportamiento, sí que puede hablarse de motivaciones basadas en diversos factores de riesgo, entre los que destacan estas ocho causas:

1) Pertener a familias desestructuradas (broken homes³⁵), o entornos donde resulta difícil conciliar la vida familiar y laboral, puede generar una falta de atención en el menor y, cuando se descuida el control de los hijos, es posible que traten de compensar esas carencias entrando en pandillas con las que compartan ciertas afinidades (ideológica, musical, étnica, deportiva) donde no sería extraño que lleven a cabo ciertas conductas antisociales (como el vandalismo o pintar grafitis), violentas o delictivas.

2) La marginación socioeconómica y la pobreza dificultan el adecuado proceso de socialización del menor; lo que se agudiza entre aquéllos que pertenecen a familias inmigrantes (en especial, los menores inmigrantes no acompañados) o vivan en ciertos guetos de las grandes urbes.

3) El absentismo y el fracaso escolar implica que ya desde la escuela se cuelguen “etiquetas” que “estigmatizan” y acaban abriendo el camino a comportamientos incívicos o delincuentes.

4) El desempleo: si las mayores tasas de paro se encuentran entre los jóvenes, esta situación origina una frustración por la falta de esperanza que también se convierte en caldo de cultivo para las conductas delictivas.

5) La transmisión de imágenes y actitudes violentas por parte de ciertos programas en algunos medios de comunicación social o en videojuegos destinados a los menores, contribuye a inculcarles un sistema de valores donde la violencia se presenta como un recurso aceptable.

6) El consumo de drogas y sustancias tóxicas que, en muchos casos, da lugar a que el adicto acabe delinquiendo por el mero hecho de lograr el dinero que le permita sufragar su adicción. Asimismo, bajo sus efectos se reducen (o eliminan) los frenos inhibitorios habituales. En esta causa, tampoco debemos olvidar los efectos del consumo de alcohol (aunque sea de forma esporádica) por su notable incidencia en la comisión de actos vandálicos y en las infracciones de tráfico y contra la seguridad vial.

7) Los trastornos de la personalidad y del comportamiento, unidos a otros factores sociales o ambientales, forman un cóctel explosivo donde los jóvenes

³⁵ Término procedente de la literatura norteamericana referido a estructuras familiares que han sufrido trastornos en la misma por separación, divorcio, o fallecimiento de los padres.

actúan de forma impulsiva e irreflexiva, sin dejarse guiar por las normas de conducta socialmente aceptadas.

8) Por último, la carencia a la hora de transmitir valores cívicos (como respeto a las normas y a los demás miembros de la sociedad, solidaridad, generosidad, tolerancia, autocrítica, empatía, trabajo bien hecho, etc.) se ve sustituida por otra escala de “valores” (como el individualismo, la competitividad o el consumismo desmedido) lo que puede provocar cierta “anomia social” (carencia o degradación de las normas) que se enseña a los menores.

Esta visión multifactorial permite abordar el fenómeno de la delincuencia sin las limitaciones de considerar un único factor o causa de la misma. Las causas o motivaciones de la delincuencia juvenil pueden ser múltiples y la importancia de unas u otras puede ser un factor variable en cada caso, por lo que aun existiendo denominadores comunes, no hay que olvidar que se trata de un proceso con un importantísimo componente personal y biográfico.

2. TRATAMIENTO LEGAL DE LOS ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

El sistema de justicia juvenil surge a finales del siglo XIX en base a la idea de que los menores que cometen determinados actos considerados antisociales o delictivos, no pueden ser tratados del mismo modo que los adultos. Hasta el momento en que se hacen estos planteamientos, a los chicos y chicas que infringían normas penales se les aplicaba el derecho existente, el mismo que se aplicaba a los adultos con algunas consideraciones en razón de su corta edad. Es precisamente la determinación de esa edad, lo que entrañaba las principales dificultades y cada civilización y cada época han decidido sus propios criterios para la determinación de la minoría de edad. Vitoria Pérez (1940), uno de los primeros autores en abordar un estudio científico de la minoridad penal la conceptúa diciendo:

La estricta minoridad penal está constituida por el periodo de edad correspondiente a la primera etapa de vida del hombre y en el que, por falta de elementos substanciales sobre

los que se sustenta la imputabilidad, no es considerado capaz de derecho penal. La menor edad, pues constituye una causa de inimputabilidad (p.9)

La importancia de la minoría de edad penal radica, pues, en la determinación de la imputabilidad penal, considerándose la edad como una circunstancia modificativa de la misma. En el Derecho Histórico se trataba de delimitar una edad a partir de la cual una intervención penal respecto del menor infractor sea considerada como adecuada, pero no distinta de los adultos. Así, el Derecho Romano distinguía entre los infantes (hasta los 7 años) considerados absolutamente irresponsables; los impúberes (7 a 10 años y medio para los hombres y hasta los 9 y medio para las mujeres) a los que según los hechos se les podría realizar un examen del discernimiento para la exigencia de responsabilidad; y los menores (14 a 18 años), a los que si bien en muchos casos, sobre todo en los hechos culposos³⁶, eran penados con menor rigor que a los adultos, en otros, su responsabilidad era plena. El Derecho Germánico, por su parte, no tuvo reconocimiento la edad del menor como principio que pudiera suponer una atenuación de la pena, ya que ésta tenía una finalidad de resarcimiento del daño causado y pasaba al grupo familiar del delincuente. Sin embargo evolucionó, al dar entrada al elemento de la culpabilidad, llegando a declarar la irresponsabilidad del menor de 12 años. El Derecho Canónico reprodujo las doctrinas del Derecho Romano, sin embargo suscita discusiones la posible responsabilidad entre la infancia y la pubertad, y así unos consideraban que el menor de esa edad que tuviera discernimiento podía ser castigado, pero con una pena menor que la prevista para el adulto.

En el Derecho Histórico español podemos encontrar distintas referencias a la minoría de edad penal dentro de los derechos forales como el Fuero Viejo de Castilla (1356) que establecía la plena responsabilidad penal a los siete años de edad; el Fuero de Brihuega (1242) se establecía a los diez años; el Fuero de San Miguel de Escalada (1155) determina la responsabilidad penal del menor en base al cambio de los dientes; y El Libro de las Costumbres de Tortosa (1279) que da un tratamiento diferenciado en tres categorías: eximidos de responsabilidad

³⁶ Diccionario de la Real Academia Española: “Dicho de un acto o de una omisión imprudente o negligente: que origina responsabilidades”.

penal (menores de 10 años); Menores de 14, a los que se reconoce una responsabilidad dudosa, basada en los criterios de discernimiento heredados del Derecho Romano; mayores de 14 plenamente responsables de los daños que causaran.

Los Códigos Penales Españoles de años posteriores irán mostrando una paulatina restricción de la aplicación del derecho penal general a los menores: en el de 1822, se declara que no podía ser considerado” como delincuente ni culpable en ningún caso el menor de siete años cumplidos” (Art. 23). Si fuese mayor de 7 pero no hubiese cumplido los 17 años se había de examinar si obró con discernimiento y malicia, imponiéndosele en este caso una pena atenuada, y en caso contrario se le declaraba irresponsable. Los Códigos de 1848 y 1970 declararon la exención de responsabilidad hasta los 9 años, no existe culpabilidad, *hay solamente una desgracia*³⁷, debiendo acreditarse la existencia del discernimiento respecto de los mayores de 9 y menores de 15 años. Posteriormente en los Códigos Penales del siglo XX, concretamente los de 1928, 1932, 1944 y 1973 se fija como límite para exigir la responsabilidad penal los 16 años sin condicionarlo al discernimiento, como consecuencia de las nuevas concepciones que surgen a lo largo del siglo XIX que discrepan del tratamiento que se le da al menor implicado en la comisión de hechos delictivos.

2.1. DE LEY DE TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES (1948) A LA LEY ORGÁNICA 4/92

Durante el primer tercio del siglo XX se empieza a desarrollar una intervención educadora y reformadora que toma carta de naturaleza con la Ley de Bases de 3 de agosto de 1918 que proyecta la creación de Tribunales especiales para niños. Las sucesivas reformas de la Ley de Bases dieron lugar a la Ley de Tribunales Tutelares de Menores (LTTM) de 1948, que se ajustaba a los parámetros de la época, es decir, a las tendencias doctrinales y legislativas imperantes con carácter general. El juzgador no precisaba pertenecer a la carrera judicial y era elegido entre las personas que por su moralidad, vida

³⁷ PACHECO, J.F. (1881). El Código penal concordado y comentado, Tomo I, 5ª ed. Madrid. [Nueva reimpression con un estudio preliminar y anotaciones de Abel Téllez Aguilera (2000), Madrid: Edisofer]

familiar, y conocimientos técnicos se hallan capacitados para desempeñar la función que se les encomienda. La edad tope de intervención son los 16 años, sin embargo si un menor de 18 años sometido a la jurisdicción del Tribunal cometiere un delito, podrá solicitar a la Audiencia o al Juez Instructor que se le confíe y no sea ingresado en prisión. Las medidas a adoptar son la amonestación o el breve internamiento, la libertad vigilada, la custodia en familia persona o sociedad tutelar, el ingreso en establecimiento oficial o privado, de observación de reforma, de tipo educativo o de tipo correctivo, o de semilibertad y el ingreso en establecimiento especial para lo que denominaban *menores anormales*. En todos los casos la acción tutelar del Tribunal es permanente hasta que se alza la medida, pero sin que pueda exceder de los 18 años. La acción reformadora que se encomienda a los Tribunales Tutelares de Menores se desarrolla a través de la imposición de medidas de naturaleza educativa que se adopta en una decisión de carácter indeterminado y abierto, tras un proceso en el que las garantías y derechos jurídicos se desconocen, donde la intervención del Fiscal y del abogado no tiene razón de ser, por lo que la contradicción no existe y ello porque se dice que es un obstáculo a la finalidad de las medidas que se adoptan. Con este proceder a los menores se les hace de peor condición que a los adultos, ya que no disfrutan de las garantías que se tienen cuando se es penalmente responsable, dando lugar a una discriminación que ha de ser material y formalmente positiva para el menor.

Las ideas protectoras sirvieron bien a los logros sociales, económicos y culturales, pero dejaban desguarnecidos de garantías jurídicas a los menores infractores (aunque se decía, los castigos siempre se les imponían por su “propio bien”). Más o menos así funcionaba la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948. Pero su eficacia fue muy relativa (Montero, 2006, p.9)

La LTTM, con diversas modificaciones posteriores, continuó vigente como un modelo que no se adecuaba a las previsiones constitucionales. Con la Constitución Española de 1978 se configura un sistema político, una forma de Estado, que propugna como valores fundamentales de su ordenamiento jurídico

la libertad la justicia, la igualdad y el pluralismo político³⁸, y fundamenta el orden político y la paz social en la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad y en el respeto a la ley y a los derechos de los demás³⁹. Ello unido al hecho de que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades fundamentales que la Constitución reconoce debía ser interpretadas de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, situaba a la LTTM al margen de la Constitución.

La promulgación de una nueva Ley de Menores que sustituyera el antiguo texto refundido, era una necesidad reclamada por cuantos estaban en contacto con la jurisdicción de menores, y era así mismo un imperativo legal impuesto por la Disposición Adicional Primera de la Ley Orgánica del Poder Judicial⁴⁰, que sin embargo no se llevó a efecto hasta que el Tribunal Constitucional en sentencia de 14 de febrero de 1991 declarara la inconstitucionalidad del artículo 15 de la LTTM por excluir las reglas procesales vigentes en las demás jurisdicciones.

Art. 15. Las sesiones que los Tribunales Tutelares celebren no serán públicas y el Tribunal no se sujetará a las reglas procesales vigentes en las demás jurisdicciones, limitándose en la tramitación a lo indispensable para puntualizar los hechos en que hayan de fundarse las resoluciones que se dicten, las cuales se redactarán concisamente, haciéndose en ellas mención concreta de las medidas que hubieran de adoptarse (...)

Era por tanto una Ley contraria a la Constitución ya que el Juez investigaba y fallaba sin tener en cuenta las garantías del artículo 24 de la Carta Magna. Tampoco era respetuosa con los tratados y convenios internacionales ratificados por España y que empezaban a establecer las líneas en las que se fundamentará el nuevo modelo de justicia juvenil:

- ✓ La Declaración de los Derechos del Niño (1989). Incide, como otras normas o instrumentos internacionales, en la necesidad de protección jurídica y no jurídica del niño en razón de su vulnerabilidad, y entendiendo por niño

³⁸ Artículo 1 de la Constitución Española.

³⁹ Artículo 10.1 de la Constitución Española.

⁴⁰ Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio: fijaba un plazo de un año para la elaboración de un proyecto de Ley.

“todo ser humano menor de 18 años, salvo que, en virtud de la Ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art.1).

- ✓ Las Reglas de Beijing para la Administración de Justicia de Menores (1985): Reconociendo que la juventud, por constituir una etapa inicial del desarrollo humano, requiere particular atención y asistencia para su desarrollo físico, mental y social y necesita protección jurídica en condiciones de paz, libertad dignidad y seguridad establece orientaciones básicas de carácter general. Se refieren a la política social en su conjunto y tienen por objeto promover el bienestar del menor en la mayor medida posible, lo que permitiría reducir al mínimo el número de casos en que haya de intervenir el sistema de justicia de menores y, a su vez, reduciría al mínimo los perjuicios que normalmente ocasiona cualquier tipo de intervención
- ✓ Recomendación Nº. R 87 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre las Reacciones Sociales ante la Delincuencia Juvenil (1987). Tiene presente un sistema de Justicia de Menores en el que el objetivo sea la educación y reinserción social del menor, suprimiendo en lo que sea posible su encarcelamiento, y donde las garantías procedimentales estén plenamente reconocidas, realizando un tratamiento del menor en su medio natural y comprometiendo a la colectividad.
- ✓ Las Reglas para la Protección de los Menores Privados de Libertad de 1990 que recogen muchos de los aspectos que son tratados en los instrumentos internacionales anteriores.

Todos ellos, sin tener un carácter vinculante expresan una doctrina aceptada por la generalidad y que inspira a los poderes públicos y también sirvieron de apoyo al Tribunal para fundamentar su decisión. Ante esta situación, se aprobaba con carácter de reforma urgente, la *Ley Orgánica 4/92, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la competencia y procedimiento de los Juzgados de Menores*, que establece el procedimiento aplicable a los menores responsables de la comisión de infracciones penales, mayores de 12 años y menores de 16 años, de manera que puedan disponer de todos los derechos y garantías derivados del ordenamiento constitucional.

2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA LEY 4/92

La naturaleza jurídica de la Ley es educativa- sancionadora. Las medidas que se impongan a los menores han de tener esa finalidad, en ningún caso tendrán carácter retributivo⁴¹. De ahí que la Ley establezca un marco flexible de determinación sobre la base de valorar especialmente el interés del menor.

Los principios básicos que la inspiran son: el del interés del menor, que podrá determinar el archivo del expediente, la imposición o no de la medida, su cancelación o reducción; el de oportunidad, según el cual podrá archivar el procedimiento, si de la naturaleza de los hechos, las circunstancias personales, sociales, familiares o escolares del menor, se estima perjudicial o incompatible con el proceso educativo del menor, es decir, es contrario a su interés; el de proporcionalidad entre el hecho y la medida a imponer, no siendo posible imponer una medida más grave o de mayor duración que la prevista por los mismos hechos para un mayor de edad penal; el de no publicidad de las actuaciones, quedando a criterio del Juez, en vista del interés del menor, que las sesiones de la audiencia sean públicas; y en último término los principios propios de cualquier proceso penal con adultos (legalidad, inmediación, contradicción, celeridad, presunción de inocencia, derecho al recurso, a la asistencia letrada, etc.)

Como intervinientes en el proceso, además del menor contempla: el Juez de Menores, será el encargado de resolver el expediente de acuerdo con las pruebas y el interés del menor imponiéndole una medida cuya ejecución material corresponde a la entidad pública; el Ministerio Fiscal, que lleva la investigación y la iniciativa procesal, le corresponde la defensa de los derechos, la observancia de las garantías, y el cuidado de la integridad moral y física del menor, así como el impulso del procedimiento. Es la única parte acusadora, ya que no se permite el ejercicio de acciones por particulares. Al Fiscal se le otorgan amplias facultades para terminar el proceso, y para ello puede utilizar como fórmulas desjudicializadoras la reparación extrajudicial y la mediación,

⁴¹ Justicia retributiva o retribucionismo es una teoría de la justicia (más en concreto una teoría de la pena) que sostiene que la retribución proporcional es una respuesta moralmente aceptable a la falta o crimen, independientemente de que esta medida produzca o no beneficios y/o perjuicios tangibles.

que llevadas a cabo de forma adecuada darán lugar al archivo del expediente evitando los actos procesales previstos ante el Juez; el abogado del menor, que interviene de manera preceptiva en las declaraciones del menor, salvo renuncia, en lo que respecta a la adopción de medidas cautelares. En el resto de los supuestos su intervención será posible a instancia del menor, que podrá designarlo o bien solicitar que se le nombre de oficio; y el Equipo Técnico, encargado de emitir los informes sobre la situación personal, familiar, escolar y social del menor. Su informe tiene carácter preceptivo. Está compuesto por psicólogo, un educador y un asistente social, y tiene una naturaleza cuasi pericial. Mantiene una dependencia funcional con el Fiscal. En ocasiones las funciones del Equipo Técnico son realizadas por la entidad pública de reforma de menores que de acuerdo con la Ley debe así mismo ejecutar las medidas que el Juez acuerde, salvo la amonestación.

En cuanto a las medidas a dictar por el Juez, tienen una naturaleza educativa tendente a conseguir la readaptación social y educativa del menor. Recoge con carácter exhaustivo las siguientes:

- ✓ Amonestación o internamiento de uno a tres fines de semana.
- ✓ Libertad vigilada.
- ✓ Acogimiento por otra persona o núcleo familiar.
- ✓ Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor.
- ✓ Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad.
- ✓ Tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro de carácter terapéutico.
- ✓ Ingreso en un centro en régimen cerrado, abierto o semiabierto.

La duración de las medidas no podrá exceder de dos años, pudiendo ser canceladas o reducidas, si así procede de acuerdo con los informes existentes, valorando el interés del menor.

La Ley 4/92 pese a ser una ley breve, recoge ya todo lo que interesaba al legislador postconstitucional, permaneciendo vigente desde el 11-06-1992 hasta el 13-01-2001 que entra en vigor la *Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores* y a la que, por ser el marco de referencia legal de este estudio, dedicamos un amplio apartado a continuación.

2.2. LEY ORGÁNICA 5/2000

La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores afirma el principio de responsabilidad penal de los menores, sin embargo presenta frente a la de los mayores de edad penal una intervención fundamentalmente educativa, que determina una diferencia sustancial entre las sanciones a aplicar en uno y otro caso y el procedimiento establecido para su determinación.

El procedimiento que instaura la nueva regulación está orientado a la imposición de medidas de carácter preventivo en las que se tendrá presente el interés del menor y su efectiva reinserción y, si bien, tiene una naturaleza formalmente penal, desde el punto de vista material es sancionadora-educativa: exige una verdadera responsabilidad jurídica a los menores que cometen infracciones penales, no obstante la reacción jurídica va encaminada a obtener una verdadera intervención educativa, rechazando otras finalidades esenciales del Derecho Penal.

2.2.1. PRINCIPIOS INFORMADORES

La Ley Orgánica 5/2000 desarrolla unas disposiciones que, como en cualquier procedimiento penal, participan de los principios inspiradores de éste, tales como el principio de legalidad, el de responsabilidad, el acusatorio, el de proporcionalidad, defensa, presunción de inocencia, entre otros, siendo, no obstante, sus principios angulares el principio del interés del menor y el principio de oportunidad.

Estos principios dotan al procedimiento de una flexibilidad que permite adaptarse a la realidad y singularidad de cada menor en los ámbitos educativo, familiar, social y psicológico, a través de una intervención de naturaleza educativa.

2.2.2. EL OBJETO

La Ley que estudiamos tiene por objeto la exigencia de responsabilidad a

los menores que hayan cometido hechos infractores, esto es, constitutivos de delitos o falta y se encuentran tipificados en el Código Penal o en Leyes Penales especiales, como por ejemplo el Código Penal Militar.

2.2.3. INTERVINIENTES EN EL PROCEDIMIENTO

El menor: Es la persona contra la que se dirige el expediente, que deberá ser mayor de 14 años en la fecha de los hechos (límite mínimo) y menor de 18 años en el mismo momento (límite máximo). No obstante la Ley delimita una intervención diferente para los menores entre 14 y 16 años, a los que no puede imponer medidas superiores a dos años, respecto de los mayores de 16 años y menores de 18 años a los que se les podrán extender hasta cinco años como máximo.

El Juez de Menores: Este órgano judicial, sin perjuicio de tener conocimiento de la incoación del expediente desde que tiene lugar y poder intervenir en determinados momentos, a petición del Fiscal o del Letrado del menor, de realizar diligencias de trámite y acordar la apertura de la pieza de responsabilidad civil, tiene diseñada su actuación jurisdiccional a partir de la fase de instrucción, es decir en la fase intermedia, en la de audiencia y en la de ejecución; juzgará y hará ejecutar lo juzgado. La competencia territorial corresponde al Juez del lugar donde se hayan cometido la infracción penal (Art.2.3), si bien tratándose de delitos cometidos en diferentes lugares, la determinación del órgano competente para el enjuiciamiento de todos ellos, vendrá determinado por el domicilio del menor y, subsidiariamente, los criterios establecidos en el Art. 18 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (Art.20.3)⁴².

El Fiscal de Menores: La intervención del Fiscal irá encaminada a defender los derechos que a los menores reconocen las leyes, vigilar las actuaciones y la observancia de las garantías del procedimiento, dirigir la investigación e impulsar el procedimiento. Interviene en todas las fases del procedimiento.

⁴² Ley de Enjuiciamiento Criminal (LCRIM), de 17 de septiembre de 1982.

El Equipo Técnico: Integrado por un Psicólogo, un Educador y un Trabajador Social, que actuarán colegiadamente. A través de informes que centran su contenido en los aspectos sociales, psicológicos, educativos y familiares, permiten conocer al menor y elaborar, en su caso, un plan de intervención, para dar la respuesta sancionadora-educativa con la aplicación de las medidas previstas en la Ley. La elaboración del informe es preceptiva, tiene una naturaleza cuasi pericial, y su no realización impide pasar a la fase de audiencia o efectuar reparaciones extrajudiciales. Si existiesen informes recientes, únicamente hará necesaria su actualización, en su caso, pudiendo prescindirse en tal caso del mismo. Además la Ley prevé la intervención del Equipo Técnico en muchos casos a lo largo del procedimiento. Dependerá funcionalmente del Fiscal, sea cual fuere su dependencia orgánica, que le propondrá lo que en relación con los hechos estime oportuno y a su vez recibirá el asesoramiento, todo conducente a intervenir adecuadamente con el menor.

La Entidad Pública: Integra aquellos organismos de las Comunidades Autónomas, de protección o reforma de menores, que participarán bien realizando informes propios de Equipo Técnico y, fundamentalmente, ejecutando las medidas adoptadas por los Jueces de Menores, los cuales controlarán su ejecución, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal o del letrado del menor.

El Letrado: Reconoce el derecho del menor a designar abogado que le defienda, o que le sea designado de oficio. La Ley exige que este derecho se haga efectivo desde la incoación del expediente; se requerirá al menor y a sus representantes legales para que designen letrado en el plazo de tres días, y caso de no hacerlo así se le nombrará uno de oficio entre los integrantes del turno de especialistas (Art.22.2).

El Perjudicado coadyuvante: El Art. 25 de la Ley permite la intervención del perjudicado en los procedimientos incoados a personas mayores de 16 años en la fecha de los hechos, cuando haya existido violencia o intimidación o grave riesgo para la vida o integridad física de las personas, participando tanto en la fase instructora como en la fase de audiencia. Contra la sentencia del Juez de Menores podrá interponer recurso de apelación.

2.2.4. LAS MEDIDAS

a) Concepto y naturaleza

La medida es la respuesta jurídica prevista por la Ley por la comisión de un hecho infractor. Es acordada por el Juez de Menores tras el procedimiento, atendido el interés del menor, las características del caso concreto y la situación personal puesta de manifiesto por el Equipo Técnico en su informe o de cualesquiera otros documentos aportados por el menor o por otras entidades públicas o privadas que le conozcan.

La medida tiene la naturaleza de sanción pero no tiene el sentido retributivo de la pena, sino preventivo especial, con un marcado contenido educativo orientado a la reintegración social del menor.

b) Clases

La Ley establece en el artículo 7 un catálogo cerrado de medidas ordenadas por razón de su restricción de derechos, que presentamos en el cuadro siguiente (*Cuadro 9*) junto con sus principales características y las reglas de aplicación de las mismas.

Cuadro 9. L.O. 5/2000: Medidas y reglas de aplicación

MEDIDAS (Art. 7)	CARACTERÍSTICAS (Art. 7)	REGLAS DE APLICACIÓN (Art. 9)
INTERNAMIENTO RÉGIMEN CERRADO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Residen en el centro. ➤ Desarrollo de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio dentro del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando en la calificación jurídica de los hechos se haya empleado violencia o intimidación o actuado con grave riesgo para la vida o la integridad física de los mismos. ➤ En caso de extrema gravedad puede alcanzar de 5 años de internamiento + 5 de Libertad vigilada. ➤ Las medidas de internamiento constarán de dos períodos, el segundo de los cuales se llevará a cabo en régimen de libertad vigilada, cuyo contenido y duración de ambos, será expresado por el Juez en la sentencia.

<p>INTERNAMIENTO RÉGIMEN SEMIABIERTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Residen en centros. ➤ Realizan fuera del Centro las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. 	
<p>INTERNAMIENTO RÉGIMEN ABIERTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reside en el centro como domicilio habitual. ➤ Desarrolla las actividades en los servicios normalizados del entorno. 	
<p>INTERNAMIENTO TERAPÉUTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que presenten adicción a sustancias, alteraciones psíquicas, de conciencia de la realidad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se puede aplicar sola o como complemento de otra medida. ➤ La medida se le debe ofertar al sujeto si la rechaza el Juez podrá aplicar otra adecuada a sus circunstancias.
<p>TRATAMIENTO AMBULATORIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asistencia al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que lo atiendan 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se puede aplicar sola o como complemento de otra medida. ➤ La medida se le debe ofertar al sujeto si la rechaza el Juez podrá aplicar otra adecuada a sus circunstancias.
<p>ASISTENCIA A CENTRO DE DÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Residen en su domicilio ➤ Acuden a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio a un centro de día plenamente integrado en su comunidad. 	
<p>PERMANENCIA DE FIN DE SEMANA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Permanencia en su domicilio o en un centro hasta un máximo de 36 horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo que deban dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No podrá superar los 8 fines de semana ➤ Para mayores de 16 años puede alcanzar hasta 16 fines de semana, si empleo violencia, intimidación o grave riesgo para las personas.
<p>LIBERTAD VIGILADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Supone seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia al centro escolar, formativo, laboral, etc. ➤ Obliga a seguir pautas socio-educativas de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto. ➤ Obligado a mantener entrevistas establecidas con profesional que realice el seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se aplicarán algunas reglas de conductas expuestas en la ley.

CONVIVENCIA CON OTRA PERSONA, FAMILIA O GRUPO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Convivir durante el tiempo establecido con una persona, familia distinta a la suya o con un grupo educativo. ➤ Se debe seleccionar adecuadamente para que oriente el proceso de socialización del sujeto 	
PRESTACIÓN EN BENEFICIO DE LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actividades no retribuidas de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad. ➤ Relación entre la actividad y el hecho 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No podrá imponerse sin el consentimiento del sujeto ➤ Solo con faltas, máximo 50 horas ➤ No podrá superar las 100 horas ➤ Para mayores de 16 años puede alcanzar 200 horas. ➤ Se aplicarán algunas reglas de conductas expuestas en la ley.
REALIZACIÓN TAREAS SOCIOEDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sin internamiento o libertad vigilada ➤ Realizar actividades a facilitarle el desarrollo de su competencia social 	
AMONESTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirigida a hacer comprender la gravedad de los hechos y sus consecuencias 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solo se aplica en falta ➤ La ejecuta el Juez
PRIVACIÓN PERMISO CONDUCIR CICLOMOTORES O VEHÍCULO A MOTOR, O DEL DERECHO A OBTENERLO O DE LICENCIAS ADMINISTRATIVAS PARA CAZA O PARA USO DE CUALQUIER TIPO DE ARMAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se puede imponer como accesoria, cuando el delito o falta se hubiese cometido utilizando un ciclomotor, un vehículo o un arma, respectivamente. 	
INHABILITACIÓN ABSOLUTA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para ostentar cargos públicos y empleos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compatibles con otras medidas ➤ Entre 4 y 15 años

c) La Ejecución de las medidas

La ejecución se ordenará por el Juez que también la controlará. El control de la ejecución requerirá que se asegure la ejecución efectiva de la medida, que se resuelvan las propuestas de revisión que se planteen, que se apruebe el Programa Individualizado de Ejecución de Medida (PIEM)⁴³, conocer de la evolución a través de los informes, acordar lo procedente en relación con las

⁴³ En adelante PIEM.

quejas y reclamaciones de los menores sancionados, sobre el tratamiento o cualquier circunstancia que pueda afectar a sus derechos fundamentales y visitar centros, entrevistarse con menores, formular propuestas, y adoptar las resoluciones que le corresponden en relación con el régimen disciplinario.

La ejecución de las medidas adoptadas corresponde a las entidades públicas de cada Comunidad Autónoma, que llevarán a cabo la creación, dirección, organización y gestión de los servicios, instituciones y programas adecuados para garantizar que sea correcta, y será la que corresponda al lugar donde se ubique el Juzgado de Menores que haya dictado la sentencia.

Se podrán establecer acuerdos con otras entidades privadas, sin ánimo de lucro, o públicas para llevar a cabo la ejecución de las medidas que le competan, bajo su directa supervisión, y sin que suponga una merma en la responsabilidad derivada de la ejecución. Si el menor estuviere sometido a varias medidas, el Juez que hubiere dictado la última sentencia firme, ordenará su cumplimiento simultáneo. Si no fuese posible se cumplirán sucesivamente.

d) Reglas de ejecución de medidas privativas de libertad

Las medidas privativas de libertad se ejecutarán en centros específicos para menores infractores, diferentes de los previstos en la Legislación Penitenciaria. No obstante las medidas de internamiento podrán ejecutarse en centros socio-sanitarios, cuando la medida impuesta así lo requiera. Los centros estarán divididos en módulos adecuados a las circunstancias de edad, madurez, necesidades y habilidades de los menores internados, con la finalidad de conseguir una convivencia adecuada, que permita cumplir los programas educativos y las funciones de custodia. La actividad de los centros de internamiento será realizada teniendo en cuenta que el menor es sujeto de derecho y continúa formando parte de la sociedad, acordándose los permisos que procedan con el fin de mantener el contacto con el exterior y preparar su vida fuera del centro, en libertad.

e) Régimen disciplinario

Los menores podrán ser corregidos disciplinariamente en los casos y de

acuerdo con el procedimiento establecido, respetando en todo momento su dignidad, y sin que puedan realizarse privaciones de sus derechos a la alimentación, a la enseñanza obligatoria, comunicaciones y visitas.

Las sanciones podrán ser recurridas, antes del inicio de su cumplimiento, presentándolas por escrito o verbalmente ante el director del centro, que en el plazo de 24 horas remitirá testimonio de la queja verbal o del escrito al Juez de Menores, que resolverá sin ulterior recurso tras audiencia del Fiscal. Los recursos podrán ser interpuestos igualmente por el letrado del menor.

f) Quebrantamiento

Si se quebrantare por el menor una medida no privativa de libertad, el Fiscal podrá instar del Juez su sustitución por otra de la misma naturaleza, que excepcionalmente, oído el Fiscal, el Letrado del menor, el representante del menor y el Equipo Técnico, podrá sustituir por una medida de internamiento en centro semiabierto, por el tiempo que reste para su cumplimiento.

Si quebrantase una medida privativa de libertad, se procederá a su reingreso en el centro del que se evadió o en otro adecuado a sus condiciones o en caso de permanencia de fin de semana en su domicilio, a fin de cumplir de manera ininterrumpida el tiempo pendiente. El Juez de Menores remitirá testimonio del quebrantamiento al Fiscal, para que abra el oportuno expediente si constituyere infracción penal y fuere merecedor de sanción.

g) Sustitución de medidas

Durante la ejecución de medidas el Juez podrá de oficio, o a instancia del Fiscal, del Letrado del menor, de la Administración competente, oídas las partes así como el Equipo Técnico y del representante de la Entidad Pública, dejar sin efecto la medida o sustituirla por otra más adecuada. La conciliación posterior del menor con la víctima, podrá dejar sin efecto la medida impuesta, cuando el Juez oídos el Fiscal, el Abogado, el Equipo Técnico, y la Entidad Pública, lo considere oportuno en interés del menor.

h) Cumplimiento de medidas

La medida se tendrá por cumplida cuando haya transcurrido el período de tiempo determinado en la resolución, pero eso ocurrirá igualmente cuando en atención a las circunstancias del menor, a la evolución del tratamiento, y a todas las circunstancias concurrentes, considere el Juez, que la medida debe modificarse.

i) Mayoría de edad

La medida se iniciará en su ejecución o continuará aunque el menor haya alcanzado la mayoría de edad, hasta alcanzar los objetivos propuestos en la sentencia. Sin embargo cuando la medida de internamiento sea impuesta a un mayor de edad que haya cumplido los 23 años o no haya finalizado su cumplimiento al alcanzar dicha edad, el Juez de Menores, oído el Fiscal, sin perjuicio de proceder a la modificación prevista en los Art. 14 y 51, ordenará su cumplimiento en el centro penitenciario conforme al régimen ordinario.

j) Régimen de recursos

Durante la ejecución el menor puede recurrir directamente cualquier resolución adoptada, ya de manera verbal, bien notificándose al director quien dará traslado al Juez de la intención de recurrir, el cual adoptará lo necesario para oír al menor. Los recursos también podrá interponerlos el letrado, así como el Fiscal. Contra la resolución del recurso dictada por el Juez cabe recurso de apelación.

k) Prescripción

La prescripción de la medida supone la imposibilidad de su ejecución al transcurrir el plazo marcado por la Ley sin que su cumplimiento se haya llevado a efecto, ya porque no se empezó o bien porque se interrumpió y no se pudo continuar. El Art. 10 de la LORPM establece que los hechos delictivos cometidos por menores prescriben:

- ✓ A los cinco años, cuando se trate de un delito grave sancionado en el Código Penal con pena superior a diez años.
- ✓ A los tres años, cuando se trate de cualquier otro delito grave.
- ✓ Al año, cuando se trate de un delito menos grave.
- ✓ A los tres meses, cuando se trate de una falta.

La prescripción opera en el proceso penal como causa de extinción de la responsabilidad criminal a través de la desaparición o extinción del hecho que al acusado se le imputa cuando el transcurso del tiempo y la paralización del proceso modifican sustancialmente la necesidad de la pena.

A modo de resumen en el *Cuadro 10* mostramos una comparativa de los aspectos más importantes de la Ley Orgánica 4/92 y la Ley Orgánica 5/2000.

Cuadro 10. Comparativa L.O. 4/92 y L.O. 5/2000

	LEY O. 4/1992, de 5 de junio, REGULADORA DE LA COMPETENCIA Y EL PROCEDIMIENTO DE LOS JUZGADOS DE MENORES	LEY O. 5/2000, de 12 de enero, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES
NATURALEZA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La naturaleza jurídica de la Ley es educativa- sancionadora. Las medidas que se impongan a los menores en ningún caso tendrán carácter retributivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Naturaleza formalmente penal, pero materialmente sancionadora-educativa. ➤ Exige una verdadera responsabilidad jurídica a los menores que cometen infracciones penales, no obstante la reacción jurídica va encaminada a obtener una verdadera intervención educativa, rechazando otras finalidades esenciales del Derecho Penal.
PRINCIPIOS INFORMADORES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El del interés del menor. ➤ El de oportunidad. ➤ El de proporcionalidad entre el hecho y la medida a imponer. ➤ El de no publicidad de las actuaciones. ➤ El resto de los principios propios de cualquier proceso penal con adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prima el superior interés del menor, valorado con criterios técnicos por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas. ➤ Principio de intervención mínima: <ul style="list-style-type: none"> • Corrección paterna • Reparación del daño ➤ No criterios de proporcionalidad/ sí de flexibilidad.
INTERVINIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El menor, mayor de 12 años y menor de 16 años. ➤ El Juez de Menores ➤ El Ministerio Fiscal. ➤ El Abogado del menor. ➤ El Equipo Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El menor, mayor de 14 años en la fecha de los hechos (límite mínimo) y menor de 18 años en el mismo momento (límite máximo). ➤ El Juez de Menores ➤ El Fiscal de Menores ➤ El Equipo Técnico. ➤ La Entidad Pública. ➤ El Letrado. ➤ El Perjudicado coadyuvante
MEDIDAS	<ol style="list-style-type: none"> 1 Amonestación o internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana. 2 Libertad vigilada. 3 Acogimiento por otra persona o núcleo familiar. 4 Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor. 5 Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad. 6 Tratamiento ambulatorio o ingreso en un Centro de carácter terapéutico. 7 Ingreso en un Centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internamiento en régimen cerrado. 2. Internamiento en régimen semiabierto. 3. Internamiento en régimen abierto. 4. Internamiento terapéutico. 5. Tratamiento ambulatorio. 6. Asistencia a centro de día. 7. Permanencia de fin de semana. 8. Libertad vigilada. 9. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. 10. Prestaciones en beneficio de la comunidad. 11. Realización de tareas socio-educativas. 12. Amonestación. 13. Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos de motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas

2.3. REGLAMENTO DE LA LEY 5/2000 (REAL DECRETO 1774/2004)

El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, tiene por objeto el desarrollo de la LORRPM, en lo referente a la actuación del Equipo Técnico y de la Policía Judicial, a la ejecución de las medidas cautelares y definitivas adoptadas y al régimen disciplinario de los centros para la ejecución de las medidas privativas de libertad.

Con relación a la actuación de la Policía Judicial queremos hacer mención al Art. 2 en sus puntos 6, 7 y 8, referidos a la existencia de un registro o archivo central de la información relativa a los menores y a los datos de la investigación que solo podrá facilitar información a requerimiento del Ministerio Fiscal o Juez de Menores y de la prohibición de su utilización en procesos de adultos relativos a casos subsiguientes en los que estuviese implicada la misma persona.

En cuanto al Equipo Técnico, será el encargado de prestar asistencia profesional al menor desde el momento de su detención, realizando también las funciones de mediador entre el menor y la víctima o perjudicado y valorando la posibilidad de la solución extrajudicial.

Por su relación con ese trabajo vamos a estudiar con algo más de detenimiento el desarrollo del mencionado decreto en su *CAPITULO III, De las reglas para la ejecución de las medidas*, que divide en tres secciones: la primera regula las reglas comunes; la segunda regula las medidas no privativas de libertad y la tercera, las medidas privativas de libertad, centrándonos en las reglas comunes y en las de las medidas privativas de libertad y funcionamiento interno de los centros. En ambos casos nos referiremos a cuestiones a las que no hayamos hecho mención anteriormente en el aparatado dedicado a la Ley 5/2000 y que sean de interés para tu nuestro estudio.

2.3.1. REGLAS COMUNES PARA LA EJECUCIÓN DE LAS MEDIDAS

Los menores gozarán durante la ejecución de las medidas de los derechos y libertades que recoge la Constitución y los tratados internacionales ratificados por España. La ejecución de las medidas, cualquier que sean éstas, ajustará su actuación atendiendo a: el superior interés del menor, el respeto al libre desarrollo de su personalidad, la información de sus derechos y la asistencia necesaria para poder ejercerlos, la aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y respeto a los derechos y libertades de los otros, la adecuación de las actuaciones a su edad, personalidad y circunstancias personales y/o sociales, la prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y personal y utilizando los recursos normalizados del ámbito comunitario, el fomento de la colaboración entre padres, tutores y/o representantes legales, el carácter interdisciplinario en la toma de decisiones sobre el menor, la total confidencialidad y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores o en la de sus familias y la coordinación y colaboración entre los diferentes organismos que intervengan con los menores.

En el caso de las medidas de libertad vigilada e internamiento, el profesional o el centro designado elaborarán el PIEM en el plazo de 20 días desde el inicio de la misma. En el resto de medidas, el PIEM se elaborará en el plazo de 20 días desde la designación del profesional responsable. En ambos casos, el plazo es prorrogable previa autorización judicial.

El expediente personal del menor tiene siempre carácter reservado. En el caso de los menores sujetos a internamiento “una vez finalizada la estancia en el centro, deberán remitir a la entidad pública, por los medios que se establezcan, todos los documentos relativos al menor con objeto de que se integren en su expediente personal sin que pueda quedarse el centro con copia alguna” (Art.12.6)

2.3.2. REGLAS ESPECÍFICAS PARA LA EJECUCIÓN LAS MEDIDAS PRIVATIVAS DE LIBERTAD

Cualquiera que sea el régimen de internamiento privativo de libertad, los menores desarrollarán las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio, planificadas en el PIEM, del siguiente modo:

- ✓ Los menores en régimen cerrado residirán y las desarrollarán dentro del Centro.
- ✓ Los menores en régimen semiabierto residirán en el centro pero podrán realizar fuera de éste algunas actividades formativas, educativas o laborales y en función de su evolución personal, la entidad pública podrá aumentar o disminuir las actividades o los horarios en el exterior.
- ✓ Los menores en régimen abierto realizarán las actividades de carácter escolar, formativo y laboral en los servicios normalizados del entorno, conforme a los horarios y condiciones establecidas en el PIEM. El tiempo mínimo de permanencia en el centro será de ocho horas y el menor deberá pernoctar en éste. No obstante, si el menor realiza fuera del centro una actividad cuya característica lo requiera, la entidad pública podrá proponer la posibilidad de no pernoctar en el centro durante un período de tiempo determinado, acudiendo solamente para realizar entrevistas, controles, etc.
- ✓ Los menores sometidos a internamiento terapéutico residirán en el centro designado para recibir la atención especializada (educativa o terapéutica). En los tratamientos para la deshabituación de consumo de alcohol y/o drogas, si el menor no da su consentimiento para iniciarlo o para someterse a los controles establecidos, no se iniciará el tratamiento y la entidad pública lo pondrá en conocimiento del Juez a los efectos oportunos.
- ✓ Los menores que cumplan una medida de permanencia en fin de semana, se entrevistarán con el profesional designado para su seguimiento, a fin de elaborar el PIEM en el que se establecerán las fechas, días concretos de cada fin de semana y la distribución de horas, así como las actividades

de carácter formativo, cultural o educativo a desarrollar por el menor.

- ✓ En el caso de ingreso en régimen cautelar y para salvaguardar y respetar el principio de presunción de inocencia, el PEIM se sustituirá por un modelo individualizado de intervención que deberá contener una planificación de actividades adecuadas a las características y circunstancias personales.

Todos los centros se regirán por una normativa de funcionamiento interno cuya finalidad es la consecución de una convivencia que permita la ejecución de los diferentes programas educativos y las funciones de custodia de los menores internados. Estas son:

- ✓ El menor ocupará, como norma general, una habitación individual. Si no existen razones en contra se podrán compartir dormitorios si reúnen las condiciones suficientes para preservar su intimidad. En todo caso, cada menor dispondrá de un lugar adecuado para guardar sus pertenencias.
- ✓ El menor tiene derecho a vestir su propia ropa.
- ✓ El menor podrá conservar en su poder el dinero y objetos de valor de su propiedad si la dirección del centro o el órgano que la entidad pública haya establecido lo autoriza de forma expresa en cada caso.
- ✓ En cada centro ha de haber una lista de objetos y sustancias cuya tenencia se considera prohibida (bebidas alcohólicas, drogas, materiales o utensilios peligrosos para la integridad física o seguridad del centro, dinero en cuantías superiores a lo establecido en la normativa de régimen interior, etc.)
- ✓ En todos los centros habrá un horario, que garantice ocho horas de descanso nocturno y, siempre que sea posible, ocho horas al aire libre.
- ✓ Todos los menores observarán las normas de higiene, sanitarias y sobre vestuario y aseo personal que establezca la normativa de funcionamiento interno del Centro. El incumplimiento de los deberes podrá ser objeto de corrección educativa siempre que no tengan como fundamento la seguridad y el buen orden del centro. En caso contrario podrán imponerse sanciones disciplinarias.

- ✓ Se garantizará el derecho de los menores a la asistencia sanitaria reconocida por la ley.
- ✓ En el caso de menores internadas que tengan hijos menores de tres años, podrán tener a estos en el centro cuando lo soliciten expresamente a la entidad pública, se acredite fehacientemente la filiación dicha situación no entrañe ningún riesgo para los niños y autorice el Juez de Menores.

Con respecto a la asistencia escolar y formativa, el Art. 37 de este Real Decreto indica que:

- ✓ La entidad pública adoptará las medidas oportunas para garantizar el derecho de los menores internados a recibir la enseñanza básica obligatoria que legalmente le corresponda. También se facilitará el acceso a otros estudios que componen los diferentes niveles del sistema educativo y otras enseñanzas no regladas que sean adecuadas a sus circunstancias.
- ✓ Si el régimen de cumplimiento del menor le impide asistir al centro educativo la entidad pública arbitrará los medios necesarios para que pueda recibir la enseñanza correspondiente en el centro de internamiento.
- ✓ Cuando el menor sea puesto en libertad se garantizará la incorporación inmediata al sistema educativo, en caso de que se encuentre en el período de enseñanza básica obligatoria.
- ✓ Los certificados y diplomas de estudio, expediente académico y libros de escolaridad no han de indicar, en ningún caso, que se han tramitado o conseguido en un centro para menores infractores.

2.4. MODIFICACIONES A LA LEY ORGÁNICA 5/2000

La Ley 5/2000 sufrió varias modificaciones reflejadas en otras leyes posteriores que resumimos a continuación:

- ✓ La Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre del Código penal y la Ley Orgánica 5/2000, en relación con los delitos de terrorismo. Cuenta con tan solo tres artículos y el

referente a la LORMP consiste en el agravamiento de la respuesta para los casos de extrema gravedad, tales como delitos de terrorismo, homicidio, asesinato, agresiones sexuales, así como aquellos en los que se apreciara la reincidencia. La medida de internamiento en régimen cerrado para la franja de 16-18 años podrá extenderse de 1 a 8 años, complementada, en su caso, con una libertad vigilada de 5 años como máximo, y para la franja 14-16 años el internamiento de 1 a 4 años y la libertad vigilada como máximo de tres años, que podrá alcanzar los 10 y 5 años respectivamente para los casos de extrema gravedad constitutivos de asesinato, homicidio doloso o agresiones sexuales, así como reincidencia, previéndose para los caso de terrorismo medidas de hasta 15 años de internamiento.

Además, siguiendo en este punto a otros ordenamientos, de acuerdo con el artículo 69 del Código Penal, fija unas condiciones para que la Ley pueda ser aplicada a los mayores de 18 y menores de 21 años⁴⁴: que la persona haya cometido un delito menos grave sin violencia o intimidación en las personas, ni grave peligro para la vida o integridad física de las mismas, que no haya sido condenado por sentencia firme por hechos delictivos una vez cumplidos los 18 años, y en tercer lugar que así lo haya recomendado especialmente el Equipo Técnico en su informe de acuerdo con las circunstancias personales y condiciones de madurez.

✓ La Ley Orgánica 9/2000 de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder Judicial, atiende a diversas circunstancias relacionas con la carrera Judicial y Fiscal (unificación de los procedimientos selectivos para el ingreso, optimización de las tareas en los Tribunales Superiores de Justicia, ampliación de la edad de jubilación) y en la disposición transitoria única suspende la aplicación de la Ley 5/2000, en lo referente a los infractores con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, por un plazo de dos años.

⁴⁴ Aspecto que, entre otros, también se contemplará en la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero.

✓ La Ley 9/2002, de 10 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y del Código Civil, sobre sustracción de menores, en la disposición transitoria única suspende la aplicación de la Ley 5/2000, en lo referente a los infractores con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, hasta el 1 de enero de 2007.

✓ La Ley orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, introduce la figura de la acusación particular. En su disposición final segunda modifica la redacción del primer párrafo del Art. 8 de la LORRPM, indicando que “El Juez de Menores no podrá imponer una medida que suponga una mayor restricción de derechos ni por un tiempo superior a la medida solicitada por el Ministerio Fiscal o por el acusador particular”.

En la misma línea, el Art.25 de la LORRMP se ve modificado y en este caso entiende “*De la acusación particular*”⁴⁵, indicando que:

Podrán personarse en el procedimiento como acusadores particulares, a salvo de las acciones previstas por el artículo 61 de esta ley, las personas directamente ofendidas por el delito, sus padres, sus herederos o sus representantes legales si fueran menores de edad o incapaces, con las facultades y derechos que derivan de ser parte en el procedimiento (...)

Añade además una disposición adicional sexta a la LORMP instando a impulsar medidas tendentes a “sancionar con más firmeza y eficacia los hechos delictivos cometidos por personas que, aun siendo menores, revistan especial gravedad, tales como los previstos en los artículos 138, 139, 179 y 180 del Código Penal. A tal fin, se establecerá la posibilidad de prolongar el tiempo de internamiento, su cumplimiento en centros en los que se refuercen las medidas de seguridad impuestas y la posibilidad de su cumplimiento a partir de la mayoría de edad en centros penitenciarios.”

✓ La ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de las responsabilidad penal de los menores, es la última modificación en el ordenamiento jurídico de la justicia de

⁴⁵ LORRPM: Artículo 25. Participación del perjudicado e inexistencia de acción particular y popular.

menores. Básicamente supone un endurecimiento de las medidas fundamentado en un supuesto aumento de los delitos cometidos por los menores. El interés superior del menor sigue primando en la Ley, pero entiende que se tiene que hacer compatible con el objetivo de una mayor proporcionalidad entre la respuesta sancionadora y la gravedad del hecho cometido.

Se amplían los supuestos en los que se pueden imponer medias de internamiento en régimen cerrado en el caso de delitos graves y delitos que se cometan en grupo o cuando el menor perteneciese o actuase al servicio de una banda, organización o asociación que se dedique a actividades delictivas.

Se suprime definitivamente la posibilidad de aplicar la Ley a los menores con edades comprendidas entre los 18 y 21 años y se añaden, como nuevas medidas, la de prohibición de aproximación y comunicación con la víctima o familiares determinados por el juez y la de inhabilitación absoluta durante el tiempo que dure la medida o incluso entre cuatro y quince años por encima de la duración de la medida de internamiento en régimen cerrado en los casos tipificados como delitos en los artículos 571 a 580 del Código Penal⁴⁶.

2.5. A MODO DE SÍNTESIS

Tres grandes modelos han presidido la Justicia de Menores desde su creación: el modelo de protección, el modelo educativo y el modelo de responsabilidad.

En el primero, la delincuencia juvenil es vista como una consecuencia del nacimiento de la sociedad industrial, de la vida urbana, de la pérdida de los valores morales, etc., aparece en las calles la miseria y la marginación y esto es molesto especialmente para las clases dirigentes. No importa si los niños son mendigos, pobres o delincuentes, todos necesitan un mismo sistema de "protección" o reeducación. Deben tener un Tribunal especial, del que no necesariamente debe formar parte un juez, ya que no importa la garantía de derechos o su aplicación, sino la reeducación de los niños. Éstos, además, son vistos bajo la consideración de tener un carácter anormal o patológico y deben

⁴⁶ Código Penal: Capítulo V, Sección 2ª, De los delitos de terrorismo.

ser apartados de su medio nocivo e “internarlos por su bien”. El proceso reeducador, basado en la formación de hábitos, trataba de curar, por lo que todo estaba permitido y no había ninguna necesidad de respetar las garantías jurídicas, consideradas como superfluas, puesto que no se trataba de actuar represivamente, “concedidos los benignos motivos de los salvadores de niños” (Platt, 1982:31)

En el segundo se evidencia un claro predominio de la acción educativa con la consiguiente reducción de la intervención judicial. Surge a las faldas del Estado de Bienestar que arranca en Europa a finales de la Segunda Guerra Mundial. Se basaba fundamentalmente en evitar que los jóvenes entraran en el sistema de Justicia penal: desaparecen las grandes instituciones, los internados, como pilares básicos de la Justicia de menores. El menor ya no es el único objeto de atención, sino que se tiende a dejarlo en el seno familiar, ofreciéndole a él y a su familia la ayuda necesaria. Residencias pequeñas, familias acogedoras, familias sustitutas, pequeños hogares, medidas de medio abierto, etc.; el internamiento aparece como el último recurso a utilizar y solamente en casos muy extremos. En España apenas hay cambios en ese sentido y se sigue anclado en el modelo instaurado en 1948.

En el tercero modelo se busca un equilibrio entre lo judicial y lo educativo. El menor ya no solo es objeto de protección, sino también objeto de derechos. Se refuerza la posición legal de los menores, a la vez que se les hace consciente de su responsabilidad y las medidas, ante los hechos delictivos, estarán basadas en principios educativos atendiendo a sus necesidades personales, familiares y sociales. Del mismo modo, se presta una mayor atención a la víctima, bajo la concepción de la necesidad de reparación de la misma, o, de la sociedad.

En el *Cuadro 11* y, a modo de resumen, presentamos la evolución normativa de la Justicia de Menores en España, con los aspectos más importantes desarrollados desde la *Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*.

Cuadro 11 Evolución Normativa Jurisdicción Menores en España

NORMATIVA	ASPECTOS DESARROLLADOS
LEY O. 6/1985, de 1 de julio DEL PODER JUDICIAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creación Juzgados de Menores como un órgano judicial de naturaleza penal, con competencia en el ámbito de la Facultad Reformadora. ➤ Se crea la figura del Juez de Menores.
LEY 38/1988, de 28 de diciembre DE DEMARCACIÓN Y DE PLANTA JUDICIAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Juzgados de Menores servidos por Jueces/Magistrados especializados. ➤ La entrada funcionamiento Juzgado/Juzgados Menores supondrá el cese Tribunales Tutelares de Menores.
LEY O. 4/1992, de 5 de junio, REGULADORA DE LA COMPETENCIA Y EL PROCEDIMIENTO DE LOS JUZGADOS DE MENORES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La competencia de los Juzgados de Menores se reduce al conocimiento de los delitos y faltas tipificadas en el Código Penal que tengan por autores a mayores de 12 años y menores de 16. ➤ El principio inspirador de la intervención judicial no el castigo y la represión sino educación y resocialización. ➤ Ley de transición que introduce en España el modelo de responsabilidad o modelo mixto educativo-responsabilizador. ➤ Se introduce el Equipo Técnico, compuesto por psicólogo, trabajador social y educador que asesoran al Fiscal y al Juez acerca de la situación psicológica, educativa y familiar del menor así como sobre su entorno social (mediante la elaboración del Informe Técnico). ➤ Se atribuye la competencia de ejecutar las medidas a las entidades públicas competentes en materia de menores de las CC.AA. Existe un control judicial de la ejecución por parte del juez de menores. ➤ Vigente desde 11 de junio hasta 13 de enero 2001. ➤ Derogada por la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores.
LEY O. 10/1995, de 23 de noviembre, DEL CÓDIGO PENAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mayoría de edad penal a los 18 años. ➤ A los de edades comprendidas entre los 18-21, posibilidad de aplicar la legislación de menores.
LEY O. 5/2000, de 12 de enero, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entra en vigor 13 de enero de 2001 y es la legislación vigente. ➤ Aplicación de 14 a 18 años. ➤ Establece dos tramos: de 14 a 16 años y de 16 a 18 años, en la graduación de las consecuencias por los hechos cometidos. ➤ Posibilidad de aplicación de 18 a 21 años atendiendo a circunstancias personales y grado de madurez, así como a la naturaleza y gravedad de los hechos.
LEY O. 7/2000, de 22 de diciembre, DE MODIFICACIÓN de la Ley Orgánica 10/1995 y Ley Orgánica 5/2000	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Endurecimiento de las penas. ➤ Aplicación a los delitos tipificados en los artículos 138 y 139 (homicidio, asesinato), 179 y 180 (agresión sexual, violación), 571 a 580 (delitos de terrorismo) del Código Penal, con pena de prisión igual o superior a 15 años.

<p>LEY O. 9/2000, de 22 de diciembre, de medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia. MODIFICA la Ley O. 6/1985, DEL PODER JUDICIAL</p>	<p>✓ Suspensión de la aplicación de la Ley O. 5/2000 en lo referente a jóvenes de 18-21 años, durante un período de dos años.</p>
<p>LEY O. 9/2002, de 10 de diciembre, DE MODIFICACIÓN la Ley O. 10/1995, DEL CÓDIGO PENAL y CÓDIGO CIVIL, sustracción menores</p>	<p>✓ Se suspende la aplicación de la Ley O. 5/2000 en lo referente a los infractores de edades comprendidas entre los 18 y 21 años, hasta el 1 de enero de 2007.</p>
<p>REAL DECRETO 1774/2004, de 30 de julio, por el que se APRUEBA DEL REGLAMENTO de la Ley O. 5/2000, de 12 de enero, reguladora de las responsabilidades penal de los menores</p>	<p>➤ Desarrolla la Ley O. 5/2000, en lo referente a la actuación del Equipo Técnico y de la Policía Judicial, a la ejecución de las medidas cautelares y definitivas y al régimen disciplinario de los centros para la ejecución de las medidas privativas de libertad.</p>
<p>LEY O. 15/2003, de 25 de noviembre, DE MODIFICACIÓN la Ley O. 10/1995, de 23 de noviembre, DEL CÓDIGO PENAL</p>	<p>➤ Introduce la figura de la acusación particular. ➤ Insiste en el endurecimiento penas en delitos artículos 138 y 139 (homicidio, asesinato), 179 y 180 (agresión sexual, violación) del Código Penal. ➤ Posibilidad cumplimiento C.C. Penitenciarios a partir de la mayoría de edad.</p>
<p>LEY O. 8/2006, de 4 de diciembre, DE MODIFICACIÓN la Ley O. 5/2000, de 12 de enero, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES</p>	<p>➤ Endurecimiento medidas. ➤ Añade dos nuevas medidas: ➤ Prohibición de aproximación/comunicación con la víctima o con aquellos familiares que determine el juez. ➤ Inhabilitación absoluta durante tiempo medida. En el caso de delitos comprendidos en los artículos 571 a 580 del Código Penal (delitos de terrorismo) la inhabilitación podrá ser por un tiempo superior entre cuatro y quince años al de la duración de la medida. ➤ Se suprime definitivamente posibilidad 18-21 años.</p>

**CAPÍTULO III. EL DERECHO
A LA EDUCACIÓN:
RESPUESTA INSTITUCIONAL
ANTE LA DELINCUENCIA
JUVENIL EN LA REGIÓN DE
MURCIA**

*“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”.
(DUDH, 1948, Artículo 26.1)*

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La necesidad y el derecho a la educación es una cuestión que desde los comienzos de la sociedad, tal como la conocemos hoy, ha preocupado a pensadores y legisladores, siendo reconocido en diversos documentos internacionales en materia de Derechos Humanos. Los textos que definen el contenido y el alcance de este derecho de forma más completa son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)⁴⁷, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)⁴⁸ y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)⁴⁹.

El Art. 13.1 del PIDESC toma casi palabra por palabra el contenido del Art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, indicando:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Por el Art. 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados Parte convienen:

En que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de

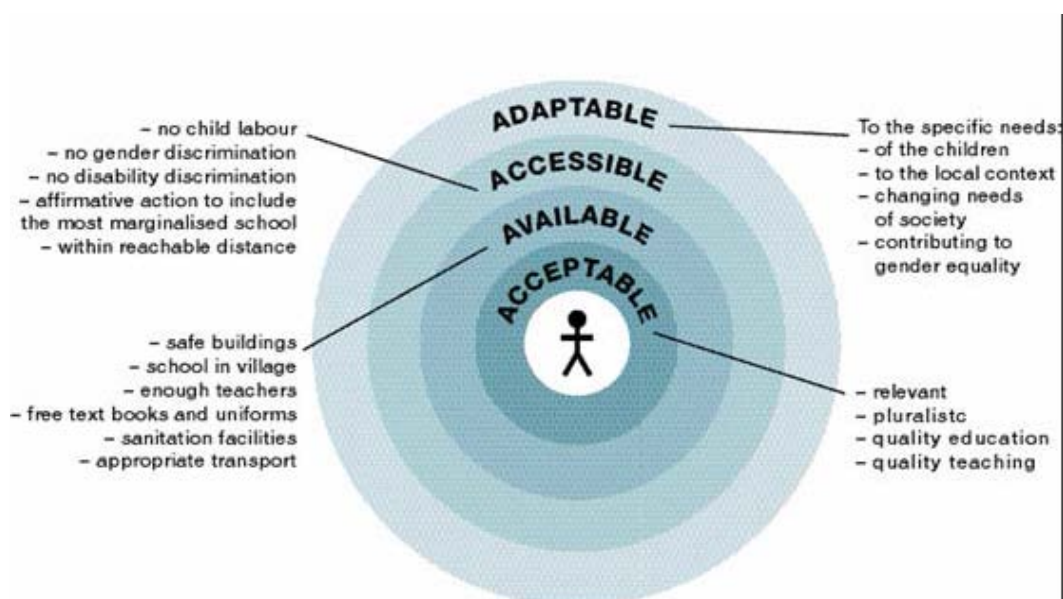
⁴⁷ Adoptada el 10/12/1948, cuenta con la adhesión de todos los Estados miembros de la ONU.

⁴⁸ Adoptado el 16/12/1966 y en vigor desde el 03/01/1976.

⁴⁹ Adoptada el 20/11/1989 y en vigor desde el 02/09/1990.

los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

La primera Relatora Especial de la Organización de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski (2004), indica que para que la educación sea un hecho significativo debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable (esquema 4-A: Available, Accesible, Acceptable, Adaptable):



4 As diagram © Action Aid⁵⁰

- ✓ **Disponibilidad** (representada en el segundo círculo): identifica los “ingredientes” que harían que la educación estuviese disponible (educación gratuita, financiada por los gobiernos, con infraestructuras adecuadas, suficientes docentes, etc.)

⁵⁰ Disponible en <http://www.right-to-education.org/node/231>

- ✓ Accesibilidad (representada en el tercer círculo): que el sistema no sea discriminatorio, que sea accesible a todos y que se tomen medidas positivas para incluir a los más marginados.
- ✓ Aceptabilidad (representada en el círculo interior): que el contenido de la educación sea relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, de calidad, con profesionales cualificados.
- ✓ Adaptabilidad (representada en el círculo exterior): la educación puede y debe evolucionar con las cambiantes necesidades de la sociedad y contribuir a paliar desigualdades, como la discriminación de género, que se puede adaptar a nivel local para adaptarse a contextos específicos.

Podríamos plantearnos muchos interrogantes en el modo de traducir todos estos principios en políticas, instituciones y prácticas. Tales como si el derecho a la educación es siempre y solo derecho a la escuela; si asegurando el derecho a la escuela se asegura el igual derecho de todos a la educación; si éste implica igual escuela para todos; si políticas que se proponen adecuar las condiciones de escolarización a las necesidades de diferentes grupos no parten de una consideración de diferente valor social de los mismos con lo que, de algún modo, podría caerse en lo que Serra(2004) denominó el reverso de la equidad, “una educación para pobres, para ricos, para mujeres, para aborígenes, para deficientes, para incapaces”(p.19)

Pero hacernos todo ese tipo de planteamientos no es ese el objetivo de nuestro de trabajo en estos momentos y sí podemos decir que, en la actualidad, hay un acuerdo casi general en torno a unos principios que articulan infancia, educación y derechos:

- ✓ Que todos los niños y niñas gozan de igual derecho a la educación.
- ✓ Que los estados son responsables de garantizar ese derecho.
- ✓ Que la escuela es el medio privilegiado para asegurar educación para todos.
- ✓ Que las instituciones educativas - escolares y no escolares- deben contemplar en sus prácticas el conjunto los derechos de los niños y niñas.

En nuestro país, el Derecho a la Educación es reconocido en el Art. 25 de la Constitución Española, en los tratados internacionales suscritos por España

(Convención de Derechos del Niño) y en la propia LORPM cuyo Art. 56 en su apartado b) establece que el menor de edad civil tiene derecho a recibir una educación y formación integral en todos los ámbitos.

El Art. 37 del RD 1774/2004, de 30 de julio por el que se aprueba el Reglamento de la LORPM desarrolla este derecho estableciendo la obligación por parte de la Entidad Pública de facilitar el acceso de los menores internos en edad de escolarización obligatoria a la educación, bien en Centros integrados en la red ordinaria, cuando por el tipo de régimen esto sea posible, o bien en el propio Centro. Respecto de los menores sujetos a la medida de internamiento que no se encuentran en edad de escolarización obligatoria ésta debe concretarse en facilitar su acceso a los demás niveles del sistema educativo u otras enseñanzas no regladas.

Artículo 37 Asistencia escolar y formativa

1. La entidad pública y el organismo que en el respectivo territorio tenga atribuida la competencia en la materia adoptarán las medidas oportunas para garantizar el derecho de los menores internados a recibir la enseñanza básica obligatoria que legalmente le corresponda, cualquiera que sea su situación en el centro. También facilitarán a los menores el acceso a los otros estudios que componen los diferentes niveles del sistema educativo y otras enseñanzas no regladas que contribuyan a su desarrollo personal y sean adecuadas a sus circunstancias.
2. Al efecto de lo dispuesto en el apartado anterior, cuando el menor no pueda asistir a los centros docentes de la zona a causa del régimen o tipo de internamiento impuesto, la entidad pública y el organismo competente en la materia arbitrarán los medios necesarios para que pueda recibir la enseñanza correspondiente en el centro de internamiento.
3. El organismo que en el territorio de residencia del menor tenga atribuidas las competencias en materia de educación garantizará la incorporación inmediata del menor que haya sido puesto en libertad y que se encuentre en el período de la enseñanza básica obligatoria al centro docente que le corresponda. Con esta finalidad, la entidad pública comunicará esta circunstancia y la documentación escolar correspondiente al citado organismo.
4. Los certificados y diplomas de estudio, expediente académico y libros de escolaridad no han de indicar, en ningún caso, que se han tramitado o conseguido en un centro para menores infractores.

En 2009, un informe del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación de las personas privadas de libertad, Vernoz Muñoz, propone una serie de recomendaciones, principalmente las de que la educación debe ser garantizada en los instrumentos legislativos constitucionales y / o de otro tipo, debe contar con recursos suficientes con cargo a fondos públicos y que las autoridades encargadas de la educación pública deben poner a disposición de todos los detenidos , ya sea condenado o en prisión preventiva , programas de educación que abarquen al menos el plan de estudios de la enseñanza obligatoria en la Primaria y , si es posible , en el nivel secundario también.

La educación de personas analfabetas y jóvenes, además, debe estar integrada y coordinada con el resto del sistema educativo de cada país, para que una vez en libertad, puedan continuar sus estudios sin dificultad:

The education of illiterates and young prisoners shall be compulsory and special attention shall be paid to it by the administration (...). So far as practicable, the education of prisoners shall be integrated with the educational system of the country so that after their release they may continue their education without difficulty (p.9)

Considera a los menores de edad un grupo especialmente vulnerable, incluidos los autores de delitos, refiriéndose a ellos como necesitados de cuidado y protección en lugar de detención:

Children, including juveniles, constitute a particularly vulnerable group, also as perpetrators of crimes. In many States, they have been pushed onto the streets and into crime by poverty, inequality and social exclusion (lack of education, work and recreational opportunities), broken homes, violence, drug abuse and exploitation. As such, they are in need of care and protection rather than detention (p.13)

Finalmente formula una serie de recomendaciones especiales con relación a los menores, mujeres y otros grupos de riesgo: que los menores en edad de educación obligatoria deben tener acceso a ella; que deben prestar atención a grupos tradicionalmente marginados y la adecuación a necesidades individuales y que deben abordar su continuidad educativa una vez puestos en libertad.

Furthermore, the Special Rapporteur makes the following recommendations specifically regarding children and women in detention and other marginalized groups:

(a) Special attention must be given to ensuring that all children subject to compulsory education have access to, and participate in, such education;

(c) Attention should be also given to persons from traditionally marginalized groups, including women, minority and indigenous groups, those of foreign origin and persons with physical, learning and psychosocial disabilities. Education programmes for such groups should pay close attention to accessibility and relevance to individual needs; the barriers to continued education upon release should also be addressed and taken care of properly (p.26).

A la luz de lo anteriormente comentado, creemos importante la aproximación al ámbito contextual en el que se circunscribe el trabajo con menores sujetos a medidas judiciales en la Región de Murcia para conocer cuáles son las instituciones implicadas, cuáles sus competencias y responsabilidades y cómo se protege el derecho a la educación de estos chicos y chicas.

2. ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL Y PRÁCTICO EN LA REGIÓN DE MURCIA

Hasta 1987, como comentamos anteriormente, es el Tribunal Tutelar de Menores (en base al Decreto de 2 de julio de 1948) el que tiene las competencias de protección y reforma de menores. A partir de noviembre de 1987, por mandato de la Ley 21/1987, es La Entidad Pública quien asume las competencias en materia de Protección de Menores y, con la publicación de la Ley Orgánica 4/1992, igualmente aquellas relacionadas con la ejecución de medidas judiciales impuestas por los Juzgados de Menores, modificada esta última con la entrada en vigor de la LORPM. Estas competencias fueron atribuidas, por primera vez en la Región de Murcia, al Instituto de Servicios Sociales, ISSORM⁵¹.

Durante el período comprendido entre 2001 a 2012, se producen diversas

⁵¹ De acuerdo con lo establecido en el Decreto 107/1987 de 22 de marzo, modificado por el Decreto 31/1989, de 22 de marzo, y actualizado por un nuevo Decreto Regional n.º 66/1996, de 2 de agosto, siendo ejercidas por la Secretaría Sectorial de Acción Social, Menor y Familia, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 59/1999, de 20 de julio, incorporándose a este Órgano Directivo las competencias desarrolladas por la Comunidad Autónoma en materia de Familia, que hasta esta fecha habían sido ejecutadas desde la Secretaría Sectorial de Juventud, Mujer y Familia.

reorganizaciones de la Administración Regional de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia⁵² modificando el número, la denominación y las competencias de las distintas Consejerías efectuando, en consecuencia, una nueva distribución competencial entre los Departamentos de la Administración Regional.

Aportamos aquí la situación lo más actualizada posible en el momento de redacción y presentación del informe final.

2.1. ORGANISMOS COMPETENTES

Dos son las Consejerías que, como Entidad Pública, asumen las competencias en la labor que se desarrolla con los menores en conflicto con la ley en la Región de Murcia:

Consejería de Presidencia⁵³, a través de la Dirección General de Prevención de Violencia de Género, Juventud, Protección Jurídica y Reforma de Menores.

Asume las competencias asignadas al Departamento en materia de juventud, como órgano gestor de la política juvenil de la Región de Murcia, encargado de la promoción, impulso y desarrollo de las actuaciones dirigidas a los jóvenes en los ámbitos establecidos en la Ley 6/2007, de 4 de abril, de Juventud de la Región de Murcia.

Asimismo, ejerce las competencias en materia de prevención de violencia de género, protección jurídica y reforma de menores, incluida la creación de centros de reinserción y rehabilitación, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria.

Consejería de Universidades, Educación y Empleo⁵⁴, a través de la Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad que asume las competencias del Departamento en materia de ordenación académica no universitaria; programas educativos; atención a la diversidad y convivencia en los centros docentes.

⁵² Decreto del Presidente de la Comunidad Autónoma número 24/2007, de 2 de julio de reorganización de la Administración Regional y Decreto del Presidente de la Comunidad número 12/2011, de 27 de junio de reorganización de la Administración Regional.

⁵³ Con anterioridad a las reestructuraciones indicadas, las Consejerías que tenían las competencias eran llamadas: Consejería de Trabajo y Política Social y Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración.

⁵⁴ Con anterioridad a las reestructuraciones indicadas, las Consejerías que tenían las competencias eran llamadas: Consejería de Empleo y Formación; Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y Consejería de Educación, Formación y Empleo.

En la siguiente figura (*Figura 5*) representamos, a modo de esquema que posteriormente iremos desarrollando, cómo se organiza la atención de los menores sometidos a medidas judiciales.

Figura 5. Organización atención a menores con medidas judiciales Región de Murcia



2.1.1. CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA: DIRECCIÓN GENERAL DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO, JUVENTUD, PROTECCIÓN JURÍDICA Y REFORMA DE MENORES

La Dirección General de Prevención de Violencia de Género, Juventud, Protección Jurídica y Reforma de Menores cuenta en su estructura con cuatro unidades organizativas, siendo una de ellas el Servicio de Ejecución de Medidas Judiciales de Menores (SEMJ)⁵⁵. A éste le corresponde la coordinación, ejecución y seguimiento de los programas de actuación en materia de ejecución de medidas adoptadas por los Jueces de Menores, en particular:

a) La gestión de centros, servicios y programas referidos a la ejecución de medidas adoptadas por los Jueces de Menores, ya sean éstas en régimen abierto o cerrado.

⁵⁵ Tanto los Decretos de Estructura como el organigrama completo de la Consejería se pueden consultar en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1541&IDTIPO=100&RASTRO=c76\\$#m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1541&IDTIPO=100&RASTRO=c76$#m)

b) La propuesta, tramitación, control y asistencia técnica de la acción concertada en materia de ejecución de las medidas dictadas por los Juzgados de Menores.

c) Cualesquiera otras que le sean encomendadas en el ámbito de sus competencias.

La ejecución de cualquier medida se inicia por una sentencia firme en la que el Juez determina el tipo de medida y el tiempo para su ejecución, que ha de hacerse sin dilación alguna. Si bien, como hemos indicado la responsabilidad de la ejecución es de la entidad pública, en la misma intervienen varios agentes:

- El Juzgado de Menores que ejecuta la Amonestación y la Privación del derecho para conducir vehículos de motor.
- Los equipos educativos en medio abierto que ejecutan las medidas no privativas de libertad.⁵⁶ Su misión es apoyar a los chicos y chicas en el cumplimiento de las medidas impuestas por los Juzgados de Menores de Murcia y provincia, teniendo como objetivo primordial la conexión de los menores a su cargo con los recursos y redes sociales normalizadas del entorno y potenciar su competencia social para conseguir una mejor inserción social. Son ejecutadas por una entidad sin ánimo de lucro concertada con la entidad pública⁵⁷.
- Los centros educativos con sus equipos para las medidas de internamiento. Son medidas privativas de libertad y en el fallo de la sentencia se especifica el régimen del centro (abierto, semiabierto, cerrado o internamiento terapéutico). Las medidas se ejecutan por una entidad sin ánimo de lucro⁵⁸ concertada por la entidad pública, encargándose ésta de la inspección de los centros y de garantizar la

⁵⁶ A modo de recordatoria indicamos que estas medidas en régimen abierto son: Prestación en Beneficio de la Comunidad, Libertad Vigilada, Realización de Tareas Socioeducativas, Asistencia a centro de día, Tratamiento ambulatorio, Permanencia en fin de semana en domicilio y Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.

⁵⁷ Actualmente la entidad concertada es la Asociación CEFIS (*Colectivo de estudios, formación e investigación social*), con sede en las ciudades de Murcia, Cartagena, Lorca, Jumilla y Caravaca, atendiendo así al criterio de territorialidad y desconcentración. Estas sedes pueden hacer las funciones de centro de día.

⁵⁸ Actualmente la entidad concertada es la Fundación Diagrama Intervención Psicosocial que asume la gestión de Centro Educativo Juvenil Las Moreras (de titularidad pública), así como y la gestión y titularidad del Centro Educativo la Zarza donde la Entidad Pública tiene concertadas plazas para el cumplimiento de las medidas judiciales.

estancia en unas condiciones dignas y de respeto a todos los derechos del menor, de acuerdo al proyecto educativo de centro, al régimen interior del mismo y los programas individualizados de ejecución de las medidas.

2.1.2. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN FORMACIÓN Y EMPLEO: DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad, cuenta en su estructura con cuatro unidades organizativas siendo una de ellas el Servicio de Atención a la Diversidad, perteneciente a la Subdirección General Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad⁵⁹.

Al Servicio de Atención a la Diversidad le corresponde el ejercicio de las siguientes funciones:

- a) La elaboración de informes y propuestas normativas sobre la ordenación jurídica de los centros de educación especial.
- b) El diseño, desarrollo y coordinación de las orientaciones y actuaciones encaminadas a atender al alumnado con necesidades educativas especiales.
- c) La coordinación de la actividad orientadora en las enseñanzas no universitarias.
- d) El desarrollo de las orientaciones y actuaciones para la evaluación psicopedagógica de los alumnos de las enseñanzas no universitarias.
- e) La planificación y gestión de la Educación Compensatoria e Intercultural.

El marco normativo que regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia está determinado por las siguientes normas básicas:

- ✓ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

⁵⁹ Tanto los Decretos de Estructura como el organigrama completo de la Consejería se pueden consultar en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=227&IDTIPO=200&PLANT_PERSONALIZADA=/JSP/CARM/nuevoPortal/organigramas/plantillaDetalleOrganigrama.jsp&IDESTRUCTURAJERARQUICA=423&RASTRO=c77\\$m5782](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=227&IDTIPO=200&PLANT_PERSONALIZADA=/JSP/CARM/nuevoPortal/organigramas/plantillaDetalleOrganigrama.jsp&IDESTRUCTURAJERARQUICA=423&RASTRO=c77$m5782)

- ✓ Decreto n. ° 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- ✓ Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia

La Región de Murcia es la primera comunidad autónoma que regula y concreta la atención a la diversidad establecida por la LOE como principio de todo el sistema educativo y lo hace a través del Decreto n. ° 359/2009. En éste, establece tres tipos de medidas de atención a la diversidad orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado:

- ✓ Actuaciones generales: estrategias que el centro educativo pone en funcionamiento, tendentes a garantizar una educación común de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo.
- ✓ Medidas de apoyo ordinario: estrategias y metodologías para poder proporcionar una atención individualizada al alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o etapa.
- ✓ Medidas de apoyo específico: programas organizativos y curriculares para el alumnado que no haya tenido respuesta educativa con las medidas de apoyo ordinarias. En definitiva se trata de adaptaciones curriculares y programas específicos (diversificación curricular, programa inicial de cualificación profesional-PCPI)

Siguiendo a González, Méndez y Rodríguez (2009, p.83) reproducimos el cuadro siguiente (*Cuadro 12*) en el que nos muestran, después de una amplia revisión, las medidas dispuestas para dar respuesta a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia.

Cuadro 12. Medidas de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		CURSO
Medidas de Apoyo Ordinario	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo individual en el grupo ordinario. • Agrupamientos flexibles que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de Refuerzo Instrumental Básico • Agrupamientos de materias, para obtener una disminución del número de profesores. <ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de Refuerzo Curricular. 	1º, 2º y excepcionalmente 3º de la ESO
Medidas de Apoyo Específico	<ul style="list-style-type: none"> • Para alumnos que se incorporan tardíamente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escolarización uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por edad. ○ Aulas de Acogida. ○ Programas de Español para Extranjeros. • Para alumnos con necesidades educativas especiales: Adaptaciones curriculares significativas. Prolongar un año más la escolarización si es necesario. • Para alumnos con altas capacidades: flexibilizar escolarización. 	Todos los cursos de la ESO
PDC	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Diversificación Curricular. 	3º y 4º ESO
PIP (**)	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades: Iniciación Profesional Específica; Iniciación profesional Especial (en IES). Iniciación profesional para el empleo e Iniciación profesional adaptada (no en IES). 	Posterior a la ESO
Programa Compensación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a grupos en aula ordinaria. • Grupos de Apoyo fuera del aula ordinaria. • Aulas taller para grupos específicos de compensación educativa. • Aulas ocupacionales para la compensación educativa. 	Todos los cursos
Programas enmarcados en el PROA (***)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de acompañamiento escolar • Programa de apoyo y refuerzo 	1º, 2º, 3º ESO (fuera de horario lectivo)

(*) Pueden incorporarse alumnos que hayan cursado 2º de ESO, no estén en condiciones de promocionar a 3º y hayan repetido ya una vez en esta etapa.

(**) La LOE (2006) introduce los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Éstos se desarrollan en la Comunidad Autónoma de Murcia desde el curso 08/09. Sus modalidades son: Iniciación profesional, Taller profesional e Iniciación profesional especial.

(***) Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo.

En su Capítulo IV, dedicado a la compensación de las desigualdades en educación, el Decreto 3 59/2009 regula la respuesta educativa que ha de dársele al alumnado que por condiciones y circunstancias personales requieren una actuación educativa compensatoria para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo, especificando a qué tipo de alumnado se refiere. Así, considera que pueden necesitar una actuación educativa compensatoria

alumnado procedente de un medio social desfavorecido, con hospitalización o convalecencia prolongada en domicilio, con medidas judiciales de reforma y promoción juvenil, con medidas de protección y tutela y con escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar, dedicando un artículo para cada uno de los casos.

El Art. 23, dedicado a los menores sometidos a medidas judiciales y para dar respuesta a los mandatos de la LORPM con relación a los derechos y deberes de los que se encuentran cumpliendo medias de internamiento (*Cuadro 13*), indica:

Cuadro 13. L.O. 5/2000: Derechos y Deberes menores internados

Art. 56. Derechos	Art. 57. Deberes
b) a recibir una educación y formación integral; f) a recibir la enseñanza básica obligatoria que corresponda a su edad, cualquiera que sea su situación en el centro, y a recibir la formación educativa o profesional adecuada a sus circunstancias. g) a una formación laboral adecuada, a un trabajo remunerado, dentro de las disponibilidades de la entidad pública	b) de recibir la enseñanza básica obligatoria que legalmente les corresponda h) de participar en las actividades formativas, educativas y laborales establecidas en función de su situación personal a fin de preparar su vida en libertad.

En virtud del Art. 23 el Decreto n.º 359/2009 y dado que hay menores de edades de entre 15 a 18 años cumpliendo medidas judiciales de internamiento que no pueden seguir una escolarización ordinaria durante el cumplimiento de su medida (si ésta ha de cumplirse en régimen cerrado o semiabierto), se crean las aulas educativas en los centros de ejecución de medidas judiciales.

1. A efectos de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todos los alumnos, la escolarización de los menores sometidos a medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil se realizará en centros ordinarios, siempre que las medidas judiciales así lo permitan.
2. En aquellos casos en que esta medida no fuera posible y que exista un número suficiente de alumnos en centros de internamiento en edad de escolaridad obligatoria, corresponde a la Consejería con competencias en educación habilitar unidades escolares en los citados centros.
3. La Consejería con competencias en educación dotará de los recursos humanos necesarios para el desarrollo de la labor docente en estas unidades escolares, siempre y cuando se habiliten con este fin los espacios suficientes por el titular de las dependencias, así como los recursos materiales necesarios.

3. LAS AULAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS DE EJECUCIÓN DE MEDIDAS DE INTERNAMIENTO

La Consejería de Educación mantiene en la actualidad dos aulas educativas, con dos profesores cada una⁶⁰, en los dos centros de ejecución de medidas de internamiento que existen actualmente en la Región:

- ✓ Centro Educativo Juvenil “Las Moreras”: de titularidad pública y gestión privada. Ubicado en la pedanía murciana de El Palmar.
- ✓ Centro Educativo Juvenil “La Zarza”: de titularidad y gestión privada en el que la Comunidad Autónoma tiene, a través de un contrato de servicio público, plazas de internamiento. Ubicado en el término municipal de Abanilla.

La organización de la respuesta educativa se organiza de modo diferente ya se trate de enseñanza obligatoria o enseñanza no obligatoria.

a) En el caso de la enseñanza obligatoria, a los menores de 15 y 16 años de edad que ya se encuentran escolarizados en el momento del cumplimiento de la medida se les mantiene el expediente en sus centros educativos y los docentes de los centros juveniles se coordinan con ellos. En el caso de los menores que no se encuentran escolarizados, la administración a través de la Comisión de Escolarización Específica asigna un centro al menor, cumpliendo con lo indicado en la Orden de 16 de enero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Región de Murcia⁶¹:

⁶⁰ La provisión de estos docentes se hace en comisión de servicios a profesores voluntarios.

⁶¹ Puede consultarse en <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/34/ordenadmission.pdf>

Artículo 10.- Comisión de Escolarización Específica de Educación Especial

1. La Comisión Específica es única y de ámbito regional, con sede en la Consejería de Educación, Formación y Empleo, y tiene por objeto, además de realizar las actuaciones necesarias para escolarizar durante todo el proceso de admisión al alumnado a que se refiere este artículo, la de informar a las demás Comisiones de Escolarización del proceso de admisión del referido alumnado, garantizando su adecuada admisión y matriculación.

2. La Comisión de Escolarización Específica será la encargada de escolarizar a:

a) (...)

b) El Alumnado con medidas judiciales de reforma, promoción juvenil, y de protección y tutela de menores.

En el momento de redacción de este trabajo, la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, está elaborando en el borrador de una Orden por la que se regule específicamente la atención al alumnado con medidas judiciales y se cree el equipo de profesorado para su atención, regulando su estructura y funcionamiento. La ausencia de esa Orden no implica la no existencia de un procedimiento coordinado y así, una vez que los menores tienen asignado un centro educativo, se inicia la coordinación entre éste y el centro de medidas judiciales. Este protocolo de coordinación implica:

- ✓ Contactar con el equipo directivo del centro de referencia para confirmar la matrícula del alumno.
- ✓ Enviar documento al equipo directivo del centro de referencia para informar de que el menor será atendido en un aula educativa del centro de menores.
- ✓ Solicitar al equipo directivo quién será la persona de referencia encargada de la coordinación (profesor técnico de servicios a la comunidad, orientador, tutor, etc.).
- ✓ Establecer un periodo de coordinación para intercambiar información sobre: contenidos, programación, fechas y modo del que se realizará la evaluación, etc.
- ✓ Concretar el plan a realizar con cada una de las materias.

b) En el caso de la enseñanza no obligatoria, a los menores de 17 y 18 años se les ofrece la posibilidad de matricularles en Programas de Cualificación Inicial

Profesional (PCPI) o se les matricula en Centros de Educación de Adultos en los que desarrollan, básicamente y atendiendo siempre a sus necesidades, los siguientes programas⁶²:

- ✓ EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS (EBPA):
 - Alfabetización.
 - Consolidación.
- ✓ EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PERSONAL ADULTAS (ESPA):
 - Estructurada en dos niveles con la duración de un curso académico cada uno: Nivel I (1º y 2º ESO) y Nivel II (3º y 4º ESO).
 - Currículum organizado en tres ámbitos: Comunicación, Social y Científico-Tecnológico.
 - Se promociona del NIVEL I al NIVEL II con un ámbito pendiente como máximo.
 - No hay límite de convocatorias ni de permanencia.
- ✓ BACHILLERATO A DISTANCIA:
 - Se organiza de acuerdo a la ordenación establecida para el Bachillerato en régimen general en las modalidades de Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales.
 - El alumno puede matricularse de hasta once materias. No hay límite de convocatorias ni de permanencia. Los periodos lectivos están formados por tutorías colectivas e individuales, siendo la asistencia a clase no obligatoria.
- ✓ PRUEBA LIBRE de ESO:
 - Para menores que no sean alumnos de ESO, ESPA ó ESPAD. Es convocada una vez al año.
 - Los aspirantes tienen dos opciones para examinarse. No hay ningún requisito académico para poder realizarla.

⁶² La Guía completa de Educación de Personal Adultas puede consultarse en <http://www.murciaprofesionales.es/adultos/>

✓ PRUEBA de ACCESO CICLOS GRADO MEDIO:

- Para que personas que no reúnan los requisitos académicos de acceso puedan continuar su formación accediendo a los ciclos formativos acreditando que poseen los conocimientos y habilidades suficientes para cursarlos.

Ya se trate de enseñanza obligatoria como no obligatoria, los principios que inspiran la actuación educativa con los menores sometidos a medidas judiciales son:

- ✓ Motivar hacia el aprendizaje.
- ✓ Mejorar los conocimientos en las diferentes áreas desde el nivel personal.
- ✓ Corregir errores y subsanar carencias básicas en lectoescritura, cálculo y razonamiento.

El paso de los menores por estas aulas educativas supone el cumplimiento de una medida privativa de libertad, que será más o menos restrictiva ya se trate de régimen abierto, semiabierto o cerrado. La Convención de los Derechos del Niño, y por lo tanto de observancia obligada para todos los Estados firmantes, indicaba que la privación de libertad siempre debe ser la última opción a imponer cuando se hayan agotado todas las opciones educativas disponibles en el ámbito comunitario y, en su caso, siempre por el menor tiempo posible.

La Región de Murcia es la que ostensiblemente emplea las medidas privativas de libertad en mayor medida que el resto de comunidades autónomas (Fernández Molina, 2012). En la siguiente tabla (Tabla 1) presentamos la evolución de los menores que han pasado en algún momento por las aulas educativas ubicadas en los centros de cumplimiento de medidas judiciales durante los últimos 11 años, pudiendo observar un marcado aumento entre los años 2006 a 2011.

Tabla 1. *Evolución alumnado medidas judiciales en aulas educativas R. Murcia*⁶³

Nombre Centro (Localidad)	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Centro Juvenil "Las Morenas" (El Palmar, Murcia)	15	18	19	21	84	89	95	89	53	59	84
Centro Juvenil "La Zarza" (Abanilla)	42	27	25	28	56	58	63	92	81	105	47
TOTAL	57	45	44	49	140	147	158	181	134	164	131

Una posible explicación a este aumento de medidas de internamiento podría ser la consideración de que aunque la LORPM concibió las medidas de internamiento (fundamentalmente las de régimen cerrado) para aquellos supuestos en los que en la comisión de los hechos delictivos se hubiera empleado violencia o intimidación en las personas o se hubiera actuado con grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas, las sucesivas reformas legislativas iniciadas a partir de 2005 supusieron un endurecimiento de las medidas en un intento de acallar la alarma social provocada por algunos hechos especialmente violentos (Fernández y Tarancón, 2010).

Otro aspecto que nos parece significativo es el hecho de que la Región de Murcia haya sido estos últimos años, junto con Andalucía, Baleares, Canarias y Extremadura (FOESSA, 2008; Consejo Escolar del Estado, 2009, 2010; MEC-Cifras de la Educación en España, 2013) una de las comunidades con una tasa de idoneidad⁶⁴ más bajas. Además “en las Comunidades Autónomas de Canarias, Extremadura, Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Murcia y Comunidad Valenciana, coinciden el retraso educativo a los 15 años (medido con la tasa de idoneidad) con las mayores tasas de fracaso escolar en Educación Secundaria” (Pérez Esparrells y Morales, 2012).

Todo ello, además de aspectos relacionados con la crisis económica de los últimos años, nos lleva a pensar que los aspectos escolares y educativos se convierten en un “hecho diferenciador” en nuestra Región con relación a los chicos y chicas que cumplen medidas de internamiento.

⁶³ Elaboración propia. Fuente Memorias de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo. Disponibles en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3979&IDTIPO=100&RESULTADO_INFERIOR=1&RESULTADO_SUPERIOR=10&RASTRO=c800\\$m4308](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3979&IDTIPO=100&RESULTADO_INFERIOR=1&RESULTADO_SUPERIOR=10&RASTRO=c800$m4308)

⁶⁴ Correspondencia de la edad del alumnado y el año académico que cursa.

**SEGUNDA PARTE:
PRESUPUESTOS
METODOLÓGICOS Y
DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IV: ÁMBITO Y
PRESUPUESTOS
METODOLÓGICOS**

*“Empieza por el principio - dijo el Rey con gravedad -
y sigue hasta llegar al final; allí te paras”.*
(L. Carroll)

Analizar cualquier realidad social resulta una tarea compleja y supone, a la vez, la construcción de un nuevo objeto de conocimiento, cuyo fin no es la comprensión absoluta y definitiva de esa realidad, sino un medio para interpretarla a través de una determinada metodología aplicada en un tiempo y contexto determinado de una realidad concreta, pero de la que a su vez deseamos extraer conocimiento para informar sobre ella, para comprenderla, para transformarla o para aplicarla a otras realidades y contextos, presentes o futuros.

“La investigación social se mueve en ámbitos muy complejos que precisan ser estudiados desde perspectivas diversas: sociales, culturales y socioeducativas dado que presentan manifestaciones e implicaciones poliédricas” (Pérez Serrano, 2000, p. 32) y desde esa concepción nos acercamos al conocimiento de un “subsistema” como el de Ejecución de Medidas Judiciales de Menores. Está inserto a su vez en otros sistemas y será el marco de referencia contextual y práctico a través del que accederemos a nuestro foco de interés: menores en conflicto con la Ley que cumplen medidas judiciales en la Región de Murcia. Nuestro propósito es conocer las circunstancias (personales, sociales, escolares-educativas, etc.) presentes en sus trayectorias vitales en el momento de cometer el delito, la intervención educativa durante el período de cumplimiento de la medida judicial en un centro de internamiento, además de las percepciones que estas chicas y chicos tienen sobre sus propias vidas, sobre su trayectoria escolar/formativa, sobre los hechos que les llevaron a estar cumpliendo una medida judicial y sobre sus expectativas al cumplimiento de la misma.

1.POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA: ENFOQUE METODOLÓGICO

Como investigadores tenemos que tomar decisiones metodológicas fundamentadas (Patton, 1988) que hacen que la investigación se desarrolle dentro de un referencial teórico, de un paradigma. El paradigma adoptado por el investigador va a determinar el modo de formular el problema de investigación y su abordaje desde el punto de vista metodológico.

Popkewitz (1984) habla de los tres paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación: el *empírico-analítico* (o cuantitativo), el *simbólico* (o cualitativo-interpretativo-hermenéutico) y el *crítico* (que incorpora el criterio político en relación con la mejora del hombre). No vamos a entrar en el extenso debate que los diferentes paradigmas han suscitado en el ámbito de las Ciencias de la Educación, ni vamos a abordar los postulados de cada uno. Únicamente apuntaremos que, “considerando estos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p.13), nuestro posicionamiento como investigadores se va a nutrir fundamentalmente de los postulados interpretativos, entendiendo que bajo los mismos existen modelos explicativos de la realidad social, como es el caso de los modelos ecológicos (Bronfenbrenner, 1987; Hixzon y Tinzman, 1990; Perrenoud, 1992; Rossi, 1994; Martínez, Escudero, García y otros, 2004) que explican cómo emergen las situaciones de riesgo entre los distintos ámbitos de interacción de los sujetos.

No pretendemos “construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente, sino construir informes interpretativos que capten la inteligibilidad y coherencia de la acción social” (Jiménez y Tejada, 2004, p. 22). Nuestra concepción de la realidad social es subjetivista, entendemos que las personas interpretan el mundo en el que viven de modo diferente y creemos que el papel de la ciencia es descubrir cómo son esas interpretaciones, qué significados usamos las personas para dar sentido al mundo y a nuestro comportamiento dentro de él (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

Planteamos una investigación de corte descriptivo, exploratorio y comprensivo desde la base de que éstos “tienen por objeto la descripción de los fenómenos. Son estudios propios de las primeras etapas de una investigación y pueden proporcionar hechos y datos, e ir preparando el camino para la configuración de nuevas teorías y nuevas investigaciones” (Mateo, 1999, p. 608). Además “la práctica demuestra que la casi totalidad de los estudios realizados por los responsables de acción social son fundamentalmente de nivel descriptivo y/o clasificatorio (...) consistentes fundamentalmente en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Ander Egg, 1990, p. 61).

Como investigación descriptiva (Visauta, 1989, p. 103) podremos atender a la:

- ✓ Determinación o identificación de quién o quiénes tienen una determinada característica.
- ✓ Determinación de la ubicación del fenómeno.
- ✓ Determinación del “cuánto”.
- ✓ Descripción del desarrollo, la evolución o las etapas del fenómeno.
- ✓ Determinación de las propiedades de un colectivo.
- ✓ Determinación de las partes, clases o categorías de un fenómeno.
- ✓ Determinación de una clasificación o tipología.

Queremos aprovechar, la gran ventaja de la metodología descriptiva, ya que “al describir, comparar y clasificar datos, puede obtener una visión holística con la que los modelos y procesos pueden ser comprendidos como un todo. Además, el investigador puede ser capaz de moverse desde la observación y descripción a la clasificación y conceptualización de los fenómenos que estudia” (Tejada, 1997, p. 74).

En nuestro enfoque metodológico apostamos por la complementariedad, el pluralismo e integración de metodologías cualitativa y cuantitativa, entendiendo con Cook y Reichardt (2005, p. 37) que:

Los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Esto significa que a la hora de elegir un método carezca de importancia la posición paradigmática; ni tampoco equivale a negar que ciertos métodos se hallen por lo común unidos a paradigmas específicos. Lo principal es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos. La elección del método de investigación debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación que se trate.

El enfoque metodológico adoptado por cualquier investigador no es ajeno al debate paradigmático, así Walkers y Evers (1988) indican que, básicamente, se podían encontrar tres planteamientos:

- ✓ *La tesis de la diversidad incompatible*, que defiende la inconmensurabilidad de los paradigmas por partir de ontologías y epistemologías incompatibles entre sí. Como paradigmas que son, son incompatibles y compiten el uno con el otro.
- ✓ *La tesis de la unidad*, que apuesta por el rechazo a la idea de paradigma por incoherente. Defiende que hay una unidad epistemológica en la investigación educativa, por lo que los distintos enfoques pueden considerarse como complementarios.
- ✓ *La tesis de la diversidad complementaria*, que sostiene que los paradigmas son complementarios, son formas igualmente adecuadas de analizar la realidad social y educativa. En esta posición intermedia algunos autores sostienen que los paradigmas son incompatibles en el nivel epistemológico, mientras que en el nivel técnico, en el de las metodologías, es posible la compatibilidad, dándose, por tanto, la complementariedad. Bericat (1998), llama postura epistemológica a la idea de la incompatibilidad paradigmática y a la defensora de la integración, postura técnica.

Flick (2007) señala que a la metodología cuantitativa se le critica que es un atajo de investigación rentable para la generación de datos, pero que solo a través de los métodos cualitativos se pueden proporcionar las explicaciones científicas reales de los hechos. Por otro lado, de la metodología cualitativa se critica que tiene un papel ilustrativo y que por su falta de representatividad de las muestra no da lugar a resultados en el sentido real de la palabra.

En la actualidad, la mayoría de los autores optan por una postura de integración entre diferentes tradiciones de investigación. Integración que, siguiendo de nuevo a Bericat (1998), tendría tres estrategias fundamentales. La primera, utilizar diferentes metodologías procedentes de diversas tradiciones teóricas de manera combinada, de tal forma que un método se integra en otro. La segunda, la triangulación, a través de la cual se obtiene una visión más completa de la realidad a estudiar analizándola mediante dos enfoques de manera simultánea. Y por último, la complementación, según la cual cada enfoque aportaría un elemento diferente de la realidad. Así, es posible la realización de una investigación de carácter interpretativo para que ayude a generar nuevas ideas que luego puedan ser contrastadas mediante un estudio de corte positivista. O, al revés, los resultados generales de un estudio positivista ser analizados con más detalle por un estudio interpretativo.

En nuestro caso, la apuesta por la complementariedad metodológica se justifica aún más por la consideración de tres niveles diferentes de aproximación (de lo general a lo particular) a nuestro objeto de estudio (*Figura 6*) y que concretaremos más adelante en el diseño de nuestra investigación, pero entendido bajo cierto “monismo epistemológico” (Moya, 2001) pues nuestra postura como investigadores, tal y como comentábamos anteriormente, se nutre del paradigma interpretativo.

Figura 6. Niveles de aproximación al objeto de estudio



Esta combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas para el estudio de la realidad social ha sido y sigue siendo defendida por numerosos científicos sociales (Subirats, 2006; Péres Yruela, 2002; Hernández Pedreño, 2008) considerando que la combinación de ambas metodologías enriquece la investigación, lográndose una mayor calidad de la misma. “No se trata de buscar convergencia ni de confirmar resultados, sino de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos” (Bericat, 1998, p.106).

2. EXIGENCIAS RESPECTO A LA DIMENSIÓN ÉTICO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proyecto de investigación plantea cuestiones éticas, especialmente cuando involucra directamente a las personas, pero también cuando se basa sólo en pruebas documentales. La consideración de los problemas éticos posibles o reales es necesaria y es probable que deba hacerse durante todo el proyecto de investigación, desde la planificación inicial y la recolección de datos, hasta su redacción y difusión, por el tema en sí, por los implicados y por la dimensión social que alcanza la cuestión de la delincuencia juvenil.

Tres principios éticos guían nuestra investigación (Blaxter, Hughes y Tighy, 2002):

- 1) La identidad de los sujetos se protegerá en todo momento a fin de que la información recolectada no los ponga en aprietos ni los perjudique.
- 2) Trataremos a todos los implicados en la investigación con respeto y buscando su colaboración.
- 3) Al negociar el permiso para el estudio se aclararán cuáles son los términos del acuerdo y nos someteremos a él.

En todo caso intentaremos conseguir el máximo apoyo e implicación posible, entendiendo que "la investigación cualitativa que busca esta profundidad, en la percepción de actividades, etc. exige este tipo de relación" (Ferrerres, 1997, p. 111). Como investigadores que vamos a implicarnos en la vida diaria de gran parte de los participantes, estamos agradecidos a que se tolere

nuestra presencia en el campo de investigación y a todo lo que los implicados nos dan de su día a día.

Entendemos que resulta difícil separar la ética de la investigación de la ética profesional y de la moral personal y desde la perspectiva comunicativa asumimos (Habermas, 1989) que las condiciones para que un determinado conocimiento sea aceptado como legítimo han de ser las mismas que hacen posible el entendimiento entre las personas: *verdad* (en nuestras manifestaciones), *rectitud* (en nuestras acciones) y *veracidad* (relación entre las intenciones, las acciones y los pensamientos). En otras palabras, que lo hablado sea comprensible; que el hablante sea fiable; que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa. Dadas estas condiciones, todo acto de entendimiento puede llegar a ser definido como parte de un “proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas” (Habermas, 1987, p. 103).

3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro punto de partida está relacionado con una serie de interrogantes que nos surgen como profesionales comprometidos y cercanos al ámbito de los servicios sociales, como son:

- ✓ ¿Cómo ha evolucionado la delincuencia juvenil en los últimos años? ¿Ha aumentado este tipo de delincuencia en nuestro país? ¿Y en la Región de Murcia? ¿Cuáles son las cifras de delincuencia juvenil que se manejan en la Región de Murcia?
- ✓ ¿Qué características presenta este tipo de delincuencia? ¿Cuáles son las características de los/las jóvenes que están sometidos a medidas judiciales?
- ✓ ¿Cuáles son las variables de vulnerabilidad social que les afectan? Éstas, ¿ayudan a comprender por qué determinados adolescentes inician una trayectoria delictiva?
- ✓ ¿Qué tipo de infracciones cometen? ¿Cuál es la respuesta de las instituciones

judiciales, sociales, educativas? ¿Responden a las necesidades de los/as menores? ¿Se entiende que la respuesta a los/las adolescentes en conflicto con la ley debe ser sancionadora o educativa?

- ✓ ¿Qué motivos aducen estos/as adolescentes para iniciar un proceso delictivo? ¿Cómo lo explican? ¿Cómo lo viven y cómo lo transmiten?
- ✓ ¿Cuál es su situación educativa, formativa, laboral, etc.?
- ✓ ¿Qué aspectos educativos/escolares comparten estos/as jóvenes? ¿Cuál ha sido su enganche/desenganche con los entornos escolares y formativos?
- ✓ ¿Cómo es el proceso de intervención en internamiento? ¿Cómo lo viven los/las menores? ¿Cómo los/las profesionales que participan del mismo? ¿Qué piensan sobre ello y sobre la visión de la sociedad respecto a la reinserción? ¿Qué opinan de la ley?

3.1. OBJETIVOS

Para dar respuesta a nuestros interrogantes de partida nos hemos planteado seis grandes objetivos de investigación, que son “los puntos de referencia o señalamiento que guían el desarrollo de una investigación y a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos” (Rojas, 2000, p. 88). Estos son:

- 1) Presentar las cifras de la evolución de la delincuencia general y de la juvenil en particular en el ámbito nacional y de la Región de Murcia.
- 2) Conocer las características de los/las jóvenes en conflicto con la ley en la Región de Murcia, identificando las posibles circunstancias de vulnerabilidad social y exclusión que con más frecuencia se manifiestan en los/las jóvenes con historia delictiva.
- 3) Explorar los itinerarios escolares-educativos seguidos por estos/as jóvenes.
- 4) Conocer la respuesta del sistema judicial atendiendo a la naturaleza de las medidas aplicadas.
- 5) Describir el escenario del cumplimiento de las medidas en régimen de internamiento, la intervención educativa que se desarrolla con los/las menores durante el cumplimiento de la medida judicial contemplando la

visión de los implicados.

- 6) Interpretar desde la narratividad y subjetividad de los/las adolescentes sus propias trayectorias vitales.

3.2. DISEÑO

En el planteamiento de una investigación hay que tener en cuenta no sólo qué investigar, es decir, el problema y su propósito, sino también cómo investigar. Es necesario hacer un diseño, que nos sirva para concretar los elementos fundamentales que tendrá nuestro proceso de trabajo, discutir sobre ellos y, de algún modo, "delimitar", inicialmente, cómo habrá de discurrir la investigación.

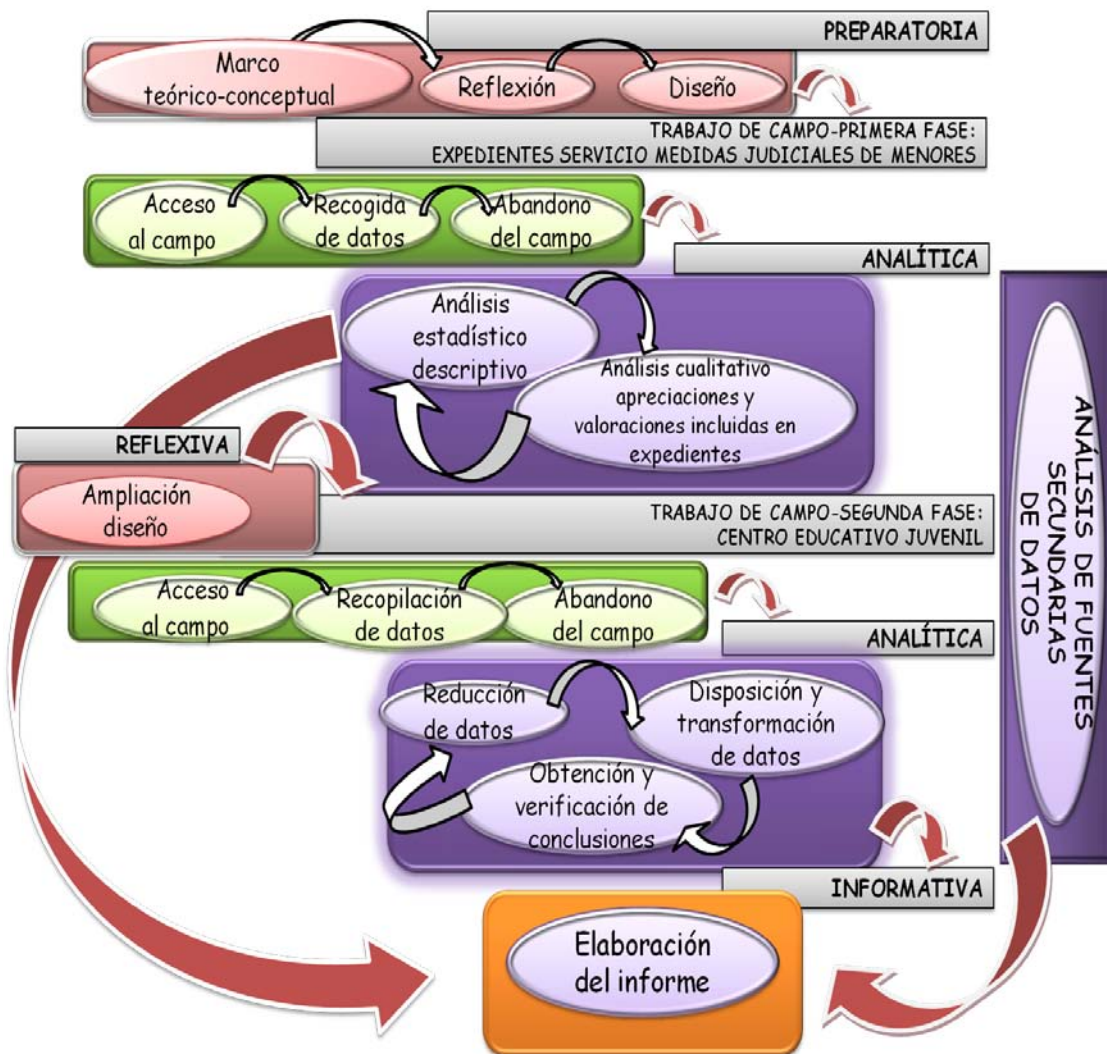
Cuando planteábamos nuestro posicionamiento como investigadores y nuestro enfoque metodológico, apuntamos el establecimiento de tres niveles de aproximación a nuestro objeto de estudio. Estos tres niveles vienen determinados por los objetivos planteados y guían los diferentes modos de aproximación al trabajo de campo y el uso de unos u otros métodos y técnicas de recogida de datos. Tomando como referencia las etapas de la investigación cualitativa enunciadas por Rodríguez, Gil y García (1999, p.64), presentamos un diseño de que se estructura en cuatro fases fundamentales: preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa (*Figura 7*)

Si bien presentamos estas fases siguiendo un esquema lineal, el desarrollo de la investigación supone un proceso de revisión-reflexión continuo.

a) La fase preparatoria responde a la necesidad de construir el marco teórico conceptual que nos ayude a contextualizar nuestro estudio. Para ello recurrimos a la consulta de fuentes bibliográficas, estudios, investigaciones, etc., que nos permiten un acercamiento al estado del arte y la familiarización con términos y conceptos con los que tendremos que trabajar. Unos nos resultan cercanos a nuestra formación como pedagogos y a nuestro ejercicio profesional, como los conceptos de riesgo, vulnerabilidad y los factores asociados, exclusión social, absentismo, abandono y enganche escolar, etc. Otros han supuesto un

proceso de estudio personal en un ámbito en el que prácticamente nuestro conocimiento previo era el derivado de noticias de prensa, opiniones personales, discusiones en programas de debates en medios de comunicación, etc., como es el caso de la normativa referida a menores, la evolución de la justicia de menores, los programas de actuación, la respuesta institucional, etc.

Figura 7. Fases y etapas de la investigación



En este proceso constatamos que la mayoría de los estudios e investigaciones sobre el tema abordan la problemática desde la perspectiva jurídica y/o desde una perspectiva criminógena atendiendo a características personales de los menores y que son escasos los estudios en los que se exploren

las trayectorias vitales de los implicados, que se planteen atendiendo a factores relacionados con el riesgo, la vulnerabilidad, la exclusión social y, sobre todo, los factores relacionados con las trayectorias escolares y los procesos de enganche y desenganche con lo escolar/educativo.

De esta fase preparatoria y de reflexión surge el diseño inicial de nuestra investigación y la planificación de la siguiente: trabajo de campo en el Servicio de Medidas Judiciales de Menores, recogida de datos mediante el vaciado de los expedientes y análisis de datos.

En nuestro caso y atendiendo, por un lado, a la consideración de que el diseño ha de ser flexible, que no es algo estático a partir de un punto en el tiempo, sino que puede variar en función de las acciones que se llevan a cabo (Ferrerres, 1997) y, por otro lado, de circunstancias personales de la propia investigadora, planteamos un segundo momento de reflexión y ampliación del diseño de investigación que supone la implementación de una nueva fase de trabajo de campo en un contexto totalmente diferente, con una perspectiva que pretende ampliar la inicial: trabajo de campo en un Centro de Menores, recopilación, reducción y disposición de datos. Del mismo modo se amplía el período de análisis de fuentes secundarias de datos.

b) La fase trabajo de campo es la puesta en acción del núcleo de nuestro diseño de investigación, abarcando todas las actuaciones que nos guiarán a la obtención de los datos que hemos considerado necesarios para la consecución de los objetivos marcados. En nuestro caso tenemos dos fases que son complementadas con otra en paralelo:

- FASE EN PARALELO (que coincide con el NIVEL 1 de aproximación a nuestro objeto de estudio). Siguiendo una modalidad de investigación fundamentalmente cuantitativa y a través de la recopilación documental: revisión de estadísticas y memorias oficiales de diferentes instituciones y organismos (policiales, judiciales y de intervención con adolescentes en conflicto con la ley). Con ello pretendemos dar respuesta al objetivo 1 anteriormente planteado.

- PRIMERA FASE (que coincide con el NIVEL 2 de aproximación a nuestro objeto de estudio). Siguiendo una modalidad de investigación fundamentalmente cuantitativa⁶⁵, no experimental y descriptiva y a través de la recopilación documental: estudio retrospectivo/transversal de expedientes obrantes en el Servicio de Medidas Judiciales de Menores de la Comunidad Autónoma de Murcia. Daremos respuesta a los objetivos 2, 3 y 4 anteriormente planteados.
- SEGUNDA FASE (que coincide con el NIVEL 3 de aproximación a nuestro objeto de estudio). Siguiendo la modalidad de investigación cualitativa del estudio de caso: estudio del Centro Educativo-Juvenil las Moreras. Éste constituirá, utilizando las palabras de Rodríguez, Gil y García (1999), el “escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta a las cuestiones de la investigación” (p. 91). Con esta fase pretendemos dar respuesta a los objetivos 5 y 6 anteriormente planteados.

Nuestra aproximación al Centro de Medidas Judiciales pretende la descripción, análisis, comprensión e interpretación de las propias apreciaciones que hacen los sujetos de la realidad en la que se encuentran. Por lo tanto, se parte de la premisa de que no existe una única realidad para todos, sino que existirán un conjunto de realidades individuales, a las que nos acercaremos desde el estudio en su propio contexto natural. A este respecto Denzin y Lincoln (2005) aclaran que el relativismo propio de la investigación cualitativa se basa en la premisa de que de la interacción de unos con otros emergen múltiples realidades y que éstas son las que dan sentido a su experiencia. Los significados, las experiencias y percepciones de los participantes serán considerados como un componente de los resultados de investigación (Creswell, 2007).

La elección de un estudio de caso implica la voluntad de comprender una realidad. Según Stake (1998) es algo especial que se ha de estudiar, puede ser un alumno, una clase, un programa, etc. pero el caso es algo con entidad en sí mismo que queremos comprender mejor. El autor enfatiza la importancia de la

⁶⁵ Desde la perspectiva cualitativa se incluirán algunas apreciaciones relevantes relacionadas con las trayectorias escolares de los menores obrantes en los informes de los Equipos Técnicos.

comprensión del propio caso más que de la generalización. El caso es algo especial que se ha de estudiar y, para nosotros, nace de la necesidad de conocer la realidad educativa de los menores en conflicto con la ley que están cumpliendo una medida judicial en régimen de internamiento.

Robson (2002) argumenta que este tipo de estudios puede encontrar diferentes modos de expresión como puede ser a través de un estudio de caso individual, o bien de un grupo de individuos por separado o el estudio de un grupo social o también podría utilizarse para estudiar organizaciones, o los roles y las relaciones dentro de ellas.

En definitiva, un estudio de caso implica examinar una realidad definida o en detalle, durante un periodo de tiempo y empleando diversos instrumentos de recogida de información, partiendo en un primer lugar, de una descripción del contexto sobre el que se va a trabajar.

Debemos mencionar también que los casos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005). Cuando se usa el estudio de caso, se pretende el análisis en profundidad y no la generalización ni la comparación del mismo. Es una investigación con sentido en sí misma, que prima la particularización sobre la generalización formal.

Yin (1994) y Huberman (1994) manifiestan que estos estudios pueden ser utilizados con distintas finalidades: exploratorias, descriptivas o explicativas.

- ✓ Exploratorio: como piloto de otros estudios o preguntas de investigación.
- ✓ Descriptivo: suministrando una explicación narrativa.
- ✓ Explicativo: para probar teorías

Una de las fortalezas del estudio de caso reside en su capacidad para retratar una situación particular mediante una profusa descripción de la realidad analizada en su contexto de vida natural, empleando para ello una extensa diversidad de datos, que en muchas ocasiones combina datos objetivos y subjetivos (Yin, 1994). La importancia otorgada a los datos descriptivos presentados de manera exhaustiva y detallada que, según Darke, Shanks y Broadbent (1988), distinguen al estudio de caso de otros métodos analíticos, es enfatizada por Zucker (2001) quien, a su vez, reconoce el valor y relevancia de

este método para difundir el conocimiento de fenómenos de interés susceptibles de análisis.

c) La fase analítica, es una etapa importante y no exenta de dificultad en el proceso de investigación. Supone la organización y el análisis de los datos. Cada una de las fases de trabajo de campo planteadas supone un tratamiento diferente en el análisis de la información recabada, pero en cualquier caso podemos decir que el análisis de datos es “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas (...) con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Gil, 1994, p. 33)

Desde la perspectiva cuantitativa utilizaremos la estadística descriptiva, a través del análisis de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, mediante el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.0.

Desde la perspectiva cualitativa que caracteriza el estudio de caso, la recogida y análisis de datos se condicionan mutuamente y tendremos presente que (Colas y Buendía, 1992; Anguera, 1998; Dooley, 1999):

- Las situaciones naturales ocurridas en un determinado tiempo, espacio y contexto, son las principales fuentes generadoras de datos.
- El investigador/a es el principal instrumento de recogida de datos.
- Los datos recabados no se circunscriben a aquellos que son aportados verbalmente sino también a aquellos que están referidos a sentimientos, intenciones o intuiciones que se expresan de forma no verbal.
- Las técnicas de recogida de datos se caracterizan por ser flexibles y abiertas para facilitar el acceso al mundo interior de los sujetos: creencias, percepciones, sentimientos, etc., y sus manifestaciones comportamentales.
- La selección de la muestra se efectúa por muestreo intencional.
- El análisis de datos en un proceso continuo, dinámico y de carácter inductivo que guía el desarrollo de la investigación.

Rodríguez, Gil y García Gil (1999) esquematizan el proceso de análisis de datos cualitativos del siguiente modo: reducción de datos, disposición de datos y obtención y verificación de conclusiones. La *reducción de datos* tiene como objetivo reducir la información en unidades manejables empleando procesos de categorización y codificación. La naturaleza verbal de los datos, la dificultad de la reproducción y su difícil manejo justifican este paso. Nosotros tomaremos de la teoría fundamentada la idea de ir construyendo teorías, conceptos e hipótesis a través de todo el proceso de recogida de datos, mediante la interpretación de los mismos y no a priori (Glaser y Strauss, 1967; Rodríguez, Gil y García, 1999).

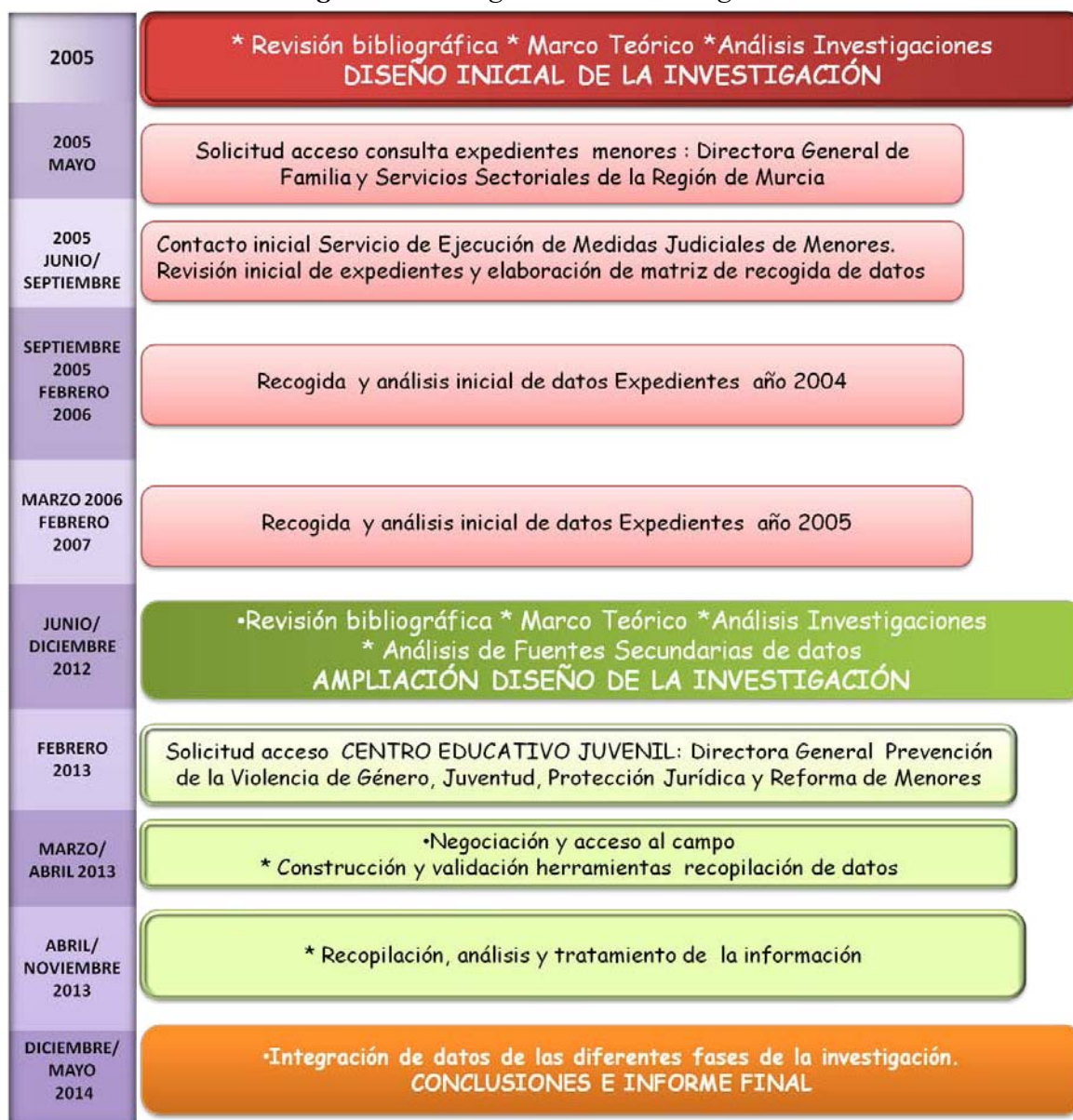
El siguiente paso es la *disposición de datos*, que supone la presentación de la información de forma espacial con la intención de extraer conclusiones y emprender diversas acciones. Es un proceso de ordenación y transformación de la información cualitativa bruta para hacerla comprensible y operativa. Para el tratamiento de los datos cualitativos utilizaremos el programa de análisis MAXQDA 10.

El último y más importante paso es la *extracción de conclusiones y la verificación*, que implica establecer relaciones entre los elementos diferenciados en el proceso analítico para ofrecer un resultado estructurado y significativo.

d) La fase informativa, es la última del proceso de investigación e implica la presentación del informe final, con las conclusiones, reflexiones finales y las futuras líneas de investigación. En esta fase se integran los resultados y conclusiones extraídas en cada uno de los niveles de aproximación a nuestro objeto de estudio estimando la divulgación de los resultados, así como el establecimiento de mecanismos de difusión con el fin de informar a los participantes e interesados.

En la siguiente figura (*Figura 8*) se representan temporalmente cada una de las fases y acciones descritas.

Figura 8. Cronograma de la investigación



4. EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS: SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Como hemos venido exponiendo nuestra investigación, de carácter descriptivo, se desarrolla con un enfoque que integra metodologías cuantitativas y cualitativas. La apuesta hecha por la complementariedad

metodológica nos permite la combinación de diferentes técnicas para la recogida de datos, lo que nos posibilita que se puedan compensar las debilidades de unas con las potencialidades de otras. Rodríguez (1996) nos recuerda las posibilidades y modos de la integración metodológica:

- a) La complementariedad. Cada método analiza diferentes aspectos de la realidad y conduce a resultados que sumados aumentan el conocimiento de la realidad.
- b) Triangulación. Cada método analiza un mismo aspecto de la realidad y, en función de los datos obtenidos, nos conduce a resultados convergentes. Se trata de una posibilidad útil sobre todo para reforzar la validez de los resultados.
- c) Combinación. En esta integración procedimental, se complementan los métodos, posibilitando que los resultados del aplicado previamente permitan mejorar la aplicación del segundo. En este caso, se exige una ordenación secuencial de los métodos

4.1. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS

La recogida de datos es una de “las fases más trascendentales en el proceso de investigación científica” (Tejada, 1997, p. 95). Es necesario tener en cuenta qué información es necesaria para satisfacer los objetivos de nuestra investigación y en base a ello tomar decisiones acerca de los instrumentos a emplear, sin perder de vista el tipo de datos de que se trate y los posibles informantes.

La recopilación documental será la técnica a utilizar en los niveles de aproximación 1 y 2. Su finalidad como instrumento de investigación social es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizados para los propósitos de una investigación concreta, si bien “constituye una tarea ardua y laboriosa” (Ander Egg, 1990, p. 213). Quizá por ello las investigaciones llevadas a cabo mediante estudio de expedientes judiciales y/o policiales son menos numerosas que aquellas otras realizadas a través de análisis de estadísticas oficiales, pese a los escasos datos que aportan (Pérez Jiménez, 2006). Nosotros vamos a utilizar tanto el análisis de estadísticas

oficiales (nivel 1) como el estudio de expedientes (nivel 2). El nivel 3, el estudio de caso, se caracterizará por el uso de diversos instrumentos que serán elaborados para el propósito de esta investigación.

En la siguiente figura (*Figura 9*) se recoge el conjunto de técnicas e instrumentos de recogida de datos que posteriormente iremos desarrollando para cada uno de los niveles.

Figura 9. Técnicas e instrumentos de recogida de datos



4.1.1. PRIMER NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES SECUNDARIAS DE DATOS.

Diferentes autores (Garrido, Stangeland y Redondo, 2001; García-Pérez, Díaz Ripollés, Pérez-Jiménez, 2008), nos advierten de la complejidad en el uso de las fuentes secundarias para el estudio de la delincuencia juvenil. En unas ocasiones por la dificultad que podemos encontrar en el acceso y, en otras, por la insuficiencia de estadísticas oficiales y la diferente forma de recoger los datos en función de la administración implicada (Estatal, Autonómica) y la pluralidad de organismos que intervienen en el proceso (Juzgados, cuerpos policiales con competencia nacional y/o autonómica, administraciones encargadas de la ejecución y seguimiento de las medidas, etc.).

Aún así, la explotación de datos secundarios es una técnica de investigación

valiosa en el campo de las Ciencias Sociales que, siguiendo a Almarcha (1969, p. 30), nos permite el acceso al:

Cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones periódicas, etc.

Nuestro objetivo es presentar una radiografía de la evolución de la delincuencia general en España y de la delincuencia juvenil en particular, abarcando como intervalo en el tiempo desde el año 2001 a los datos disponibles más actualizados en el momento de realizar el informe final de nuestra investigación. Así utilizaremos los datos aportados por:

- ✓ Anuarios estadísticos del Ministerio del Interior⁶⁶ de los años 2001 a 2012.
- ✓ Memorias de la Fiscalía General del Estado⁶⁷ de los años 2001 a 2012⁶⁸.
- ✓ Estadística de Menores elaborada por el Instituto Nacional de Estadística⁶⁹ de los años 2001 a 2011⁷⁰.
- ✓ Estadísticas e informes del Observatorio de la Infancia, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad⁷¹, concretamente las procedentes del boletín de Estadística Básica de Medidas Impuestas (Notificadas y Ejecutadas) a los menores infractores. Este boletín, que se viene realizando desde el año 2001, es coordinado desde la Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia y recoge los datos directamente de comunidades autónomas⁷².
- ✓ Memorias/Informes de ejecución del Servicio de Medidas Judiciales de la Región de Murcia.

⁶⁶ Disponibles en <http://www.interior.gob.es/publicaciones-descarga-17/publicaciones-periodicas-anuarios-y-revistas-979/anuario-estadistico-del-ministerio-del-interior-985?locale=es>

⁶⁷ Disponibles en http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%C3%ADa-General-del-Estado.html?cid=1242052134611&pagename=PFiscal%2FPage%2FFGE_memorias

⁶⁸ Datos son referidos a 2011.

⁶⁹ En adelante INE. Pueden consultarse en <http://www.ine.es>

⁷⁰ Último dato publicado año 2011. Resultados provisionales a 26 de septiembre de 2012.

⁷¹ <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/>

⁷² Último informe publicado en 2013. Boletín estadístico nº 11. Datos desagregándolos por edad (segmentos 14-15 años, 16-17 años y 18-21 años) y sexo. Recoge los años 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011.

En el siguiente cuadro (*Cuadro 14*) presentamos una síntesis de las dimensiones que se tendrán en cuenta en el análisis, así como de los indicadores de las mismas.

Cuadro 14. Síntesis de análisis de fuentes secundarias

DIMENSIÓN	PERSPECTIVA	INDICADORES
LA DELINCUENCIA EN ESPAÑA	CUANTITATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Evolución tasa criminalidad. * Tasa criminalidad comparada UE-15. * Tasa de criminalidad comparada España/Región de Murcia. * Tasa de criminalidad por Comunidades Autónomas.
LA DELINCUENCIA JUVENIL EN ESPAÑA	CUANTITATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Detenciones por infracciones penales. * Evolución comparada delincuencia general <18 años. * Evolución delincuencia juvenil por sexos. * Evolución delincuencia juvenil por edad. * Evolución delincuencia juvenil por nacionalidad. * Evolución delincuencia juvenil por nacionalidad y edad. * Detenidos por edad y nivel de instrucción. * Evolución de las medidas dictadas. * Evolución de las medidas impuestas a hombres. * Evolución de las medidas impuestas a mujeres. * Procedimientos incoados Ministerio Fiscal según tipo de delito.
LA DELINCUENCIA JUVENIL EN LA REGIÓN DE MURCIA	CUANTITATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Evolución delincuencia juvenil Nacional/ R. Murcia. * Evolución delincuencia juvenil Nacional/ R. Murcia por sexo. * Evolución delincuencia juvenil R. Murcia por edad/sexo. * Evolución delincuencia juvenil R. Murcia por nacionalidad. * Evolución delincuencia juvenil R. Murcia por edad/nacionalidad. * Evolución medidas adoptadas Nacional/R. Murcia. * Evolución medidas adoptadas R. Murcia por sexo. * Evolución medidas adoptadas R. Murcia por edad. * Evolución medidas impuestas R. Murcia a chicos. * Evolución medidas impuestas R. Murcia a chicas.

4.1.2. SEGUNDO NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS DE DATOS

La unidad básica de análisis en nuestra primera aproximación a la realidad concreta de los menores que cumplen medidas judiciales en la Región de Murcia la constituyen los documentos escritos obrantes en el archivo oficial de expedientes del Servicio de Ejecución de Medidas Judiciales (SEMJ) de la Región de Murcia. Los trataremos como fuentes primarias ya que nos proporcionan datos de primera mano ofreciéndonos la garantía de la institución responsable de la recopilación de los mismos. Utilizamos el expediente sobre la base de que “los datos que aportan de los menores son todos los que oficialmente constan y, aunque en ocasiones no tengan la amplitud deseada, suelen ser reflejo de la información concreta con que cuentan los operadores jurídicos a la hora de realizar sus funciones” (Pérez Jiménez, 2006, p. 221), es decir, a la hora de tomar decisiones sobre el tipo de medida de carácter educativo a imponer al menor, en virtud de las circunstancias que le rodean y que deben estar plasmadas en los diferentes informes, fundamentalmente en el Informe del Equipo Técnico del Juzgado correspondiente. Así pues “el expediente es la unidad documental perfecta, la que contiene una información completa o casi completa respecto de una persona o de un hecho. Esta información testimonia una acción desde su origen hasta su terminación” (De La Torre y Navarro, 1981, p. 105).

La aproximación al estudio de los expedientes debe considerarse a la luz de las siguientes particularidades:

- ✓ Se sigue el criterio de asignación de un número de Expediente del Servicio por menor. Es decir, unicidad de expediente por persona independientemente de los años que pudiese estar cumpliendo medidas (en caso de reincidencias).
- ✓ Cada expediente se corresponde con un menor que ha cometido un hecho delictivo teniendo una edad comprendida entre los 14 y 18 años, que ha sido juzgado en la jurisdicción de menores y que se encuentra en proceso

de ejecución de una medida judicial en régimen abierto (no privativa de libertad) o en régimen de internamiento (cerrado, semiabierto, abierto, terapéutico o de fines de semana)

- ✓ En cada período anual se pueden estar ejecutando medidas que pueden haber tenido su entrada, es decir, asignación de número de expediente, en años anteriores.
- ✓ En algunos expedientes se acumulan varias causas que dan lugar a diferentes medidas que se pueden estar ejecutando en el mismo año, así como las actuaciones y seguimiento con relación a cada una de ellas.

Teniendo en cuenta estas particularidades, considerando que “hasta finales del año 2003 no se produjo la plena extinción de los asuntos con referencia a la Ley 4/92⁷³” y habiendo constatado que las estadísticas del INE solamente aportan datos referentes al nivel de instrucción de los menores durante los años 2000 a 2004 atendiendo únicamente a si sabe o no leer y escribir, optamos por una selección de la muestra no probabilística con muestreo de conveniencia, que concretamos en el número total de expedientes que tuvieron su entrada (como nuevos casos en ejecutoria) en los años 2004 y 2005 (n=483), como se muestra en la siguiente tabla (*Tabla 2*)

Tabla 2. Selección de la muestra de expedientes

AÑO	Nº MEDIDAS EN EJECUCIÓN	Nº EXPEDIENTES ACTIVOS	Nº DE EXPEDIENTES DE NUEVA ENTRADA EN EL AÑO
2004	669	382	184
2005	876	535	299
			n= 483

La información contenida en el expediente de cada menor y sobre la que realizaremos la recogida de datos y el posterior análisis la presentamos en el siguiente cuadro (*Cuadro 15*).

⁷³ Ley derogada por la LORPM 5/2000. “En la mayoría de las Fiscalías no se ha incoado ningún expediente de Derecho Transitorio durante el año 2004, pese a que no puede decirse que la extinción de estos expedientes sea total pues en algunas Fiscalías aún se encuentran algunos en tramitación (Fiscalía del TSJ de Cataluña)”. Memoria Ministerio Fiscal 2004.

Cuadro 15. Información Expediente SEMJ

TIPO DOCUMENTO	INFORMACIÓN CONTENIDA
SENTENCIA PROCEDENTE DEL JUZGADO DE MENORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antecedentes del hecho. ✓ Hechos probados. ✓ Fundamentos de derecho ✓ Fallo
INFORME DEL EQUIPO TÉCNICO DEL JUZGADO DE MENORES (SOLICITADO A PETICIÓN DEL MINISTERIO FISCAL)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Datos de Identificación. ✓ Extracto del Expediente. ✓ Exploraciones realizadas. ÁREA SOCIAL ✓ Datos familiares. ✓ Composición familiar ✓ Historia familiar. ✓ Dinámica familiar. ✓ Grupo de iguales. ✓ Situación económica. ✓ Vivienda. ✓ Situación sanitaria. ✓ Área cultural INFORME EDUCATIVO <u>Metodología:</u> ✓ Observación directa. ✓ Observación documental. ✓ Expediente de la Fiscalía ✓ Entrevista con el menor. ✓ Exploración escolar. <u>Área formativa escolar:</u> ✓ Historia escolar ✓ Evaluación académica actual e integración escolar ✓ Actitudes educativas (motivación, atención en clase, deberes...) <u>Aspectos Socio-ambientales:</u> relación con los padres fuera del horario escolar. ÁREA PSICOLÓGICA ✓ Técnicas utilizadas. ✓ Análisis de la situación psicológica del menor.
CONCLUSIONES GLOBALES: REFERENTES A LAS TRES ÁREAS.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de la Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales por la que se autoriza la intervención técnica que proceda por parte de la asociación propuesta por el Técnico de Gestión responsable del caso en el SEMJ. ✓ Programa Individualizado de Ejecución de Medida (PIEM), realizado por el Equipo de Intervención Socioeducativa. ✓ Informe inicial de ejecución de medida. ✓ Informe de seguimiento y desarrollo de la intervención. ✓ Informe final (terminación de medida).
OTROS DOCUMENTOS (TÉCNICOS Y/O ADMINISTRATIVOS)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informes médicos. ✓ Informes de incidencias. ✓ Informes de coordinación. ✓ Comunicaciones al Juzgado. ✓ Remisión de documentación a familia, Centro Educativo, Juzgado, Servicios Sociales, etc.

Además de la información general del expediente, el Equipo de Ejecución de Medidas Judiciales de Menores de la Región de Murcia ha elaborado un documento denominado Cuadernillo de Recogida de Información sobre el Menor (CRIM), que incluimos en el Anexo I.

El CRIM recoge información a través de los datos que constan en el expediente del menor y la información derivada de la intervención de los educadores sociales, como son: datos sociales de composición familiar, actividad laboral, datos de los expedientes judiciales, hábitat del menor, datos escolares, prelaborales o laborales, conducta adictiva e historia diagnóstica.

En el siguiente cuadro (*Cuadro 16*) presentamos la información contenida en el CRIM de cada menor.

Cuadro 16. Información contenida en el CRIM

TIPO DE DATOS	CONTENIDO
DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo. ✓ Fecha de nacimiento. ✓ Procedencia del menor: municipio y nacionalidad.
DATOS TÉCNICO/ ADMINISTRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ha tenido o no expediente en el servicio de protección o tutela. ✓ Ha tenido o no expediente en el servicio de familia. ✓ Medida judicial firme y características: Tipo de delito /Fecha en que lo cometió/Medida Judicial/Tiempo de medida. ✓ Nº de medidas aplicadas al menos en años anteriores. ✓ Nº de medidas en los últimos 6 meses. ✓ Medida judicial cautelar y características: Tipo de delito/Fecha en que lo cometió/Medida Judicial/Tiempo de medida. ✓ Expediente de Reforma. ✓ Propuesta de modificación de medida.
DATOS SOCIOFAMILIARES DE LAS PERSONAS CON LAS QUE EL JOVEN COMPARTI EL DOMICILIO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Con quién vive. ✓ Edad que tienen. ✓ Ocupación. ✓ Nivel de instrucción. ✓ Estado civil. ✓ Problemática asociada. ✓ Número de hermano. ✓ Lugar que ocupa entre los hermanos. ✓ Donde nació su madre y dónde su padre.
DATOS DEL HÁBITAT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De vivienda: sin domicilio, piso, chabola, prefabricada, etc. ✓ Régimen de tenencia: cedida, alquilada, propia pagándola, propia pagada, etc. ✓ Vivienda social?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de habitaciones. ✓ Número de personas en la vivienda. ✓ Clasificación de la casa: clase alta, media, baja, etc. ✓ Recursos con los que cuenta el barrio: centro de salud, colegio, parques infantiles, etc.
DATOS ESCOLARES/ OCUPACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Estaba escolarizado en el momento de la intervención? ✓ ¿Absentista? ✓ ¿Abandono? ✓ ¿Repetidor? ✓ Último curso en el que ha estado matriculado. Datos laborales o formativos (mayores de 16) ✓ ¿Asiste a módulo formativo? ✓ Qué modalidad: GS/ Formación Ocupacional/ aula Taller. ✓ ¿Estaba trabajando durante la medida?: rama profesional/ tipo de contrato/ tiempo.
CONDUCTAS ADICTIVAS Datos sobre consumo de alcohol y otras sustancias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabaco. ✓ Cannabis, hachís... ✓ Drogas duras. ✓ Vino, cerveza...
HISTORIA DIAGNÓSTICA Si consta en expediente algún tipo de informe diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De dónde procede? ✓ Categoría diagnóstica. ✓ Tratamiento actual. ✓ ¿Recibió en el pasado tratamiento?.

Para presentar el análisis descriptivo de los menores utilizaremos fundamentalmente los datos aportados por el CRIM, que completaremos con los datos educativos procedentes del Informe Educativo del Equipo Técnico del Juzgado, ya que éste normalmente presenta una información más detallada acerca de las trayectorias escolares: número y nombre de los centros por los que ha pasado el menor, nivel escolar alcanzado y comentarios hechos por los menores acerca de su escolarización.

4.1.3. TERCER NIVEL: CENTRO EDUCATIVO JUVENIL

El estudio del Centro Educativo Juvenil nos va a permitir acercarnos a los “cómo” y “por qué” de nuestra investigación: ¿Cómo es el cumplimiento de las medidas?, ¿Cómo es y cómo se organiza la formación académica de los/las menores durante el cumplimiento de las mismas?, ¿Cómo lo viven los implicados?, ¿Qué diferencias encuentran con relación a su paso por la escolaridad y su formación en el centro?, ¿Por qué creen que tuvieron problemas con la ley?, ¿Cuál es la creencia de los profesionales acerca de por qué delinquen los/las menores?, etc. Con el acercamiento que nos permite el estudio de caso

podremos evitar que nos ocurra lo que indica Daft (1983), que muchos autores nunca han visto o sido testigos de los fenómenos sobre los cuales escriben.

Una de las características que definen a los estudios de caso es que los datos recabados en el mismo proceden de múltiples fuentes de información. Zucker (2001) matiza que aunque las fuentes de información pueden ser muy diversas, el estudio de casos se sirve fundamentalmente de cuatro de ellas: entrevistas, observaciones, documentos y materiales audiovisuales. En la misma línea Yin (2009) indica que es frecuente en este tipo de estudios emplear métodos como la observación directa, las entrevistas y el análisis de documentos y objetos para la recogida de datos. Como argumentan Rodríguez, Gil y García (1999) un buen investigador debe ser versátil y competente metodológicamente, para utilizar diferentes métodos, puesto que la pluralidad metodológica permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio. Autores como Morse (1994) defienden que cabe la posibilidad de que en un estudio cualitativo se incorporen datos cuantitativos para responder a alguno de los objetivos del trabajo. Además de que la utilización de varios métodos y la obtención de distintos tipos de datos permiten la triangulación metodológica, reduciendo así el riesgo de aparición de distorsiones sistemáticas inherentes al uso de una única fuente de información y contribuimos a aumentar la confianza y la validez de los datos. A este tipo de triangulación, Cresswell (1998) le añade una funcionalidad ligada al estudio de casos como es la presentación exhaustiva y detallada de los datos para facilitar el análisis holístico.

La calidad de la investigación “viene dada por la calidad e los datos recogidos” (García et al, 2002, p. 342), ya que tienen que aportarnos información válida y suficiente para poder cumplir con los objetivos planteados. En esta línea, Rodríguez, Gil y García (1999, p. 145) consideran que “los procedimientos y técnicas de recogida de datos pueden adaptarse a los objetivos” y que, además, “debemos preguntarnos si estamos dispuestos a recoger los datos implicándonos en mayor o menor grado en la situación observada”.

En los siguientes cuadros (*Cuadro 17* y *Cuadro 18*) podemos ver la clasificación que hacen al respecto (Rodríguez Gil y García, 1999)

Cuadro 17. Procedimientos/técnicas recogida datos según objetivos

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Describir una situación	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios...
Contrastar una explicación	Test, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada...
Interpretar lo que otros piensan	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
Analizar lo que pienso	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
Ayudar a que otros tomen conciencia	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, feedback, grupo de discusión, técnicas de grupo.

Cuadro 18. Procedimientos/técnicas recogida datos según grado implicación

GRADO DE IMPLICACIÓN	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Implicación mínima	Test, cuestionarios, escalas, técnicas sociométricas, entrevistas no estructuradas, observación no participante.
Indiferente	Vídeo, fotografía.
Se busca la implicación	Observación participante, entrevista en profundidad, triangulación.

En nuestra investigación, las decisiones acerca de los instrumentos y técnicas de recopilación de datos, se van tomando una vez que se han mantenido los primeros contactos con el responsable del Centro, se le presentan los objetivos de nuestro proyecto y se le solicita su colaboración. Se mantienen varios contactos previos con él y tenemos la oportunidad de "vagabundear" para el reconocimiento del marco físico y el acercamiento a las personas que lo comparten. Es decir, antes de tomar decisiones acerca de las técnicas y herramientas de recopilación de datos tenemos la oportunidad de "tomar parte en los juegos de los indígenas, acompañarlos en sus visitas y paseos, o sentarse a escuchar y compartir sus conversaciones" (Malinowski, 1986, p. 38), e ir recabando información acerca del número de menores que estaban en el Centro, profesionales y funciones, organización general de horarios, organización general de programas y actividades, etc.

Atendiendo los objetivos que se pretenden alcanzar y asumiendo nuestra implicación en el proceso de investigación, presentamos en el siguiente cuadro

(Cuadro 19) los instrumentos y técnicas de recogida de datos que utilizaremos en esta fase de trabajo de campo y que posteriormente iremos explicando con mayor detenimiento.

Cuadro 19. Selección de instrumentos y técnicas de recopilación de datos

INSTRUMENTO	INFORMANTE	CRITERIOS	IMPLICACIÓN
CUESTIONARIOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Menores ✓ Personal del Centro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención información de un gran número personas. ✓ Necesidad obtener información dimensiones diversas. ✓ Contraste informaciones. 	Mínima
ENTREVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Director ✓ Profesores ✓ Profesionales del Equipo Técnico ✓ Profesionales Equipo Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necesidad de profundizar en temas concretos. ✓ Posibilidad matizar cuestiones de mayor importancia. ✓ La información que se obtiene es mayor que cuando se limita a respuesta escrita. ✓ Por su condición oral y directa, se pueden captar gestos, tonos, énfasis. ✓ Información holística, contextualizada y personalizada. 	Se busca la implicación
RELATOS DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Menores 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testimonio subjetivo y valoraciones de la propia vida. 	Se busca la implicación
GRUPO DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Menores 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención de opiniones, creencias y actitudes de los participantes. ✓ Confrontación de diferentes puntos de vista. 	Se busca la implicación
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Documentos y registros 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención de información para iniciar investigación. ✓ Comprensión de dinámicas y procedimientos de funcionamiento. ✓ Contrastación de datos recogidos por otros instrumentos. 	Mínima
OBSERVACIONES Y NOTAS DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obtención datos anecdóticos ✓ Obtención datos no recogidos por otros instrumentos ✓ Acumulación de gran variedad de datos 	Mínima

a) CUESTIONARIOS

El cuestionario es “uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de las ciencias sociales” (Del Rincón et al, 1995, p. 207) y, si bien no

puede decirse que sea una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, “si que puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 185) siempre que en su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales, como son (Rodríguez, Gil y García, 1999):

- ✓ Considerarlo no solo como un instrumento para contrastar puntos de vista, sino como procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- ✓ Utilizarlo como una técnica más, no como la única ni fundamental en el proceso de recogida de datos.
- ✓ Partir en su elaboración de referentes teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.

Para los objetivos de nuestra investigación se elaboraron dos tipos de cuestionarios en función de a quién iban dirigidos: uno a todos los/las menores que se encuentran en el Centro cumpliendo una medida judicial y el otro dirigido a todos los profesionales que desarrollan su labor en el mismo.

Para la construcción de cada uno de los cuestionarios, se ha seguido lo planteado por Tejada (1997):

a) Preparación: se considera la justificación, propósitos, tipos de preguntas. Redacción de las interrogantes teniendo en cuenta una serie de criterios como lenguaje sencillo y que atienda a los objetivos del estudio.

b) Validación: Presentación del cuestionario a expertos para que validen su pertinencia, univocidad e importancia.

El proceso de preparación de ambos cuestionarios se inicia con la revisión de diferentes instrumentos que hayan podido ser utilizados en investigaciones previas sobre menores en riesgo, delincuencia juvenil e indicadores de riesgo, sobre centros de medidas judiciales, así como otros instrumentos relacionados con clima y enganche/desenganche escolar, aspecto que nos interesa particularmente y del que ya dimos cuenta en el establecimiento del marco teórico. Entre los instrumentos consultados se encuentran:

- ✓ *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa escolar de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro (2001-2003)* Código de proyecto PL/16/FS/00, aprobado en el marco de de las ayudas de la Fundación Séneca y la Comunidad Europea. Convocatoria 2000 Investigador principal: Francisco Martínez Sánchez.
- ✓ *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (01/10/2006 a 31/12/2009)*. Código de proyecto SEJ2006-14992-C06-01. Convocatoria de proyectos coordinados del MEC-Programa I+D Investigador principal: Juan Manuel Escudero Muñoz.
- ✓ Proyecto de Investigación *Técnicas de Intervención eficaces para la prevención y tratamiento de la violencia juvenil en el contexto de la Ley Penal del Menor*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Plan Nacional I+D+I. Referencia: SEC2001-3821-C05-04. Investigador Principal: Dña. M^a Jesús López Latorre. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia.
- ✓ Cuestionario para evaluar el proceso de reinserción social y laboral de menores infractores en el centro de menores Tierras de Oria (Almería). Investigación bajo la dirección de los Doctores D. Manuel Lorenzo Delgado y D. Tomás Sola Martínez. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- ✓ Gottfredson et al. (2005). *Predictors of school disorder. Items Included in Survey Measures*. Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol.42, nº4:412-444.
http://www.joannmaher.com/my_documents/courses_hs_english_012/unit_2/sidcra/resources/schoolclimatepredictors.pdf
- ✓ ACER and the Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). *Student Engagement with School: Longitudinal Surveys of Australian Youth Research, Report N° 27*.
http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf
- ✓ Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A. (2003). *School Engagement Scale - Behavioral, Emotional and Cognitive Engagement*.

<http://www.performwell.org/index.php/find-surveyassessments/programs/child-a-youth-development/tutoring/school-engagement-scale-behavioral-emotional-and-cognitive-engagement>

- ✓ School Success Profile (SSP): for children, parents and teachers.
http://www.uncssp.org/about_essp.asp

El proceso de validación de ambos cuestionarios se realiza mediante la técnica de jueces seleccionados entre profesores e investigadores expertos del ámbito universitario o de contextos afines al objeto de estudio. Los jueces invitados fueron diez, procediendo nueve de ellos a la validación de las herramientas. La composición del grupo de jueces puede verse en el siguiente cuadro (*Cuadro 20*):

Cuadro 20. Jueces de validación

EXPERTO	ÁREA DE COMPETENCIA
EX1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. ✓ Consolidada trayectoria en los ámbitos la Pedagogía Social y la Educación Social, en violencia juvenil, prevención de drogodependencias y género. Coordinadora Provincial Programa Prevención de drogodependencias 1990 a 1996 y Coordinadora Regional Programa Prevención de drogodependencias 1992 a 1996 en Almería.
EX2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. ✓ Director Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. ✓ Consolidada trayectoria investigadora en temas de currículo, reformas escolares, profesorado y su desarrollo profesional, desarrollo de los centros como comunidades profesionales de aprendizaje, la inclusión y la exclusión educativa, el asesoramiento pedagógico y la evaluación de programas.
EX3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Granada. ✓ Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación. Universidad de Murcia. ✓ Miembro Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Universidad de Murcia
EX4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Catedrático-Área de Didáctica y Organización Escolar Universitat Rovira i Virgili-Tarragona ✓ Asesor de Justicia Juvenil durante 9 años, asesorando a Delegados de Asistencia al Menor (DAM). ✓ Actualmente miembro del Observatorio de la Infancia y la Juventud en Cataluña.

EX5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. ✓ Técnico del Servicio de Medidas Judiciales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desde 1991 a 2007.
EX6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctor en Pedagogía. Profesor Titular Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. ✓ Coordinador del Área de Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. ✓ Director "Centro E.E. Primitiva López" (Cartagena), 1967-70. ✓ 10 años en el Consejo Escolar Primario "Santísimo Cristo de la Misericordia" dependiente de la Diputación Provincial de Murcia.
EX7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia) ✓ Miembro Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Universidad de Murcia.
EX8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia) ✓ Miembro Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Universidad de Murcia.
EX9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. ✓ Maestro. Consejería de Educación, Formación y Empleo. ✓ Maestro en Instituciones Penitenciarias (Centro Penitenciario de Murcia 2004-2010)

La validación de los cuestionarios se realizó atendiendo a la *pertinencia* (ítem pertinente, *si* o *no*), la *univocidad* (ítem unívoco, *si* o *no*) y a la *importancia* (escala de 1-valor mínimo- a 5- valor máximo) de cada uno de los ítems.

Una vez concretados los aspectos comunes en la elaboración y validación de los cuestionarios, vamos a describir el contenido y particularidades en el proceso de construcción de cada uno de ellos.

a.1) Cuestionario dirigido a los/las menores

En el diseño de cuestionario dirigido a los/las menores que se encuentran cumpliendo alguna medida judicial en el Centro Educativo-Juvenil "las Moreras" optamos por una estructura mixta de preguntas abiertas y cerradas (algunas de ellas de estimación), así como otras de valoración con escalas tipo Likert y, en

un caso, de respuesta múltiple. Las preguntas fueron agrupadas en torno a cuatro aspectos o dimensiones de información:

- ✓ datos de identificación,
- ✓ trayectoria escolar previa al ingreso en el Centro,
- ✓ la estancia en el Centro, y
- ✓ aspectos relacionados con el/la menor y su familia.

Una de nuestras principales preocupaciones en la elaboración del cuestionario fue la de su redacción, vocabulario y adecuación a los destinatarios. Teníamos que usar un lenguaje sencillo y claro, comprensible para los menores, conocedores como éramos de las carencias escolares que podría haber en el caso de muchos de ellos y sensibles a que esas carencias pudiesen influir en su competencia para responder.

A partir de las dimensiones especificadas y teniendo muy presente nuestra preocupación por el lenguaje, se elaboró una batería de ítems que dio lugar a la primera versión del cuestionario que se remitió a los jueces. Esta primera versión del cuestionario tenía 28 ítems, si bien los de escalas tipo Likert (ítem 10 e ítem 19) contenían 20 y 10 sentencias, respectivamente, sobre las que los menores deberían pronunciarse. Con ello podemos decir que el total de ítems era de 56.

Después de la revisión de expertos se incluyó un nuevo ítem en la dimensión de datos de identificación, se reformularon tres ítems por discrepancias en su interpretación, se introdujo la posibilidad de que el menor indicase, en caso de convivir con un solo progenitor, si se trataba del padre o de la madre. Del mismo modo se atendieron las recomendaciones con relación al uso de genéricos y a la diferenciación por sexos en el lenguaje usado. Posteriormente fue pilotado con dos menores del propio Centro, modificándose la redacción de dos ítems propuestos dentro de una de las preguntas de escala tipo Lickert.

El cuestionario definitivo, que puede verse en el Anexo II, quedó conformado por 57 ítems tal y como se recoge en el siguiente cuadro (*Cuadro 21*)

Cuadro 21. Dimensiones cuestionario a menores

ASPECTOS O DIMENSIONES	OBJETIVOS	ITEMS (número y tipo)
DATOS DE IDENTIFICACIÓN	Conocer las características personales de los menores con relación a su sexo, edad, nacionalidad, tiempo de estancia en el centro, tipo de medida y motivo por el que están en el Centro.	Ítems 1 a 7 <u>Cerrados:</u> 1,2,5 y 6 <u>Abiertos:</u> 3, 4 y 7
TRAYECTORIA ESCOLAR	Conocer aspectos relacionados con su trayectoria escolar-formativa, previa a su ingreso en el centro: escolarización, repetición de curso, expulsiones, implicación-enganche escolar, su percepción como alumno, etc.	Ítems 8 a 11.20 <u>Cerrados:</u> 8 <u>Cerrados con posible aporte de información:</u> 9 y 10 <u>Tipo Likert:</u> 11.1 a 11.20
ESTANCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"	Conocer aspectos relacionados con su formación durante su estancia en el Centro y lo que consideran más y menos importante con relación a sus expectativas al cumplimiento de la medida.	Ítems 12 a 22 <u>Cerrados (de estimación):</u> 12,13,14,15 y 19 <u>Cerrados con posible aporte de información:</u> 21 <u>Abiertos:</u> 17, 18 y 22 <u>Multirespuesta:</u> 16 <u>Tipo Likert:</u> 20.1 a 20.10
EL MENOR Y SU FAMILIA	Conocer el referente familiar del menor, su formación y ocupación.	Ítems 23 a 29 <u>Cerrados:</u> 27 y 29 <u>Cerrados con posible aporte de información:</u> 23, 24 y 25 <u>Abiertos:</u> 26 y 28

a.2) Cuestionario dirigido a los profesionales

En el diseño de cuestionario dirigido a los profesionales que se encuentran desarrollando su labor en el Centro Educativo-Juvenil "las Moreras" optamos por una estructura basada fundamentalmente en preguntas cerradas y otras de valoración con escalas tipo Likert. Solamente se incluyó una pregunta de tipo abierto. Nuestro objetivo con este cuestionario es hacernos una idea de las opiniones de los propios trabajadores con relación a cuestiones que, con

frecuencia, se plantean a nivel de la sociedad y que están relacionadas con su trabajo diario. En ningún momento se pretende evaluar el funcionamiento del centro, aspecto mucho más complejo, que trasciende las pretensiones de este sencillo cuestionario.

Las preguntas fueron agrupadas en torno a tres aspectos o dimensiones de información:

- ✓ datos de identificación,
- ✓ aspectos relacionados con el funcionamiento del Centro, y
- ✓ opinión sobre cuestiones generales relacionadas con la ley, los menores, la familia, el trabajo educativo con los menores y su actuación como profesionales.

A partir de las dimensiones especificadas se elaboró una batería de ítems que dio lugar a la primera versión del cuestionario que se remitió a los jueces. Esta primera versión del cuestionario tenía 10 ítems, si bien, al igual que ocurría con el cuestionario para alumnos que se acaba de comentar, los de escalas tipo Likert (ítem 8 e ítem 9) contenían 10 y 15 sentencias, respectivamente, sobre las que los profesionales deberían pronunciarse. Con ello podemos decir que el total de ítems era de 33.

Después de la revisión de expertos se incluyó en la dimensión de datos de identificación referida a nivel de estudios, la posibilidad de que el profesional aportase información acerca del tipo de estudios (especificar diplomatura, licenciatura, etc.). Se incluyeron tres ítems relacionados con la percepción de su propia formación y capacitación para ejercer su trabajo, así como las posibilidades de formación. Del mismo modo se atendieron las recomendaciones con relación al uso de genéricos y a la diferenciación por sexos en el lenguaje usado.

El cuestionario definitivo, que puede verse en el Anexo III quedó conformado por 36 ítems tal y como se recoge en el siguiente cuadro (*Cuadro 22*)

Cuadro 22. Dimensiones cuestionario a profesionales

ASPECTOS O DIMENSIONES	OBJETIVOS	ITEMS (número y tipo)
DATOS DE IDENTIFICACIÓN	Conocer las características personales de los profesionales con relación a su sexo, edad, nivel de estudios, tiempo que lleva trabajando en el centro, módulo en el que desarrolla su actividad, puesto y equipo al que pertenece.	Ítems 1 a 6 <u>Cerrados:</u> 1 y 5 <u>Cerrados con posible aporte de información:</u> 3 y 6 <u>Abiertos:</u> 2 y 4
FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO	Conocer aspectos relacionados con el desarrollo de su labor profesional diaria (uso de documentos) y su valoración de procedimientos de funcionamiento varios, equipamientos y dotaciones, espacios y dependencias.	Ítems 7 a 8.11 <u>Cerrado Multirespuesta:</u> 7 <u>Tipo Likert:</u> 8.1 a 8.11
OTROS ASPECTOS	Conocer su opinión con relación a diferentes aspectos relacionados con los menores, los programas que se desarrollan en el Centro, su capacitación profesional, la ley, etc. Así como dificultades que puede encontrar en el desarrollo de su labor.	Ítems 9 a 10 <u>Cerrado:</u> 10 <u>Tipo Likert:</u> 9.1 a 9.17

b) ENTREVISTAS

Rodríguez, Gil y García (1999:167) definen la entrevista como “una técnica en la que la persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado”. Por su parte, Tejada (1997:104), la define como “la técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado”.

Hay múltiples modalidades de entrevista por lo que una vez que hemos decidido usarla como fuente de información debemos plantearnos, primero, qué modalidad vamos a utilizar (González, 1988) de entre las diferentes existentes. El criterio más utilizado para ello es el plantearnos en qué medida las cuestiones a tratar estarán o no determinadas de antemano, es decir, si utilizaremos un tipo de entrevista estructurada, semiestructurada-guiada o no estructurada.

En el caso de la entrevista estructurada se trataría de elaborar un conjunto de cuestiones concretas y cuidadosamente redactadas a fin de ser planteadas a cada uno de los entrevistados en la misma secuencia y formuladas del mismo modo. La entrevista no estructurada implica el no tener previsto ni qué preguntar ni cómo hacerlo, “confiando totalmente en la generación espontánea de cuestiones a lo largo del flujo natural de la conversación” (González, 1988)

Por su parte, la entrevista semiestructurada implica el prever una serie de temas a tratar, “aunque sea el entrevistador el que decida la secuencia y la redacción de las preguntas durante el propio desarrollo de la entrevista, y en función de la dinámica que vaya generándose” (González, 1988, p.4). El mayor interés en las mismas se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista con un diseño relativamente abierto que con una entrevista cerrada o con un cuestionario (Flick, 2007). La estrategia propia de este tipo de entrevistas consiste en sugerir y proponer temas o líneas de análisis a cada uno de los entrevistados con la pretensión de estimularles a la reflexión y a la expresión de pensamientos y sentimientos de una forma libre, conversacional y poco formal (Pérez Serrano, 1994). El esquema de preguntas y su secuencia no está prefijado, solo constituye una guía para el investigador dejando una mayor libertad a la iniciativa de la persona entrevistada y al entrevistador. La persona entrevistada responde con sus propios términos y dentro de su marco de referencia a la cuestión general que le es formulada (Ander-Egg, 1997).

A través de la entrevista podemos describir aspectos relacionados con sentimientos, impresiones, intenciones, necesidades o pensamientos del entrevistado, a la vez que puede servirnos de complemento de otros métodos y fundamentalmente para obtener información que no podemos conseguir de otra manera o comprobar la certeza de informaciones obtenidas anteriormente.

Merton y Kendall (1946) sugieren cuatro criterios para que la entrevista sea productiva:

- ✓ No dirección: tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres en vez de forzadas o inducidas.

- ✓ Especificidad: animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas.
- ✓ Amplitud: indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto.
- ✓ Profundidad y contexto personal: la entrevista debería extraer las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos.

En nuestra investigación optamos por un formato de entrevista semiestructurada que realizaríamos al Director del Centro, a los profesores dependientes de la Consejería de Educación y que prestan su servicio como docentes en el Centro de Menores y a otros profesionales del Equipo Técnico Educativo. Elaboramos tres modelos diferentes de entrevista que se pueden consultar en el Anexo IV: Guión entrevista dirección; Anexo V: Guión entrevista profesorado y Anexo VI: Guión entrevista otros profesionales y cuyos temas a tratar son los recogidos en el siguiente cuadro (*Cuadro 23*)

Cuadro 23. Guión/temas entrevistas en profundidad

PROFESIONAL ENTREVISTADO	TEMAS A TRATAR
PERSONAL DE DIRECCIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria Profesional. 2. Datos Generales del Centro. 3. Sobre los menores/jóvenes. 4. Recursos Humanos. 5. Recursos Materiales. 6. Valoración general del trabajo que realiza, su utilidad y percepción social. 7. Aspectos en torno a la Ley del Menor.
PROFESORES DE LA CONSEJERÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1 Información Personal y Trayectoria Profesional. 2 Las características generales jóvenes del Centro. 3 La formación que se planifica y ofrece a los mismos. 4 La organización de la enseñanza. 5 Los recursos disponibles, la formación y el desarrollo profesional. 6 La valoración general sobre su actuación, del trabajo que se realiza y su utilidad. 7 Aspectos en torno a la Ley del Menor.
OTROS PROFESIONALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información Personal y Trayectoria Profesional. 2. Las características generales de los jóvenes del Centro. 3. Los programas en los que participan los menores. 4. Los recursos disponibles, la formación y el desarrollo profesional. 5. La valoración general sobre su actuación, del trabajo que se realiza y su utilidad. 6. Aspectos en torno a la Ley del Menor.

Las entrevistas serán grabadas siempre y cuando los entrevistados no tengan inconveniente en que así sea, pero además, se elabora un modelo de registro escrito a modo de “recuerdo” para poder anotar cuestiones de identificación del entrevistado y de las circunstancias en que se desarrolla la sesión, así como aquellas otras que se consideren relevantes con relación al ambiente de la misma, al comportamiento no verbal del entrevistado o cualquier otro aspecto que pudiese resultarnos significativo o de interés (*Cuadro 24*).

Cuadro 24. Modelo de registro notas entrevistas

Persona entrevistada: (nombre o código)	Edad:	Cargo/estatus/ profesión:
Día/hora	Lugar	
Comportamiento no verbal:		
Clima relacional:		
Otros aspectos de interés		

c) RELATOS DE VIDA

Para comprender la exclusión no basta con estudiar los modos en que ésta se configura, sino que se precisa a su vez de la dimensión más personal y subjetiva que nos ofrecen los propios sujetos que la han experimentado a través de la narración de su propia historia vital (Susinos y Parrilla, 2008; Barton, 2005). Es por ello que decidimos incluir en nuestro estudio el uso de la técnica autobiográfica del relato de vida.

Consiste en practicar el “arte de escuchar” y de convertir a los/las menores en sujetos (y no objetos), en agentes activos (y no pasivos), en definitiva, en protagonistas de sus vidas (Portela et al. 2009), para analizar los hechos desde la propia subjetividad, porque entendemos que la explicación de la causa de una acción humana ha de incluir la identificación de la interpretación del significado

que le da el autor (Wittrock, 1989). Estos relatos de vida nos dan acceso a la reconstrucción de las trayectorias vitales y nos aproximan así a lo vivido como menores en conflicto con la ley y a momentos que podríamos considerar claves en esas trayectorias, sin olvidar lo que indicaba Bourdieu (1989, p. 31):

Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de un trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones.

Los objetivos que nos marcamos con el uso de los relatos de vida son:

- ✓ Recoger percepciones de los/las menores sobre las circunstancias que marcaron el inicio de sus actuaciones “fuera” de la ley y describir las circunstancias de su contexto familiar, social, de su grupo de iguales.
- ✓ Avanzar en el estudio de las dificultades escolares y la exclusión escolar a través de los ojos de los propios afectados, de los alumnos que han experimentado esta situación en sus propias vidas. Pretendemos hacer visibles los testimonios que suelen estar ocultos y se mantienen ignorados en la sombra, dar voz a los jóvenes (Bolívar, 2001). Siguiendo a Frías, Corral, Moreno y Rodríguez (2000), indagaremos en los posibles problemas escolares teniendo en cuenta tanto la conducta escolar como el ambiente escolar. En el primer caso indagaremos en aspectos tales como: faltas de asistencia, calificaciones, ser mandado al despacho del director, expulsiones, discusiones con compañeros, problemas para seguir las “reglas” de la clase, participación en las tareas del aula, cambios de centros. En el caso del ambiente escolar nos interesa la percepción de los menores con relación al aspecto cuidado o descuidado de la escuela, si la sentían como un lugar agradable, limpio, seguro.
- ✓ Conocer cómo ha sido y está siendo su experiencia como menor en conflicto con la ley: el cumplimiento de la medida en el Centro, su escolarización y participación en las tareas escolares.
- ✓ Conocer su expectativa de futuro después del cumplimiento.

Elaboramos un pequeño guión (*Cuadro 25*) con los temas que pretendemos sean abordados en los relatos, pero con la intención de que sea un protocolo flexible, donde el/la menor tendrá la libertad de ir dirigiendo su discurso. Pretendemos explicar al/la menor qué es lo que queremos que nos cuente y dejarle hablar libremente, interviniendo únicamente para recabar información importante que se haya obviado, siempre atendiendo al deseo de comunicar por parte del menor. En ningún momento se forzará la conversación en aquellos aspectos en los que sintamos que el/la menor no desea hablar.

Cuadro 25. Guión/temas de análisis de los relatos de vida

TEMAS DE ANÁLISIS	CUESTIONES ORIENTATIVAS
TRAYECTORIA INICIAL	<p>¿Qué edad tenías en el momento de cometer el delito? ¿Cómo te recuerdas a esa edad? (personalidad, carácter...)</p> <p>¿Cómo era tu vida? ¿Qué recuerdos tienes de lo que acontecía en tu vida cuando delinquistes? ¿Qué personas eran importantes para ti? ¿Por qué?</p> <p>¿A qué te dedicabas en tu tiempo libre? ¿Cómo eran tus amigos?</p> <p>¿Dirías que esa época de tu vida fue una época fácil o difícil? ¿Qué cambiarías sin pudieras volver atrás?</p> <p>¿Qué repercusión/relevancia tiene el problema con la ley en tu vida?</p>
TRAYECTORIA EDUCATIVA	<p>¿Cómo recuerdas tu asistencia al colegio? ¿Cómo te veías como estudiante? ¿Qué te gustaba hacer? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿A qué centro ibas?. ¿Cómo eran tus profesores, tus compañeros, tus mejores amigos? ¿Tuviste problemas alguna vez? ¿Te llevaron al despacho del director? ¿Te expulsaron? ¿Cómo era tu escuela? ¿Te parecía un lugar agradable, limpio, ordenado, seguro?</p>
LA MEDIDA JUDICIAL y SU CUMPLIMIENTO	<p>¿Cuál/les ha sido tu problema/as con la ley?</p> <p>¿Cómo lo recuerdas? (proceso de detención y puesta a disposición judicial, etc.)</p> <p>¿Cómo te sentiste?</p> <p>¿Cómo crees que lo vivieron tus padres/familia/amigos?</p> <p>Y cuando llegaste al Centro, ¿recuerdas el primer día? ¿Cómo fue?</p> <p>¿Cómo te sentías?</p> <p>¿Cómo te ves dentro del Centro? ¿Qué crees que tienes en común con tus compañeros? ¿Qué diferencias hay con ellos?</p> <p>¿Quiénes son aquellos cuya opinión te importa más? ¿Y aquellos cuya opinión te importa menos o no te importa?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta del Centro? ¿Y de las actividades? ¿Cambiarías algo?</p>
PERSPECTIVAS DE FUTURO	<p>¿Para qué cree que te servirá el paso por el Centro?</p> <p>¿Cómo ves el futuro?, ¿cómo te ves cuando salgas? ¿Qué te gustaría hacer? ¿A qué quieres dedicarte?</p> <p>¿Con qué dificultades piensas que te vas a encontrar? (en tu vida personal y social, en tu vida escolar) y ¿a qué crees que se podrán deber?</p> <p>¿Con qué facilidades piensas que te vas a encontrar? (en tu vida personal y social, en tu vida escolar) y ¿a qué crees que se podrán deber?</p>

Para la selección de los menores no establecemos criterio previo alguno, les explicaremos los objetivos de nuestra investigación y les solicitaremos su participación voluntaria. No queremos que ningún menor se sienta forzado a tener que hablar con la investigadora si no lo desea.

Los relatos de vida serán grabados siempre y cuando los entrevistados no tengan inconveniente en que así sea y utilizaremos el mismo modelo que presentábamos en el caso de las entrevistas (*Cuadro 24*) para tomar notas de aspectos que nos resulten de interés durante el desarrollo de los mismos.

d) GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión es una herramienta de investigación cualitativa que implica la reunión de un grupo de personas (oscilando entre dos y ocho) que poseen ciertas características comunes con la finalidad de obtener información sobre un tema específico en un espacio y tiempo determinados (Krueger, 1991: Callejo, 2001; Suárez, 2005).

Es una técnica, que nace como elemento complementario a la encuesta, presentando numerosas ventajas como promover la interacción grupal, ofrecer información de primera mano, estimular la participación y tener un carácter flexible y abierto. Agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido (Suárez, 2005, pp. 51-53).

Permite a los participantes escuchar las opiniones del resto de miembros del grupo posibilitando la confrontación de puntos de vista y constituye, por lo tanto, un reflejo de la realidad tal y como los participantes la perciben y la construyen, mediante preguntas abiertas y procesos de observación. Patton (1990) considera al grupo de discusión como una técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficiente, porque los participantes se controlan unos a otros, limitando las respuestas falsas y extremas, y permite conocer el grado en que existe una visión compartida por todos los participantes.

Para “animar” el grupo de discusión utilizaremos una adaptación de la técnica “*Árbol de problemas*” del Sistema de Análisis Social (SAS) de Chevalier⁷⁴.

⁷⁴ Jacques M. Chevalier, de la Universidad de Carleton, desarrolló el SAS, en colaboración con Daniel Buckles y el International Development Research Centre [Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo] en Ottawa (Canadá).

El SAS es una recopilación de técnicas y herramientas que buscan, entre otros objetivos, promover el análisis social participativo, abordando aspectos sociales de los problemas de que se trate utilizando un enfoque participativo. Como indica el propio Chevalier (2004) “tal como sucede con otros métodos participativos, se pueden seleccionar, mezclar y adaptar las técnicas y herramientas del SAS” (p. 8).

El Árbol de Problemas nos permite analizar las causas y efectos de un problema que consideremos central. En esta versión simple de su uso, se dibuja el tronco de un árbol para representar el problema central. A él se irán añadiendo raíces para representar las causas y ramas para representar los efectos. En este proceso pretendemos motivar el diálogo y la reflexión entre los menores con relación a cuáles son las causas que desde su propia percepción les pueden haber llevado a delinquir y a las consecuencias de su acción.

e) ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

El análisis de documentos institucionales nos permite conocer aspectos generales sobre el Centro, desde cómo está organizado y cuál es su funcionamiento cotidiano hasta otros aspectos menos visibles como son sus políticas, los planteamientos teóricos, grandes principios, valores y supuestos que orientan y en los que enmarca su labor el centro, así como el estilo de dirección y las actuaciones directivas llevadas a cabo, etc. El conocimiento de estos documentos nos permite recabar datos necesarios para contextualizar y tener una visión lo más completa posible del Centro.

Los documentos que hemos ido consultando en nuestro estudio han sido:

- ✓ Proyecto Educativo del Centro.
- ✓ Normativa de funcionamiento interno.
- ✓ Dossier de formación inicial de educadores.
- ✓ Dossier que se entrega al menor a su ingreso.

En el siguiente cuadro (*Cuadro 26*) presentamos el guión de la información contenida en cada uno de los documentos.

Cuadro 26. Análisis de documentos

DOCUMENTO	INFORMACIÓN QUE RECOGE
PROYECTO EDUCATIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. 2. Marcos de referencia: <ol style="list-style-type: none"> a. Marco Jurídico. b. Marco Teórico de Intervención. 3. Destinatarios: <ol style="list-style-type: none"> a. Características. b. Factores de riesgo y protección. 4. Datos identificativos del Centro: <ol style="list-style-type: none"> a. Características del centro. b. Recursos humanos. 5. Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> a. Objetivos generales. b. Objetivos específicos. 6. Metodología de intervención: <ol style="list-style-type: none"> a. Principios Generales. b. Método. c. Bases de la intervención. d. PIEM/MII. 7. Plan de actividades: <ol style="list-style-type: none"> a. Área de la Vida Cotidiana. b. Área Sanitaria y de la Salud. c. Área Socio-familiar. d. Área Psicológica-Psiquiátrica. e. Área Escolar. f. Área Formativa Prelaboral y Laboral. g. Área de Inserción Socio laboral. h. Área Deportiva. i. Área de Ocio y Tiempo Libre. j. Área de Participación de los Menores. 8. Programas Específicos de Intervención: <ol style="list-style-type: none"> a. Programas preventivos. b. Programas de intervención en función de la medida. c. Programas de intervención en función del delito. 9. Normativa de Funcionamiento Interno: <ol style="list-style-type: none"> a. Normas generales. b. Régimen Disciplinario. c. Órganos de Gestión y Participación. 10. Departamento de Seguridad. 11. Coordinación con otras Entidades y Recursos: <ol style="list-style-type: none"> a. La Administración Pública. b. Recursos y Servicios de la Comunidad Social. c. Organizaciones de apoyo No Gubernamentales. 12. Evaluación: <ol style="list-style-type: none"> a. Evaluación Individual. b. Evaluación Grupal. c. Indicadores de Evaluación. d. Evaluación desde el Sistema de Calidad. 13. Protección de datos. 14. Responsabilidad S. Corporativa (RSC), Desarrollo e Innovación:

	<ul style="list-style-type: none"> a. Cooperación. b. Promoción del Voluntariado. c. RSC. d. I+D+I. e. Redes. f. Reconocimientos <p>15. Bibliografía.</p>
<p style="text-align: center;">NORMATIVA DE FUNCIONAMIENTO IN- TERNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Normas generales: <ul style="list-style-type: none"> a. Principios generales. b. Derechos y obligaciones de los menores. c. Derechos y obligaciones de los profesionales. 2. Proceso de Intervención: <ul style="list-style-type: none"> a. El Proyecto Educativo del Centro. b. El Programa Individualizado de Ejecución de Medida. c. El Modelo Individualizado de Intervención de Medida. d. Los informes sobre la Ejecución de la Medida 3. Organización y Funcionamiento de la Vida Cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> a. El ingreso en el Centro. b. Horarios del Centro. c. Orden, higiene y limpieza. 4. Áreas de atención y prestaciones del Centro: <ul style="list-style-type: none"> a. Asistencia Sanitaria. b. Asistencia Escolar y Formativa. c. Asistencia Religiosa. d. Prestaciones Alimentarias e. Trabajo y Formación Profesional Ocupacional. 5. Relaciones con el exterior: <ul style="list-style-type: none"> a. Comunicaciones y visitas. b. Comunicaciones telefónicas y escritas. Envío y recepción de paquetes. c. Salidas y permisos. 6. Información, peticiones, quejas y recursos. 7. Vigilancia y seguridad en el Centro: <ul style="list-style-type: none"> a. Vigilancia y seguridad. b. Medios de contención. 8. Régimen Disciplinario. <ul style="list-style-type: none"> a. Principios de la Potestad Disciplinaria. b. Clasificación de faltas y sanciones. 9. Órganos del Centro: <ul style="list-style-type: none"> a. Dirección. b. Subdirección. c. Coordinación. d. Equipo Educativo. e. Equipo Técnico. f. Equipo de Vigilancia y Seguridad. g. Comisión Socioeducativa
	<ul style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la Entidad: <ul style="list-style-type: none"> a. Finalidad. b. Objetivos. c. Organización. d. Ámbito socioeducativo. Tipos de Centro. 2. Formación Jurídica:

<p>DOSSIER FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Derechos y deberes de los menores. b. La Ley 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor. <p>3. El Centro Educativo "Las Moreras":</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El Sistema de Calidad. b. Proyecto Educativo y Metodología de Trabajo. c. Procedimiento de Ingreso en el Centro. d. El Programa de Actividades. e. Comunicaciones y Salidas. f. Régimen Disciplinario. <p>4. El papel del Educador en el Proyecto Educativo del Centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cualidades del Educador. b. Pautas de trabajo en Equipo Educativo, Coordinación, relación con el personal de trabajo. c. La intervención con menores. <p>5. Proyecto Educativo, aplicación práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Partes de valoración de los menores. b. Parte general de la Unidad. c. ¿Cómo corregir las conductas inadecuadas? d. Procedimiento disciplinario.
<p>DOSSIER DE ENTREGA AL MENOR A SU INGRESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Derechos y Obligaciones de los Menores 2. Régimen de Internamiento en el que se encuentra el menor. 3. Cuestiones de Organización general. Horarios de invierno y verano por "hogares" (Observación, Rojo y Azul). 4. Normas de Funcionamiento del Centro. 5. Deberes básicos de convivencia. 6. Los incumplimientos de deberes y las correcciones educativas. 7. Normas disciplinarias. 8. Medios para formular peticiones, quejas o recursos. 9. Sistema de refuerzos. 10. Modelos varios a incluir en expediente y que deben ser firmados por el menor y/o la familia: <ul style="list-style-type: none"> a. Recibí del dossier de ingreso. b. Documento de responsabilidad de pertenencias. c. Documento de entrega de pertenencias que quedan bajo la custodia del Centro. d. Parte de queja menor/familiares. e. Parte de petición. f. Autorización para pruebas médicas. g. Llamada de ingreso del menor. 11. Otros modelos a incluir en expediente: <ul style="list-style-type: none"> a. Hoja de ingreso. b. Informe relativo al registro de la persona, ropas y enseres del menor. c. Diligencia del recepción del menor. d. Parte de registro de habitaciones de menores. e. Comunicación de ingreso.

F) OBSERVACIÓN, NOTAS Y DIARIO DE CAMPO

La observación es una técnica que nos permite observar directamente el transcurso de las diferentes actividades que se desarrollan en el Centro, pudiendo tomar notas, interaccionando o no, con el curso de las mismas. Como práctica científica, implica, observar, registrar y analizar los sucesos que ocurren espontáneamente. Es un proceso activo que requiere prestar atención tanto a las manifestaciones verbales como a las no verbales (expresiones faciales, gestos, tono de voz, movimientos corporales, etc.) y a los espacios (entorno, ambiente) en las que se producen; conlleva un proceso costoso, en términos temporales, de registro, tanto en lo que respecta a tomar notas durante la observación como a su re-elaboración y sistematización tras abandonar el campo. En ningún momento se plantea la grabación de imágenes para apoyar las observaciones, a fin de respetar la integridad de los menores.

Siguiendo el continuo de los tipos de observación propuesto por Evertson y Gren (1989) recogido por Rodríguez, Gil y García (1999, p. 151) y que reproducimos en la figura siguiente (*Figura 10*). Nosotros nos moveremos en el ámbito de las observaciones cotidianas tácitas de las que formarán parte todas aquellas relacionadas con las dinámicas habituales del día a día en el Centro y las cotidianas deliberadas que serán las observaciones que realicemos en las sesiones de aula o , como se conocen en el Centro, sesiones de “escuela”.

Figura 10. Continuo de los tipos de observación



(Evertson y Gren, 1989:308)

Para las primeras, las cotidianas, elaboramos una plantilla muy abierta (*Cuadro 27*) donde se anotarán aspectos relacionados con:

- ✓ ¿De qué tipo de actividad o tarea se trata?: taller, reunión, seguimiento individual, etc.
- ✓ ¿Quién participa?: número de personas, quiénes son.
- ✓ ¿Dónde y cuándo se desarrolla la escena?: lugar, día, hora, duración.
- ✓ Objetivos de la actividad, si se han planteado y los conocemos.
- ✓ ¿Cómo se organiza el espacio?: cómo se sitúan los participantes, cómo usan el espacio, los materiales, etc.
- ✓ ¿Qué ocurre?: comportamientos individuales e interacciones entre los miembros del grupo, contenido de las conversaciones, comportamientos, etc.

Cuadro 27. Modelo plantilla observaciones cotidianas

Actividad/Tarea:	Participantes:
Día/hora: Hora inicio observación: Hora finalización observación: Duración observación:	Lugar:
Clima relacional/disposición espacial:	
Análisis de comportamientos y conversaciones:	
Desarrollo de la actividad/tarea:	

Para las segundas, observación de sesiones de aula, haremos uso del instrumento elaborado por Rodríguez Entrena (2012) atendiendo al desarrollo de la acción docente en su inicio, desarrollo y cierre, que recogemos en el Anexo VII

En el siguiente cuadro (*Cuadro 28*) mostramos las dimensiones a tener en cuenta así como los aspectos observables a atender para cada una de ellas.

Cuadro 28. Dimensiones de observación sesiones aula educativa

DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN	ASPECTOS A ATENDER EN LA OBSERVACIÓN
INICIO DE LA SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conexión con días anteriores. ✓ Cómo se plantea el trabajo a realizar. ✓ Qué se hace para crear clima e implicar a los/las menores. ✓ Organización del aula y los/las menores. <p>¿Se puede apreciar que procura enfocar la enseñanza desde una perspectiva personal, teniendo en cuenta las necesidades del grupo y de cada menor? ¿Cuenta con una imagen bastante elaborada, fundamentada en el conocimiento de cada menor? ¿En qué grado habla más de las fortalezas de los/las menores que de sus debilidades?</p> <p>¿Cuál es la relación o conexión entre las tareas y contenidos con el contexto de vida de los/las menores, con su mundo personal, intereses, preocupaciones? ¿Logra así implicarles en las tareas, actividades, exigencias y se puede apreciar que los/las menores encuentran sentido a lo que hacen? ¿Se puede apreciar que el profesor/a es consciente y sensible a la realidad socio cultural de los/las menores? ¿Se intenta enganchar a los/las menores con temas y tareas en los que los/las menores aprecien sentido y utilidad para la vida?</p> <p>¿De qué manera se procura hacer del aula un lugar de interdependencia, de relaciones con los demás basadas en derechos y deberes, compartiendo objetivos, tareas, responsabilidades y apoyos recíprocos?</p>
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contenidos que se están trabajando en la sesión. ✓ ¿Cómo se organizan? ✓ ¿Cómo se integran unos con otros? <p>¿Se pone énfasis en relacionar y aplicar los conocimientos a situaciones, temas relevantes, problemas, insistiendo en la funcionalidad del aprendizaje?</p> <p>¿En qué grado se aprecia que no se busca tanto el transmitir mucha información sino poca, nuclear, clave, bien seleccionada, pretendiendo así aprendizajes más profundos: comprensión efectiva, conversación sobre tópicos, procedimientos, problemas, chequeo de significados y compartir puntos de vista, propuestas, soluciones? ¿En qué grado se hace el conocimiento algo problemático, personal, contextual, en lugar de algo dado, incuestionable, acabado y con el único fin de ser memorizado?</p> <p>¿Cuál es el grado de integración de unos contenidos con otros? ¿En qué medida los respectivos ámbitos se proyectan sobre tareas que requieren echar mano de contenidos o procedimientos de las diferentes materias o ámbitos?</p> <p>¿Cómo se organizan los contenidos y tareas a realizar? (Centros de interés, problemas de la vida cotidiana)</p> <p>¿Se utiliza un enfoque que puede parecerse a la enseñanza basada en los problemas de la vida cotidiana o de un determinado entorno social, laboral, etc.?</p> <p>¿En qué grado se aprecia que se toma en consideración los conocimientos y capacidades, que se parte desde "donde están" los/las menores?</p> <p>¿En qué grado se presta atención a recomponer, cuando sea necesario, aprendizajes instrumentales básicos como la expresión oral y escrita, razonamiento matemático, el uso de TICs.</p>

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiales que usa el profesorado. ✓ Materiales que usan los alumnos. <p>¿En qué grado se encuentran en el aula o el programa con materiales variados, con diversos grados de dificultad, con diversas tareas, actividades, contenidos, criterios de exigencia, TICs, etc.?</p>
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué hace el profesorado. ✓ Qué hacen los/las menores. <p>¿En qué grado el tiempo de clase o estancia en el aula/taller ofrece un abanico de actividades o estrategias de enseñanza y aprendizajes variados?</p> <p>¿En qué sentido y cómo se ofrecen apoyos personales y sociales, se les transmite interés por su aprendizaje y también por su mundo, apoyo y exigencia al mismo tiempo, compromiso en que salga adelante, ayuda en las dificultades, disponibilidad extra a través de tutoría o alguna otra forma de atención personal?</p> <p>¿Hasta qué punto las tareas realizadas en clase o taller exigen que los/las menores expliquen, razonen, piensen, argumente, valoren cosas o puntos de vista, analicen información relacionando sus elementos, resuelvan problemas, sean invitados a crear cosas, ideas, propuestas, productos, soluciones imaginativas?</p> <p>¿Se utiliza alguna modalidad de trabajo por proyectos, procurando no solo que se hagan cosas, sino que adquieran hábitos y habilidades para hacerlas disciplinadamente integrando contenidos teóricos y prácticos con la toma de decisiones sobre los problemas a resolver?</p>
CLIMA Y PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo están participando los/las menores. ✓ Cómo estimula el profesorado la participación. ✓ Orden y relaciones que se desarrollan en el aula.
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo es el seguimiento de las tareas. ✓ A qué aspectos se presta atención. ✓ Qué se hace para corregir las tareas.
MISCELÁNEA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cierre de la sesión ✓ Conexión con días siguientes ✓ Otros

La investigadora realizará un diario de campo como instrumento que sirva de reflexión y análisis, en el que plasmará reflexiones sobre lo visto y oído y también aquellas incidencias que se produzcan a lo largo de todo el proceso de investigación. “Consiste en expresar libremente todo aquello que el observador ve, percibe, intuye, siente,... cuando se realiza una observación o un análisis de alguna situación” (Barrios, Ferreres, Jiménez y Vives, 1996, p. 76) y además servirá para llevar un seguimiento del trabajo realizado, convirtiéndose en un instrumento de apoyo en la construcción y reconstrucción de nuestro trabajo.

Tras la definición de las bases metodológicas de la investigación se muestra a continuación el desarrollo de la investigación en cada uno de los niveles presentados: análisis de fuentes secundarias de datos, análisis de fuentes primarias y estudio de caso de un centro de ejecución de medidas judiciales de menores.

CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo vamos a presentar el proceso de investigación y resultados obtenidos para cada uno de los niveles de análisis establecidos en nuestro marco metodológico y atendiendo a los objetivos planteados en cada caso.

La presentación se hace siguiendo el orden propuesto con anterioridad y dividiendo el capítulo en tres bloques:

- 1) Análisis de fuentes secundarias de datos: presentaremos los datos generales de la delincuencia en España y haremos algunas consideraciones con relación a la delincuencia general y la juvenil en el contexto europeo. Posteriormente analizaremos con más detalle la evolución y principales características de la delincuencia juvenil en España y la evolución y características de la delincuencia juvenil en la Región de Murcia.
- 2) Análisis de fuentes primarias de datos: en base a los datos aportados por los expedientes de los menores (años 2004 y 2005) de la Región de Murcia, realizamos un análisis descriptivo para conocer las características psicosociales que mejor les definen, atendiendo a las posibles circunstancias de vulnerabilidad social y exclusión y las medidas aplicadas (de internamiento o no).
- 3) Estudio de caso, Centro Educativo Juvenil: para conocer el escenario del cumplimiento de las medidas en régimen de internamiento y la percepción de los actores implicados, prestando una especial atención a los procesos educativos y a los relatos en primera persona de los chicos y chicas acerca de su trayectoria como adolescentes en conflicto con la ley.

1. PRIMER NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES SECUNDARIAS DE DATOS

*¿Qué ocurriría si la verdad fuera lo contrario?
(F. Nietzsche)*

Está ampliamente extendida la percepción de que la delincuencia juvenil va incrementándose día a día y de que los delitos que cometen los jóvenes son cada vez de mayor gravedad. Ante dicha situación, se demandan mecanismos de control más eficaces, lo que está llevando en muchos países a un endurecimiento de sus legislaciones de menores.

El dictamen del CESE sobre la prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea, de 15 de marzo de 2006, recogía en su *Introducción (1.1)* que:

(...) las conductas protagonizadas por los jóvenes obtienen, con frecuencia, una relevancia social mayor que las realizadas por los adultos, especialmente si son de carácter negativo, generándose así una percepción social especialmente adversa respecto de los menores infractores (...)

A la vez que indicaba (*Introducción, 1.5*)

(...) la necesidad de medidas de coordinación y orientación que faciliten una gobernanza europea del fenómeno, pero también de políticas de información adecuadas que contribuyan a desdramatizar y situar en sus justos términos la percepción exageradamente negativa.

En este apartado vamos a presentar las cifras de la evolución de la delincuencia en general y de la juvenil en particular, en el ámbito nacional y de la Región de Murcia, atendiendo a las tendencias generales de criminalidad en el caso de la población general y profundizando, en el caso de la delincuencia juvenil, en las características generales de la población afectada (sexo, nacionalidad, nivel de estudios, medidas impuestas por los jueces, etc.)

1.1. DIVERSIDAD DE FUENTES Y CIFRAS

Hasta el momento, el único referente para conocer el volumen y evolución de la delincuencia es recurrir a las estadísticas oficiales. Explorar estas estadísticas no es tarea fácil sobre todo por la falta de coherencia entre ellas, ya que cada instancia recopila la información con una finalidad interesada excesivamente en sus fines particulares. A pesar de proporcionar una cantidad ingente de datos, normalmente las estadísticas reciben poca atención (Garrido, Stangeland y Redondo, 2001; Roldán, 2009) y, en la mayoría de los casos, no pasamos de conocer lo que sobre ellas nos refieren breves notas de prensa.

La finalidad con la que cada institución recoge la información en la que está interesada va a determinar cuál se recoge, pero también a través de qué procedimientos y cómo se procesa; de modo que las razones de esas diferencias entre instituciones se deben a cuestiones metodológicas. Cada instancia utiliza un modo diferente en la recogida de sus datos: las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado⁷⁵ rellenan un formulario para cada caso, los Tribunales reflejan aquellos casos que dan lugar a una condena, la Fiscalía realiza una suma de las actuaciones de las diferentes instituciones, las memorias de organismos oficiales cambian los indicadores y/o modelos de recogida con demasiada frecuencia, etc.

Con relación a la situación general de la delincuencia en nuestro país, en las estadísticas recogidas en los Anuarios del Ministerio del Interior⁷⁶ para los años 2000 a 2006, los datos son los registrados por las FCSE (Guardia Civil y Cuerpo Nacional de Policía⁷⁷) y la Policía Autónoma Vasca (Ertzaintza). La aportación de este último cuerpo policial desaparece en el anuario de 2007 y vuelve a aparecer en 2011. Es a partir de este año cuando las infracciones penales conocidas computan hechos conocidos tanto por Cuerpo Nacional de Policía y Guardia Civil y Policías Autónomas del País Vasco, de la Comunidad de Navarra (Policía Foral) y la Policía Autónoma de Cataluña (Mossos d'Esquadra). Hasta 2010 la información que se

⁷⁵ En adelante FCSE.

⁷⁶ En adelante MIR. Anuarios estadísticos disponibles en: <http://www.interior.gob.es/>

⁷⁷ Conocido como "Territorio MIR"

presenta es referida única y exclusivamente de detenidos y a partir de 2011 se incluyen, además, imputados y, por lo tanto, contabilizan detenidos e imputados⁷⁸.

Cabe decir, pues, que hasta el año 2011, existe un sesgo estadístico que podemos entender importante si consideramos que la población de la Comunidad de Cataluña supone en torno al 16% de la población total del territorio nacional⁷⁹. En el caso del País Vasco y la Comunidad de Navarra el sesgo sería mucho menor, ya que aunque la población del País Vasco supone en torno al 4,5% de total nacional, se cuenta con datos de los años 2000 a 2006 y en el caso de la Comunidad Foral de Navarra, que supone en torno al 1,3% del total nacional, siguen desplegadas las FCSE además de la Policía Foral.

Con relación a la delincuencia juvenil disponemos de varias fuentes: los datos de los informes del MIR, las memorias de la Fiscalía General del Estado⁸⁰ y la Estadística de Menores elaborada por el Instituto Nacional de Estadística⁸¹, pero el análisis de las mismas ha de hacerse teniendo en cuenta, además de lo anterior, lo siguiente:

1. Los informes del MIR recogen información detallada hasta 2004 incluyendo menores de 13 años y desagregados por edades; en el 2005 los datos se presentan agrupados como menores de 18 años y mayores de esa edad; en el 2006 no aparecen los menores de 16 a 18 años y de 2007 a 2011 no aparecen datos sobre menores, que vuelven a aparecer en el anuario de 2012 que en uno de sus apartados contempla la evolución desde 2007 a 2012. En todos los

⁷⁸ “(...) en relación a los datos absolutos sobre los hechos conocidos por los diferentes cuerpos policiales, en estas series temporales no se incorporan datos de los Mossos d’Esquadra durante los años 2007 a 2010. Asimismo, tampoco se recogen para este cuerpo policial, correspondientes a los años 2011 y 2012, los de las tipologías delictivas de robo con fuerza en establecimientos y robos con violencia en vía pública y establecimientos, siendo agregados a los tipos o subtipos delictivos generales correspondientes. (...) la categoría índices de esclarecimiento el total de las cifras publicadas, en las series expuestas, no comprende datos correspondientes a la Ertzaintza. De igual forma, en este mismo apartado, los Mossos d’Esquadra no detallan información a lo largo de los años 2007 a 2010. Es a partir del año 2011 cuando se agregan los datos de este cuerpo policial. Sin embargo, tanto en el 2011 como en el 2012, no se registra información sobre la cifra de infracciones penales esclarecidas que se refiere a los robos con fuerza en establecimientos y robos con violencia en la vía pública y establecimientos, ni sobre los homicidios dolosos, asesinatos consumados y los robos con fuerza y con violencia en domicilios, siendo subsumidos en los tipos o subtipos delictivos generales respectivos. Esta circunstancia se debe a que los datos, reflejados anteriormente, de estos cuerpos policiales no están integrados todavía en el Sistema Estadístico de Criminalidad (SEC), y proporcionan datos al mismo mediante sus procedimientos particulares de explotación estadística. (...) Para detenciones e imputaciones, hay que reseñar que durante los años 2007 a 2010 sólo se computaba el número de detenciones. Desde el 2011, además de las detenciones se tienen en cuenta el total de las imputaciones efectuadas “ (Anuario Estadístico MIR 2011, p.148)

⁷⁹ Cálculo aproximado realizado atendiendo a la población a 1 de enero de 2011. <http://www.ine.es>.

⁸⁰ Disponibles en [http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%ADa-General-del-Estado.html?cid=1242052134611&pagename=PFiscal%2FPage%2FFEGE_memorias](http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%C3%ADa-General-del-Estado.html?cid=1242052134611&pagename=PFiscal%2FPage%2FFEGE_memorias)

⁸¹ En adelante INE. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

casos debemos atender a las mismas particularidades indicadas con relación a los datos aportados por las Policías Autonómicas.

2. Con respecto a las memorias de la Fiscalía General del Estado existe una dificultad importante en su interpretación que viene dada por el hecho de que cualquier anotación que realiza un Juez o un Secretario Judicial sobre un caso se registra como una nueva diligencia (Stangeland, 1995) y por lo tanto en muchos casos no sabremos si nos estamos refiriendo a “anotaciones judiciales” o a un caso nuevo. También se da con mucha frecuencia la circunstancia de que diligencias previas abiertas en un año pueden consignarse en años posteriores debido al tiempo transcurrido desde el inicio del expediente y su resolución. Por esta razón nos basaremos fundamentalmente en la memoria de 2012 en la que presenta la evolución cuantitativa de la criminalidad en la jurisdicción de menores en el período 2002-2011 y en la última de 2013 que presenta los datos de 2012⁸².
3. Con relación a las estadísticas del INE, hasta el 31 de diciembre de 2006 la recogida de la información se realizaba trimestralmente mediante un boletín en papel que cumplimentaban los Juzgados de Menores por cada sentencia dictada. A partir del año 2007, con base en el Acuerdo de Colaboración suscrito entre el INE y el Ministerio de Justicia en julio de 2007, se cambia la fuente primaria de los datos para elaborar esta estadística, con la finalidad de mejorar la cobertura y calidad de la misma, y se realiza en base a la explotación del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores a partir de las sentencias firmes inscritas en el mismo.

Estudiando cada una de estas fuentes podemos saber del número de aquellos delitos de los que el Estado tiene conocimiento porque las instancias de control social los hayan detectado o porque los ciudadanos los hayan denunciado

⁸² Interesa tener en cuenta lo reflejado por el Fiscal Coordinador de Sala de Menores acerca de los datos ofrecidos: (...) “la cifra de diligencias preliminares incoadas por las Secciones, tomada por sí sola, resulta una variable engañosa para evaluar la evolución de la delincuencia juvenil. Trascendiendo las múltiples deficiencias de los programas informáticos, que arrojan aún más incertidumbre sobre la fiabilidad de los datos, se tenía la certeza de que los números reales de delincuencia estaban por debajo del número de diligencias incoadas. Se han venido registrando como diligencias preliminares numerosos atestados cursados a las Secciones de Menores en los que el imputado era mayor de edad y el menor víctima; otros asuntos que eran propiamente de protección; y son muy frecuentes también las duplicidades y acumulaciones de distintas preliminares referidas al mismo asunto que tiene entrada por distintos conductos (atestado original, copia, testimonio remitido por el Juzgado)” (Memoria 2013, p.408)

directamente. Sin embargo, es evidente que hay muchos delitos que se cometen y no son denunciados, porque la víctima no quiere denunciarlos o simplemente cree que no merece la pena hacerlo o porque se desconoce quién es su autor y en otros casos pueden ser denunciados y no juzgados (Stangeland, 1995⁸³). Así pues, en rigor, debemos decir que sólo podremos conocer el índice oficial de criminalidad.

A pesar de las diferencias numéricas que podemos encontrar, es interesante comprobar si las tendencias que aparecen en las distintas instancias coinciden. Ello indudablemente sirve para considerar la “fiabilidad” de estos datos y la “validez” de estas fuentes que, por otro lado, son las oficialmente disponibles. En nuestro caso nos sirve para mostrar la visión general que pretendemos.

1.2. LA DELINCUENCIA EN ESPAÑA

La delincuencia es uno de los temas que más preocupan a la sociedad⁸⁴ llegando a considerarse uno de los tres problemas más importantes del país según los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas recogidos en los balances de criminalidad del Ministerio del Interior en los años 2010 y 2011.

Hablar de delincuencia es hablar de todas aquellas conductas realizadas por parte de una o varias personas que no coinciden con las requeridas en una sociedad determinada, es decir, que son actos tipificados por la ley como contrarios a ella y merecedores de un castigo.

Los indicadores de seguridad que se utilizan para la elaboración de la tasa de criminalidad son:

1. Delitos contra la vida, integridad y libertad de las personas: homicidio y sus formas, aborto, lesiones, lesiones al feto, contra la libertad, tortura y otros delitos contra la integridad moral, malos tratos en el ámbito familiar, de la trata de seres humanos, contra la libertad e indemnidad sexuales, omisión del deber de socorro, delitos contra la intimidad, derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio.

⁸³ En su estudio indica que solo 1 de cada 20 delitos llega a ser juzgado.

⁸⁴ La percepción social viene referida en términos de “seguridad ciudadana”.

2. Delitos contra el patrimonio y contra el orden socioeconómico: robos con intimidación y violencia, blanqueo de capitales, sustracción de vehículos.
3. Faltas de lesiones⁸⁵: aquellas en las que los daños no necesitan tratamiento médico, encontrar a un menor o incapaz abandonado y no presentarlo ante la autoridad o su familia, dejar de asistir a una persona mayor o incapacitada que dependa de sus cuidados, faltas por imprudencia.
4. Faltas de hurto⁸⁶: apoderamiento de bienes sin usar fuerza sobre las cosas o violencia física sobre las personas y por valor inferior a 400€. ⁸⁷

Como se puede observar (*Tabla 3*) la evolución de la tasa de criminalidad en España del 2000 al 2012, referida a delitos conocidos, no presenta grandes variaciones. Existe una tendencia a la baja desde el año 2002 (índice más alto del período, 52,1%) aunque se evidencia también un aumento de 3,3 puntos del año 2010 al 2011, la variación al alza más importante en todo el período contemplado⁸⁸.

Tabla 3. Evolución anual tasa de criminalidad ⁸⁹

	Número	Tasa %
2000	1.721.089	45,9
2001	1.905.118	50,0
2002	2.020.132	52,1
2003	1.955.895	49,4
2004	1.938.910	48,9
2005	1.985.315	49,6
2006	1.884.193	47,8
2007	1.882.642	47,5
2008	1.858.196	47,6
2009	1.777.465	45,8
2010	1.745.313	45,1
2011	2.283.514	48,4
2012	2.268.665	47,7

⁸⁵ Contempladas en los artículos 617 y 621 del Código Penal.

⁸⁶ Contempladas en el artículo 623 del Código Penal.

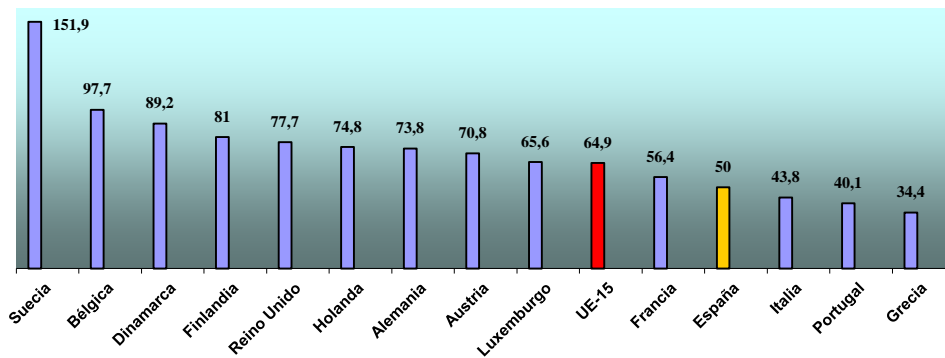
⁸⁷ Con la reforma del Código Penal, Ley 7/ 2012 de 27 de diciembre, la falta de hurto se sustituye por un delito leve de hurto en los casos en los que lo sustraído no supere los 1.000€.

⁸⁸ Si bien hay que recordar las precisiones hechas con anterioridad. En el año 2011 se incluyen en la estadística detenidos e imputados y los datos son referidos a FCSE y Policías Autonómicas de Navarra, País Vasco y Cataluña.

⁸⁹ Elaboración Propia. Delitos y faltas por 1000 habitantes. Fuente: Anuario Ministerio del Interior. <http://www.interior.gob.es/>

Con relación al resto de Europa, España presenta una de las tasas de criminalidad más bajas, siendo uno de los cuatro países más seguros junto a Italia, Portugal y Grecia con un 34,4%. La media europea es de 64,9% y los países más inseguros son Suecia con un 151,9%, Bélgica 97,7% y Dinamarca con un 89,2% (*Figura 11*).

Figura 11. Tasa de criminalidad comparada UE-15 ⁹⁰



Respecto a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, del año 2000 al 2006, los informes del Ministerio del Interior presentan la información desagregada por Comunidades Autónomas y provincias. Los de los años 2007 y 2008 presentan la evolución de la tasa de criminalidad a nivel nacional pero no dan cuenta ni de número de delitos y faltas ni de índices de criminalidad por Comunidades Autónomas y por provincias. En el informe de 2009 aparecen de nuevo los datos desagregados por Comunidades Autónomas y provincias y se apunta el número de delitos y faltas de los años 2007 y 2008, pero en ninguno de estos tres años viene reflejado el índice de criminalidad. A partir del 2010, el informe vuelve a contemplar tanto el número de delitos y faltas como los índices de criminalidad tanto nacionales como por Comunidades Autónomas y por provincias.

La evolución de la criminalidad en la Región de Murcia sigue un descenso progresivo desde el año 2002 (*Tabla 4*).

⁹⁰ Elaboración propia. Fuente Balance de Criminalidad 2011 del MIR, datos referidos a UE-15 a 2009 (Fuente Eurostat). No se disponen de datos de Irlanda. En el caso de España, reflejamos la tasa de criminalidad que recoge el Balance de 2011, aunque se corresponde con la tasa de criminalidad referida para España en el 2009, según los balances anteriores del propio Ministerio que indican que en ese año la tasa en España era del 45,8%

Tabla 4. Tasa de criminalidad comparada España/Región de Murcia ⁹¹

	TOTAL	NACIONAL	REGIÓN	MURCIA
	Número	Tasa %	Número	Tasa %
2000	1.721.089	45,9	50.717	44,84
2001	1.905.118	50,0	57.545	50,07
2002	2.020.132	52,1	56.740	46,24
2003	1.955.895	49,4	55.778	43,95
2004	1.938.910	48,9	55.478	43,71
2005	1.985.315	49,6	59.293	45,80
2006	1.884.193	47,8	60.071	43,80
2007	1.882.642	47,5	58.178	41,79
2008	1.858.196	47,6	59.330	41,60
2009	1.777.465	45,8	58.720	40,59
2010	1.745.313	45,1	57.768	39,5
2011	2.283.514	48,4	57.882	39,4
2012	2.268.665	47,7	57.398	38,6

Como ponen de manifiesto los datos de la tabla anterior, en el año 2001 la tasa de criminalidad es la mayor en todo el período superando levemente la nacional. En ningún otro año la Región de Murcia ha superado la tasa de criminalidad nacional estando una media de 4 puntos por debajo de ella hasta el año 2010 en el que la diferencia es un poco mayor. Los años con la tasa más baja son 2011 y 2012, 9 puntos por debajo de la nacional.

Con relación al resto de Comunidades Autónomas, en los dos últimos años contemplados, la Región de Murcia se sitúa en la posición décima en menor tasa de criminalidad, por encima de comunidades como Extremadura, Asturias, Galicia, Cantabria, La Rioja, Navarra, Castilla león, Castilla la Mancha y Aragón. Las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y las Comunidades de Islas Baleares y Madrid son las que mayores tasas de criminalidad presentan en estos tres últimos

⁹¹ Elaboración propia. Fuente: Balances de Criminalidad MIR. <http://www.interior.gob.es/>

Los índices de criminalidad de los años 2007 a 2009, ya que no aparecen en los informes del MIR, se elaboran por la autora atendiendo a datos de población para la Región de Murcia según padrón municipal de habitantes para cada uno de los años disponible en www.ine.es. Población Región de Murcia a 1 de enero de 2007= 1.392.117; 1 de enero 2008= 1.426.109 y 1 de enero 2009=1.446.520

años, si bien en el año 2012 Melilla baja su tasa de criminalidad en 5,9 puntos (Tabla 5).

Tabla 5. Tasa de criminalidad por Comunidades Autónomas ⁹²

	2010	2011	2012
	Tasa %	Tasa %	Tasa %
Andalucía	48,9	48,3	45
Aragón	38,0	37,3	29,6
Asturias	26,3	27,0	30,5
Baleares	63,4	66,9	66,7
Canarias	44,4	46,5	45,5
Cantabria	29,5	30,8	31,2
Castilla y León	33,0	32,8	33,5
Castilla La Mancha	34,1	35,2	35,1
Cataluña		60,3	59,9
Comunidad Valenciana	56,2	55,6	53,2
Extremadura	27,1	26,6	26,5
Galicia	27,7	29,3	30,9
Comunidad de Madrid	62,2	60,6	60,8
Región de Murcia	39,5	39,4	38,6
Navarra	19,3	32,4	36,4
País Vasco		40,1	43,5
La Rioja	29,3	31,0	32,6
Ceuta	74,1	76,4	88,6
Melilla	61,2	63,0	57,1
MEDIA NACIONAL	45,1	48,4	47,7

La media nacional ha presentado un aumento de 3,3 puntos del año 2010 al 2011 y todas las Comunidades Autónomas a excepción de Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Región de Murcia y Melilla, presentan crecimiento de sus índices de criminalidad en el año 2012. Es especialmente significativo el aumento en 13 puntos en el caso de la Comunidad Foral de Navarra del 2010 al 2011 y aunque tiene su explicación en el hecho que durante 2010 solo se contabilizaban datos de FCSE sin incluir los de la Policía Foral, en el 2012 sigue creciendo en 4 puntos más. La Ciudad autónoma de Ceuta es la que mayor tasa de criminalidad presenta en los tres últimos años, con 29, 28 y 40 puntos respectivamente por encima de la media nacional. A Ceuta le siguen la

⁹² Elaboración propia. Fuente: Balances de Criminalidad MIR. <http://www.interior.gob.es/>

Comunidad de las Islas Baleares con una tasa de criminalidad en torno a los 17,5 puntos por encima de la media en los últimos tres años.

Así pues, a tenor de las estadísticas oficiales cabe decir que la tasa de criminalidad ha ido descendiendo desde el año 2002, aunque presenta un pequeño incremento del 2010 al 2011, año en el que se incorporan a la estadística los datos procedentes de todas las policías autonómicas.

En el año 2012 la tasa de criminalidad experimenta un ligero descenso de 0,7 puntos. En el año 2010 los datos son territorio MIR (razón por la que no se disponen de datos de Cataluña ni del País Vasco) y en el 2011 y 2012 ya se incluyen las policías autonómicas (Ertzaintza, Mossos y Foral).

1.3. LA DELINCUENCIA GENERAL Y LA DELINCUENCIA JUVENIL EN EL CONTEXTO EUROPEO

En el contexto europeo los datos oficiales disponibles son los que proceden del Sistema Estadístico Europeo⁹³ formado por Eurostat⁹⁴ y las oficinas de estadística de todos los estados miembros. Dada su reciente creación, proporcionar datos comparables sobre la delincuencia en la Unión Europea resulta complicado por las diferencias considerables en los métodos y definiciones utilizados en los Estados miembros.

Analizar el estado de la cuestión con relación a la delincuencia juvenil en los países de la UE tampoco es sencillo porque cada uno de ellos delimita lo que entiende por delincuencia juvenil en base a variables diferentes. Así, para algunos países, en dicho concepto se encuadran las conductas protagonizadas por menores de edad que encajen en alguna de las figuras previstas en su respectiva ley o código penal. En otros, en los que el sistema de justicia juvenil se construye sobre el modelo educativo o de bienestar, se amplía el campo de conductas perseguibles por su sistema de justicia cuando son cometidas por menores, al incluir actos que, de ser cometidos por adultos, serían perseguibles únicamente por vía

⁹³ Regulado por la Ley Estadística Europea de 2009, para garantizar la fiabilidad de los datos siguiendo unos criterios y definiciones comunes y tratándolos de manera adecuada para que sean siempre comparables entre los distintos países. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/pgp_ess/ess/ess_news

⁹⁴ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

administrativa o civil o incluso no serían perseguidos⁹⁵. Asimismo, se dan importantes diferencias en el régimen sancionador, pues en tanto unos países han elaborado un derecho penal juvenil con un régimen de sanciones específico, otros aplican a los menores las mismas penas que a los adultos si bien previendo ciertos límites y atenuaciones a las penas. A todo ello se añade la diferente delimitación de la franja de edad para la exigencia de responsabilidad penal juvenil, que si bien en su límite máximo muestra una mayor similitud (18 años, con posibilidad en algunos países de ampliación a 21 años), no ocurre lo mismo en su límite mínimo, donde las diferencias son manifiestas (pues la franja de edad se mueve entre 10 y 16 años)⁹⁶

Así pues la comparación de las estadísticas sobre delincuencia entre países puede verse afectada por una serie de factores como:

- ✓ las diferencias entre los sistemas legales y de justicia penal;
- ✓ el porcentaje de delitos que se denuncian a la policía y los que ésta registra;
- ✓ las diferencias en el momento de registro de los delitos (por ejemplo, cuándo se denuncia a la policía, cuándo se identifica a un sospechoso, etc.);
- ✓ las diferencias en las normas de contabilización de las infracciones múltiples;
- ✓ las diferencias en la lista de infracciones incluidas en las cifras de delincuencia globales.

El dictamen del CESE de 15 de marzo de 2006⁹⁷, sobre La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea (Introducción: 1.4 C110/75-76) señala que:

⁹⁵ Sería lo que se denominan “delitos de estatus” como vivir en la calle, fugarse del domicilio, etc.

⁹⁶ En los 47 estados miembros del Consejo de Europa esa edad mínima está establecida entre los 10 años (Irlanda del Norte, Suiza, y, en algunos casos, Irlanda e Inglaterra), pasando por los 13 años en Francia, Grecia y Polonia y los 14 en España, Alemania e Italia. En el límite máximo hay mayor proximidad entre los países de la UE por cuanto el sistema penal de menores se aplica en todos los casos de modo pleno hasta los 18 años de edad, existiendo sin embargo países que contemplan la posibilidad de dicha aplicación, en diferentes grados y según los casos, a jóvenes de hasta 21 años de edad (Alemania, Croacia, Finlandia, Eslovenia y Escocia). No obstante, será preciso tener presente que, en la mayoría de los casos, para las edades comprendidas entre los 10 y los 13-15 años las medidas que se prevén no son propiamente penales o son más benévolas que las previstas para los comprendidos entre dicha franja y los 18-21 años, excluyéndose en muchos casos totalmente el internamiento en centros.
http://www.oijj.org/sites/default/files/space-1_2011_english.pdf (p.70)

⁹⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:110:0075:0082:ES:PDF>

Teniendo en cuenta las limitaciones que estas divergencias producen, debemos indicar que, según las estadísticas comparadas de los Estados miembros de la UE, la delincuencia juvenil alcanza como media el 15% de la delincuencia general total, si bien en algunos países puede llegar al 22%.

Es en este contexto en el que el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil⁹⁸, surgido en el año 2003, decide la creación de un Observatorio Europeo de Justicia Juvenil⁹⁹. Éste, fundado el 13 de julio de 2008 y con sede en Bruselas, se crea como un elemento favorecedor de un proceso de convergencia normativa y de buenas prácticas en Europa al servicio de la educación e integración de los jóvenes europeos en conflicto con la ley. Entre sus actividades principales se encuentra el desarrollar recomendaciones en el ámbito de la justicia juvenil en Europa incluyendo información cuantitativa y cualitativa de la situación de los niños, adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley.

Las últimas estadísticas disponibles en este ámbito y a las que podemos tener acceso, son las recogidas en los informes *“Council of Europe. Annual Penal Statics: SPACE I¹⁰⁰ y SPACE II¹⁰¹”*, publicados en mayo de 2013 y que presentan datos referidos a los años 2010 y/o 2011 con relación a las personas que cumplen medidas en instituciones penitenciarias (SPACE I) y las que cumplen sanciones no privativas de libertad (SPACE II).

En cualquier caso, los datos proporcionados en ambos informes se alejan del objetivo de este estudio, ya que “under the category of juvenile offenders (...) getting information on the number of the persons aged 18 and over” (SPACE I, p.8) y “In principle, SPACE II does not consider sanctions and measures imposed by the juvenile criminal law or applicable only to juveniles” (p.6).

⁹⁸ El Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (OIJJ) se ha concebido como un sistema interdisciplinar de información, comunicación, debate, análisis y propuesta en relación con los diferentes ámbitos que afectan al desarrollo de la justicia de menores en el mundo. <http://www.oijj.org/index.php>

⁹⁹ Fruto de las conclusiones alcanzadas en la II Conferencia Internacional del Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (OIJJ) "La Justicia Juvenil en Europa: Un marco para la integración" celebrada en Bruselas en octubre de 2006.

¹⁰⁰ http://www.oijj.org/sites/default/files/space-1_2011_english.pdf

¹⁰¹ http://www.oijj.org/sites/default/files/council-of-europe_space-ii-2011-e.pdf

1. 4. LA DELINCUENCIA JUVENIL EN ESPAÑA

Cuando nos aproximamos al campo de la delincuencia juvenil en España es casi imposible no verse influenciado por la repercusión y el tratamiento que los medios de comunicación han hecho de algunos delitos. Todos recordamos casos como “el crimen de la catana” (abril de 2000), o los más recientes de Marta del Castillo (enero 2009) o la muerte de Cristina Martín en Seseña (marzo 2010). Estos y otros casos han contribuido a que la percepción social sea la de que la delincuencia juvenil crece sin control alguno y que la ley es excesivamente blanda en el tratamiento de los menores.

No vamos a entrar aquí en los aspectos relacionados con la LORPM ni sus modificaciones que ya fueron tratados en un capítulo anterior, solamente vamos a presentar la evolución, a tenor de las cifras oficiales, de la delincuencia juvenil y quizá ello nos haga reflexionar acerca del acierto del legislador cuando en la última de las modificaciones aprobadas llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre, de forma explícita en la Exposición de Motivos (párrafo 3), indica que:

Las estadísticas revelan un aumento considerable de delitos cometidos por menores, lo que ha causado gran preocupación social y ha contribuido a desgastar la credibilidad de la Ley por la sensación de impunidad de las infracciones más cotidianas y frecuentemente cometidas por estos menores, como son los delitos y faltas patrimoniales. Junto a esto, debe reconocerse que, afortunadamente, no han aumentado significativamente los delitos de carácter violento, aunque los realmente acontecidos han tenido un fuerte impacto social.

Pero los datos que en 2006 publicaba el Ministerio del Interior¹⁰² y que presentamos en la (*Tabla 6*) sobre la evolución de la criminalidad en España indicaban que la delincuencia juvenil estaba disminuyendo aunque se evidenciaba un aumento de los delitos violentos (Montero, 2012).

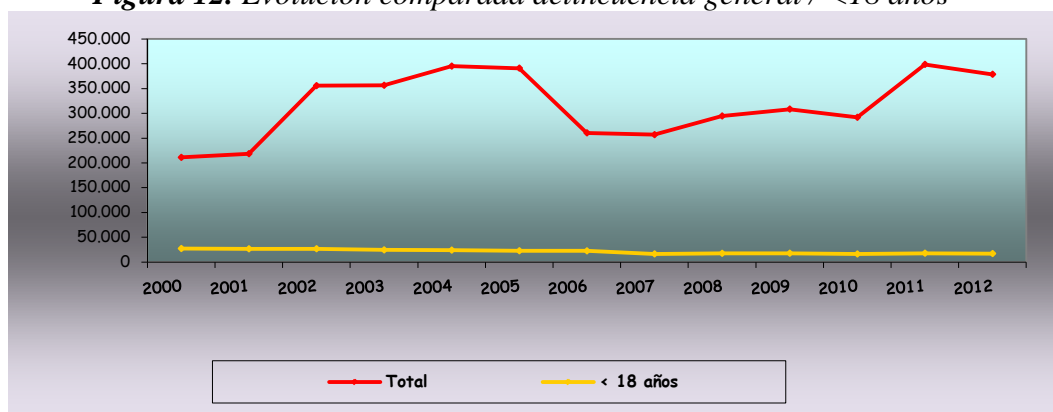
La delincuencia que afecta a los menores de 18 años (*Figura 12*) sigue una tendencia que oscila entre el 12,85% con respecto al total nacional del año 2000 al 4,48% del año 2012. Los dos últimos años han sido los de menor incidencia de la delincuencia juvenil siendo del 4,55% en 2011 y el 4,48% en 2012.

¹⁰² Tabla 44 del Anuario Estadístico MIR 2006, disponible en: <http://www.interior.gob.es/anuarios-estadisticos-12/anuarios-estadisticos-antiores-415/anuario-estadistico-de-2006-419>

Tabla 6. Delincuencia juvenil. Detenciones por infracciones penales ¹⁰³

	2005	2006	Dif. %
Robos con fuerza en las cosas	3.553	3.530	-0.65
Robos con violencia-intimidación	3.051	3.400	-2.89
Hurtos	2.403	1.674	-30.34
Tirones	450	378	-16.00
Sustracciones en interior de vehículos	1.217	1.058	-13.07
Sustracción de vehículos	2.906	2.878	-0.96
Otros contra la propiedad	1.439	1.424	-1.04
Homicidio/Asesinato	100	73	-27.00
Lesiones	1.169	1.199	2.57
Otros contra las personas	536	562	4.85
Estupefacientes	592	490	-17.23
Contra la libertad sexual	347	357	2.88
Otros en general	2.365	2.411	1.95
TOTAL	20.578	19.434	-5.56

Figura 12. Evolución comparada delincuencia general / <18 años ¹⁰⁴



El porcentaje medio durante el período de 2000 a 2012 es del 7,09% sobre el total nacional.

¹⁰³ Elaboración propia. Balances de Criminalidad MIR. FCSE y Policía Autónoma Vasca. <http://www.interior.gob.es/>

¹⁰⁴ Elaboración propia a partir de Anuarios Estadísticos MIR, contemplando los anuales para los datos de 2000 a 2006 y la serie temporal 2007-2012 presentada en el Anuario de 2012. <http://www.interior.gob.es/anuarios-estadisticos-12/anuario-estadistico-del-ministerio-del-interior-2012-2235>

Del año 2011 al 2012 se produce una variación de -2,3% para el total de detenidos e imputados, siendo del -4,2% en el caso de la población imputada de 14 a 17 años. Con relación a esta franja de población, en el caso de los chicos la variación es de -5,9% (pasa de 15.810 a 14.877) pero en el caso de las chicas la variación es de 9,8% (pasando de 1.906 a 2.093).

Con relación al tipo de delito, los robos con fuerza en las cosas (en domicilios) aumentan en un 30,4% del año 2011 al 2012. Para la franja de edad de 14 a 17 años el aumento es del 37,2%, el segundo porcentaje más alto después del grupo de edad comprendido entre los 41 a 64 años (39,5%). De nuevo, en el caso de las chicas de 14 a 17 años se produce un incremento mayor que en el caso de los chicos (45,9% frente al 36,4%).

Los homicidios/asesinatos consumados presentan una variación de -11,6%, siendo del -5,3% en el caso de los menores de 14 a 17 años. Dentro de ellos, en el caso de los chicos la variación es de -5,6% y en el de las chicas no se produce variación alguna (un caso en 2011 y otro en 2012).

Presentadas algunas cifras sobre la delincuencia general en España y el porcentaje que afecta a la delincuencia juvenil, pasemos a ver con mayor detenimiento cuáles son las características principales de ésta.

1.4.1. EVOLUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Para acercarnos a la evolución y principales características de la delincuencia juvenil en España vamos a usar las estadísticas de menores del INE¹⁰⁵ elaboradas en base a la explotación del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores en el período comprendido desde el año 2007 al 2012. Creemos que ésta es la fuente que nos permite un mejor acercamiento a la realidad reciente al contemplar las sentencias firmes (menores condenados). No obstante referiremos datos anteriores a 2007 procedentes de los informes del MIR pero para la interpretación de los mismos no podemos olvidar las consideraciones que venimos haciendo acerca del diferente modo de recogida de datos y lo más

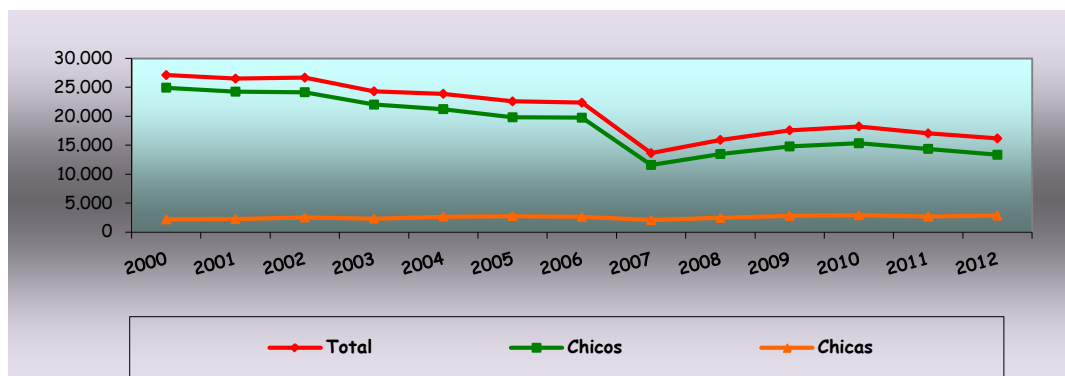
¹⁰⁵ Disponibles en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&I=0> Último dato publicado Año 2012 (a septiembre de 2013)

importante, hasta el año 2006 las cifras son referidas a detenidos y a partir del 2007 a penados, con lo que habría que interpretar los datos en dos bloques: de 2000 a 2006 y de 2007 en adelante.

Las principales características a las que nos referiremos serán: sexo, edad, nacionalidad, nivel de estudios, medidas impuestas y procedimientos incoados por el Ministerio Fiscal según el tipo delictivo.

A) Sexo. Como se puede observar (*Figura 13*) y como hemos comentado anteriormente desde el año 2000 a 2006 se evidencia una tendencia estable a la baja en la evolución de la delincuencia juvenil alcanzando su pico más bajo en 2007 con 15.497 penados frente a los 27.117 detenidos en el año 2000.

Figura 13. Evolución delincuencia juvenil por sexos (< 18 años detenidos/condenados)¹⁰⁶



Las chicas representan un porcentaje muy inferior al de los chicos siendo, para todo el período contemplado, una media del 12,75% frente al 87,25% de los chicos.

A partir del año 2007 y hasta el 2012 los porcentajes de chicas en conflicto con la ley van aumentando, pasando de un 15,05% en 2007 a un 17,49% en 2012, en la misma medida que se produce una bajada en el porcentaje de chicos.

¹⁰⁶ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores y Anuarios estadísticos INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y <http://www.interior.gob.es/> MIR

B) Edad¹⁰⁷. Para la presentación de los datos referentes a la edad de los menores hemos optado por reelaborar la información de la que disponemos procedente de los informes del MIR y de las estadísticas de menores del INE. Para esa reelaboración hemos establecido agrupaciones por las siguientes edades:

- ✓ Menores de 13 años: dato del que disponemos solamente en los informes del MIR desde 2000 a 2006.
- ✓ Menores de 14 años: dato del que disponemos igualmente en los informes del MIR desde 2000 a 2006.
- ✓ De 14 a 15 años y de 16 a 17 años: dato MIR de 2000 a 2006 y Estadísticas de Menores del INE de 2007 a 2012¹⁰⁸.
- ✓ De 18 a 20 años: dato del que disponemos solamente en los informes del MIR desde 2000 a 2006.

Aunque los menores de 14 años no son objeto de aplicación de la LORPM, que si los considera como objeto de especial protección¹⁰⁹, creemos que es importante reflejar la magnitud conocida de los mismos puesto que se trataría de menores en riesgo y con “predisposición” a futuras carreras delictivas. Con relación a los jóvenes comprendidos entre los 18 y 20 años, la Ley Orgánica 8/2006 por la que se modifica la LORPM suprime definitivamente su aplicación a los comprendidos entre estas edades, pero si se les contempla hasta 2006, representando el 51,42% de toda la delincuencia juvenil registrada (271.097 sobre un total de 527.189).

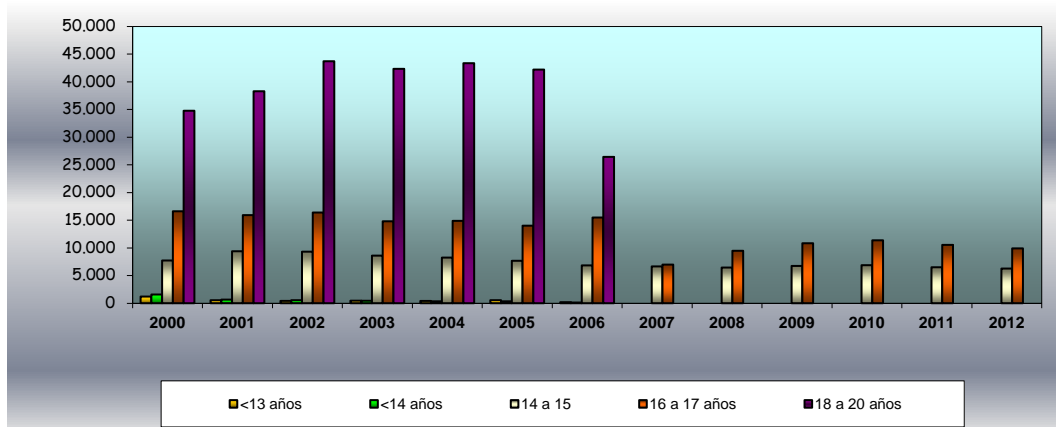
En la (*Figura 14*) representamos gráficamente la evolución de la delincuencia juvenil atendiendo a la edad de los menores.

¹⁰⁷ La edad siempre viene referida al momento de la comisión del delito.

¹⁰⁸ Siendo la franja de edad de 14 a 17 la que nos ocupa a tenor de la LORPM.

¹⁰⁹ TÍTULO I. Artículo 3. Régimen de los menores de 14 años. Cuando el autor de los hechos mencionados en los artículos anteriores sea menor de catorce años, no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente Ley, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el [Código Civil](#) y demás disposiciones vigentes. El Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección de menores testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquel conforme a lo dispuesto en la [Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero](#).

Figura 14. Evolución delincuencia juvenil por edad ¹¹⁰



Los menores de 13 años y los menores de 14 representan un 0,72% y un 0,77% respectivamente. En la franja de 14 a 15 años de edad la incidencia es del 36,77% (97.243 casos) y en la de 16 a 17 años nos encontramos con el grupo de edad con mayor incidencia con un 63,23% (167.184 casos).

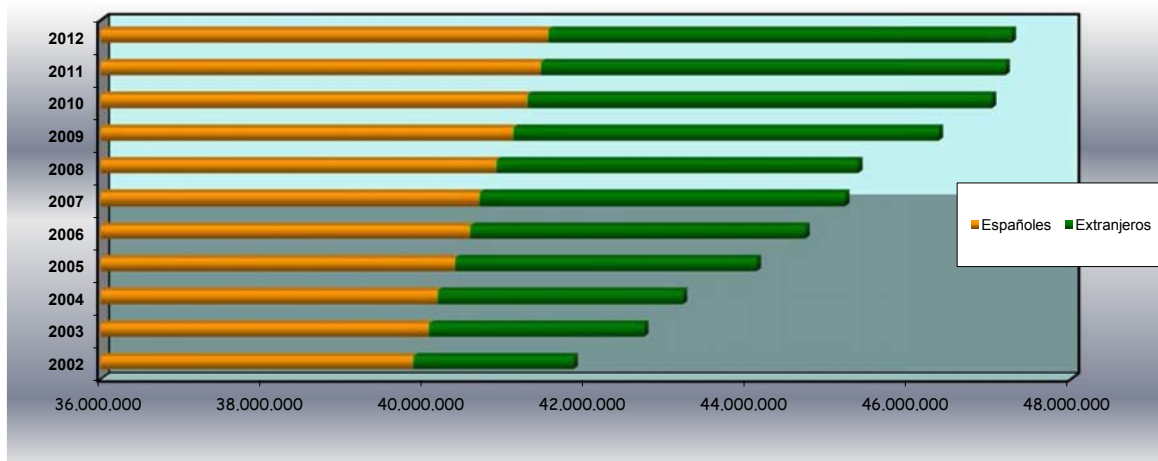
C) Nacionalidad. España que había sido un país eminentemente emigrante hasta hace tres décadas, se transforma en un país de inmigración a partir de la década de los 80, tanto en términos de flujos migratorios como en términos de personas inmigrantes residentes en el país. La inmigración ha ido creciendo, hasta que España se ha convertido en uno de los países europeos con mayor número de extranjeros que residen de forma permanente en su territorio pasando de total de 609.818 inmigrantes en 1997 a 5.503.977¹¹¹. Nos hemos ido convirtiendo así en una sociedad multicultural y multirracial y nos interesa conocer la incidencia de la delincuencia en la población inmigrante, atendiendo a su especial incidencia como factor clave del crecimiento demográfico de nuestro país.

¹¹⁰ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

¹¹¹ Último dato a 30 de junio de 2013. Tabla ET1. Nos estaremos refiriendo siempre a extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. Fuente: Observatorio permanente de la inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>

Si atendemos a la evolución de la población en el período comprendido entre los años 2002 y 2012 (*Figura 15*) podemos observar claramente el crecimiento de la población extranjera, con relación al total nacional.

*Figura 15. Evolución población españoles/extranjeros*¹¹²



Del 4,73% en el año 2002 se pasa al 12,14% en el año 2012¹¹³ si bien desde el año 2010 (año que alcanzó su máximo con un 12,22%) se está produciendo un leve descenso. Como media para el período contemplado, podemos decir que la población extranjera supone 9,61% con relación al total nacional.

Con relación a la edad, se trata de una población joven, con una media de 34 años y de la que un 13,82% se encuentra en la franja de edad de 0-14 años y un 4,88% entre 15 y 19 años.

Dados los datos oficiales disponibles y para poder presentar una evolución de la delincuencia juvenil, atendiendo a población española o extranjera lo más acorde con la realidad, hemos decidido referirnos únicamente a la franja de edad de 14 a 17 años, aunque para el año 2006 solo se disponen de datos por nacionalidades de los menores de 14 y 15 años.

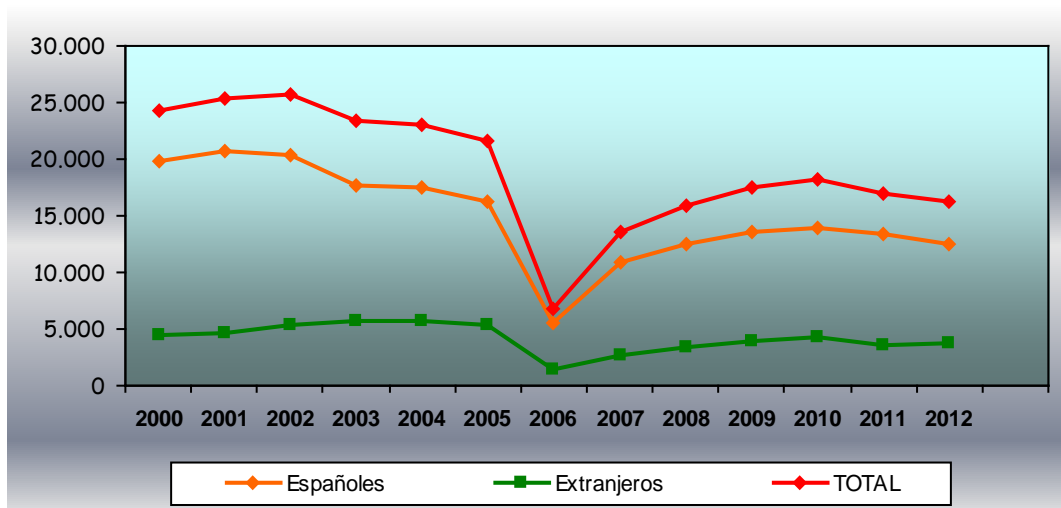
Durante el período contemplado los jóvenes detenidos (*Figura 16*) de nacionalidad española representan, de media, el 78,17% frente al 21,82% de

¹¹² Elaboración propia. Fuente INE: <http://www.ine.es>.

¹¹³ Fuente INE: <http://www.ine.es>. Último dato publicado a 16 de enero de 2013.

extranjeros, dato que está muy por encima del porcentaje que los extranjeros representan en relación a la población general.

*Figura 16. Evolución delincuencia juvenil por nacionalidad*¹¹⁴

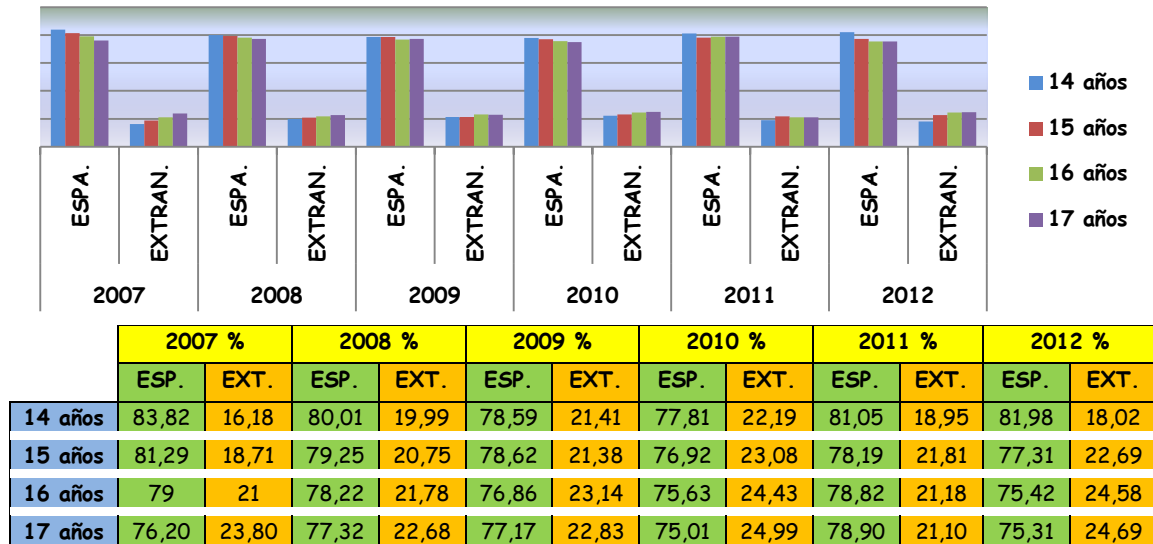


Los años 2003, 2004 y 2005, con porcentajes del 24,53%, 24,37% y 25% respectivamente, son los años donde se registra un mayor número de menores extranjeros en conflicto con la ley. Del año 2007 a 2012 el año de mayor incidencia es el 2010 con un 23,67% de jóvenes extranjeros condenados frente al 76,34% de españoles.

Atendiendo a tramos de edad y nacionalidad podemos observar (*Figura 17*) que, como tendencia general, desde el año 2007 al 2012 desciende el número de menores condenados de nacionalidad española a medida que aumenta su edad, mientras que en el caso de los menores extranjeros sucede lo contrario, aumenta el número de condenados con la edad.

¹¹⁴ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

Figura 17. Evolución delincuencia juvenil edad/ nacionalidad ¹¹⁵



La media de menores condenados durante todo el período contemplado para los jóvenes de 14 años es del 80,54% en el caso de los españoles y del 19,46% en el caso de los extranjeros; a los 15 años la media es del 78,60% y del 21,40% respectivamente; a los 16 años la media es del 77,33% y del 22,69% de y a los 17 años la media de españoles es del 76,65% y la de extranjeros es del 23,35%.

D) Nivel de estudios alcanzado. No será tarea fácil que podamos reflejar en esta descripción de las características de la delincuencia juvenil en nuestro país el nivel de estudios alcanzado por los menores en el momento de su detención del modo que hubiésemos deseado. Las memorias del MIR nos proporcionan información de los niveles educativos en los años 2000 a 2006¹¹⁶. La estadística del INE nos aporta, de los años 2000 a 2003, una clasificación de los menores bajo tutela teniendo en cuenta infracción, instrucción y sexo, desapareciendo dicha información a partir del año 2004. Las estadísticas judiciales, única fuente oficial a la que podemos recurrir para obtener datos de los años siguientes a los indicados, utiliza como variables de clasificación sexo, edad, tipo de delito y medida adoptadas, pero en ningún caso refiere niveles educativos de los menores.

¹¹⁵ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

¹¹⁶ Con la particularidad de no disponer de datos de los menores de 16 a 18 años en el año 2006 como hemos indicado en más de una ocasión.

Dado que los datos “educativos” que constan en las estadísticas del INE solamente hacen referencia a si el menor sabe o no leer y escribir, hemos decidido utilizar los disponibles en los informes del MIR que vienen ofrecidos atendiendo al nivel educativo: analfabeto, lee y escribe, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, diplomado y superior. Además lo hace por tramos de edades, siendo el 14, 50% los menores de 13 a 15 años; el 21, 78% los de edades comprendidas entre los 16 y 17 años y el 63,73% los de edades entre 18 a 20 años.

Para poder interpretar los datos presentamos a continuación (*Cuadro 29*) los niveles educativos que, de seguir una escolaridad sin incidentes, deberían ser alcanzados en cada una de las edades correspondientes. Indicar que si bien la ley de educación vigente desde 2006 es la Ley Orgánica de Educación (LOE), ésta no modifica la edad de escolaridad obligatoria hasta los 16 años establecida a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)¹¹⁷ que, con lo que para todo el período contemplado la correspondencia edad/nivel educativo no ha variado.

Cuadro 29. Correspondencia edad/nivel educativo

Edad	Curso	LOGSE 1990/LOE 2006
17	15	2º Bachillerato
16	14	1º Bachillerato
15	13	4º Educación Secundaria Obligatoria
14	12	3º Educación Secundaria Obligatoria
13	11	2º Educación Secundaria Obligatoria
12	10	1º Educación Secundaria Obligatoria
11	9	6º Primaria
10	8	5º Primaria
9	7	4º Primaria
8	6	3º Primaria
7	5	2º Primaria
6	4	1º Primaria
5	3	3º Educación Infantil
4	2	2º Educación Infantil
3	1	1º Educación Infantil

¹¹⁷ Cuando la LOGSE terminó de implantarse en todos los niveles y en todo el territorio nacional se aprobó, en 1995, la Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), conocida como ‘Ley Pertierra’, ley sobre gestión y gobierno de los centros. Con la llegada del Partido Popular al poder se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 10/2002 de 23 de diciembre) que, aunque entró en vigor en 2003, su calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto tras el cambio de gobierno resultante de las elecciones de 2004. El Ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la Ley Orgánica de Educación (LOE), que permanece en vigor desde 2006. El 4 de diciembre de 2013, el Congreso de los Diputados aprueba el Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), pero no afecta el período contemplado en este estudio.

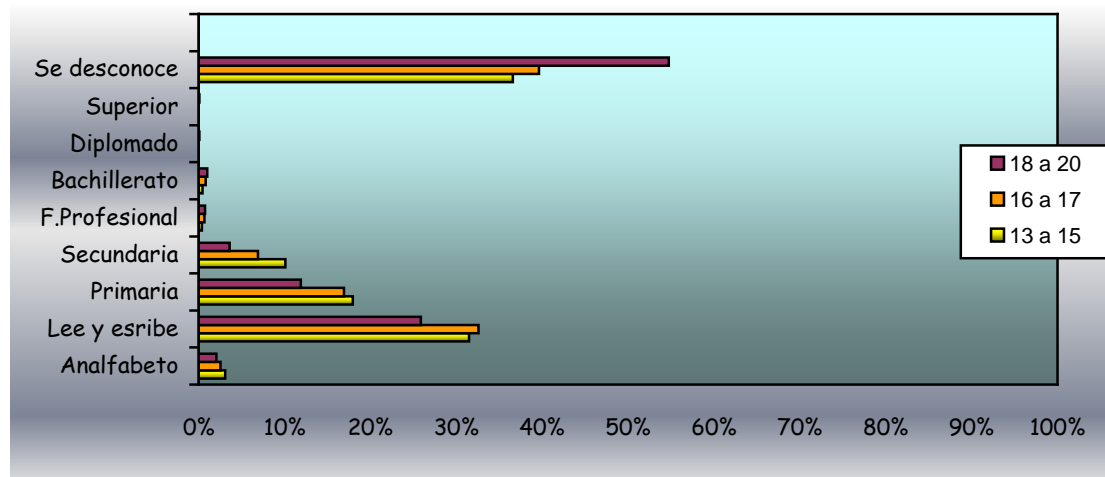
Del total de los casos registrados de 2000 a 2006 se desconoce la información sobre el nivel educativo de un 48,81% de los menores detenidos e imputados. Todo ello, junto con lo que indicábamos de la ausencia total de los mismos en las diferentes estadísticas, nos podría llevar a pensar que no ha existido un interés manifiesto en disponer de este dato.

De total de casos en los que se dispone de información, el 2,31% son analfabetos; el 28,15% lee y escribe; el 13,85% tiene estudios primarios; el 5,26% se encuentra en nivel de secundaria; el 0,66% formación profesional; el 0,88% bachillerato y un 0,09% se encontraría cursando estudios superiores (diplomatura/licenciatura).

Si como decíamos anteriormente el grupo de edad más afectado por la delincuencia juvenil es el comprendido entre los 18-20¹¹⁸ años en un 63,73% y apenas un 1,63% de los jóvenes comprendidos entre esas edades alcanza niveles formativos de formación profesional, bachillerato o superiores, estamos hablando de una población que se caracterizaría por muy bajos niveles de instrucción.

Si atendemos a grupos de edad (*Figura 18*) nos encontramos que de 13 a 15 años se desconoce el nivel de instrucción de un 36,57% de ellos.

*Figura 18. Detenidos por edad y nivel de instrucción*¹¹⁹



¹¹⁸ Solamente contemplando datos MIR 2000 a 2006 y recordemos que este grupo de edad quede fuera del contemplado por la reforma de la LORPM del 2006.

¹¹⁹ Elaboración propia. Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

Del resto, un 3,08% es analfabeto; el 31,49% lee y escribe; el 17,95% tiene estudios primarios y el 10,10% se encuentra en secundaria, siendo éste el ciclo formativo en el que les correspondería estar por su edad.

En la franja de edad comprendida entre los 16 y 17 años se desconoce el nivel de instrucción de un 39,61% de ellos. Del resto un 2,52% es analfabeto; el 32,58% lee y escribe; el 16,90% tiene estudios primarios; el 6,98% secundarios; el 0,67% formación profesional y el 0,82% bachillerato, siendo éste el ciclo formativo que les correspondería por su edad.

En la franja de edad comprendida entre los 18 y 20 años se desconoce el nivel de instrucción de un 54,74% de ellos. Del resto un 2,06% es analfabeto; el 25,88% lee y escribe; el 11,87% tiene estudios primarios; el 3,60% secundarios; el 0,73% formación profesional; el 1% bachillerato y un 0,06% se encontraba haciendo estudios superiores.

E) Evolución de las medidas. Para presentar la evolución de las medidas dictadas vamos a utilizar la estadística de Menores del INE¹²⁰ en el período comprendido de 2007 a 2012 y ello por dos razones: la primera es que hasta el año 2004 los datos de que los que se dispone no permiten conocer la naturaleza de las medidas, como mostramos reproduciendo a continuación la tabla con la información que se nos ofrece:

Estadística de menores 2004										
Estadística de los Juzgados de Menores										
Series cronológicas. Resultados por asunto y año.										
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Expedientes registrados	13413	14382	14437	17012	19515	22476	54922	36605	33470	32963
Expedientes resueltos	13600	14083	14132	14423	18306	20051	38953	31850	36473	35997
Con medidas	5102	5807	5343	5852	6781	7506	..	..	..	..
Sin medidas	8498	1527	1545	1821	1558	1377	..	..	..	..
Juicios de faltas registrados	796	396	64	39	26	..	..	..	..	..
Juicios de faltas resueltos	692	580	76	44	21	..	..	..	..	..
Sentencia condenatoria	282	110	7	5	1114	1671	5400	12829	16702	18254
Sentencia absolutoria	295	177	39	14	163	219	651	1234	1744	2044

Fuente: Instituto Nacional de Estadística Copyright INE 2013

Y la segunda, que para los años 2005 y 2006 se presenta la evolución de las medidas por sexo y edad pero solo referidas a las de: amonestación, internamiento (sin especificar si se trata de régimen cerrado, semiabierto o abierto), libertad

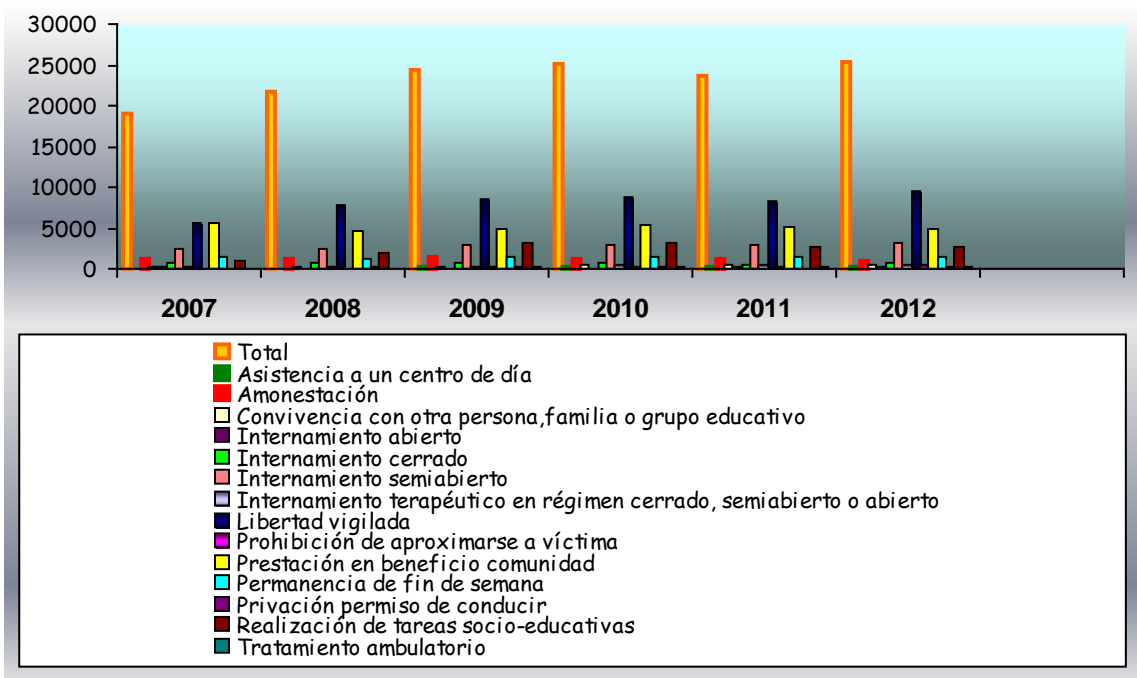
¹²⁰ Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

vigilada, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, privación del derecho a conducir, prestaciones en beneficio de la comunidad y la medida de tratamiento ambulatorio o internamiento terapéutico se presenta como si fuese una sola.

Es en el período 2007 a 2012 cuando ya se incluyen los datos desagregados por sexo, edad y nacionalidad y, además, se especifica el régimen concreto de la medida de internamiento (abierto, cerrado, semiabierto) y se diferencia el internamiento terapéutico del tratamiento ambulatorio.

En la siguiente figura (*Figura 19*) representamos la evolución de las medidas impuestas en este período.

Figura 19. Evolución medidas impuestas ¹²¹



Podemos ver que, del total de medidas impuestas, es la libertad vigilada la más frecuente con un media del 34,70% para todo el período contemplado. A ella le seguiría la prestación en beneficio de la comunidad con el 22,30%; el internamiento

¹²¹ Elaboración propia. Fuente Estadística Menores INE
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

en régimen semiabierto en un 12,02% y la realización de tareas socioeducativas para el 10,40% de los casos.

En el 6,18% de los casos se impuso la medida de permanencia en fin de semana; el 5,30% de los menores fueron amonestados, al 2,90% se les impuso una medida de internamiento en régimen cerrado y a un 1,42 se una de internamiento terapéutico. El resto de medidas no llegan al 1%.

Atendiendo al sexo de los menores la medida que con mayor frecuencia se impone es la libertad vigilada, en un 34,87% en el caso de los chicos y un 33,62% en el caso de las chicas. A ella le sigue la prestación en beneficio de la comunidad para el 22,25% en el caso de los chicos y el 23, 25% en el de las chicas.

El internamiento en régimen semiabierto es la tercera medida más frecuente en el caso de los chicos en un 12,72% de los casos, mientras que en el de las chicas la tercera medida más impuesta es la realización de tareas socioeducativas en un 12,40% de los casos. El internamiento en régimen semiabierto se impone en un 7,93% de los casos en las chicas.

Como tónica general todas las medidas de internamiento son más numerosas entre los chicos que entre las chicas. Así, además del semiabierto que ya hemos indicado, el régimen cerrado se da en un 3,15% en el los chicos y un 1,42% en las chicas. El internamiento en régimen abierto es de un 0,60% en entre los chicos y un 0,40% en las chicas. Por el contrario, la amonestación es mucho más frecuente entre éstas, un 8, 87% frente a un 4,68% en ellos. Lo mismo sucede, aunque los porcentajes sean muy bajos en ambos casos, en la medida de prohibición de aproximación a la víctima, que supone un 0,92% en el caso de las chicas y un 0, 75% en el caso de los chicos.

Los porcentajes se igualan un poco en lo que respecta a la medida de permanencia en fin de semana que supone un 6,23% para los chicos y un 5,85% para las chicas y en lo referente al internamiento terapéutico que es del 1,45% y del 1,13% respectivamente.

En las siguientes figuras (*Figura 20* y *Figura 21*) representamos gráficamente esa evolución que comentamos.

Figura 20. Evolución medidas impuestas mujeres ¹²²

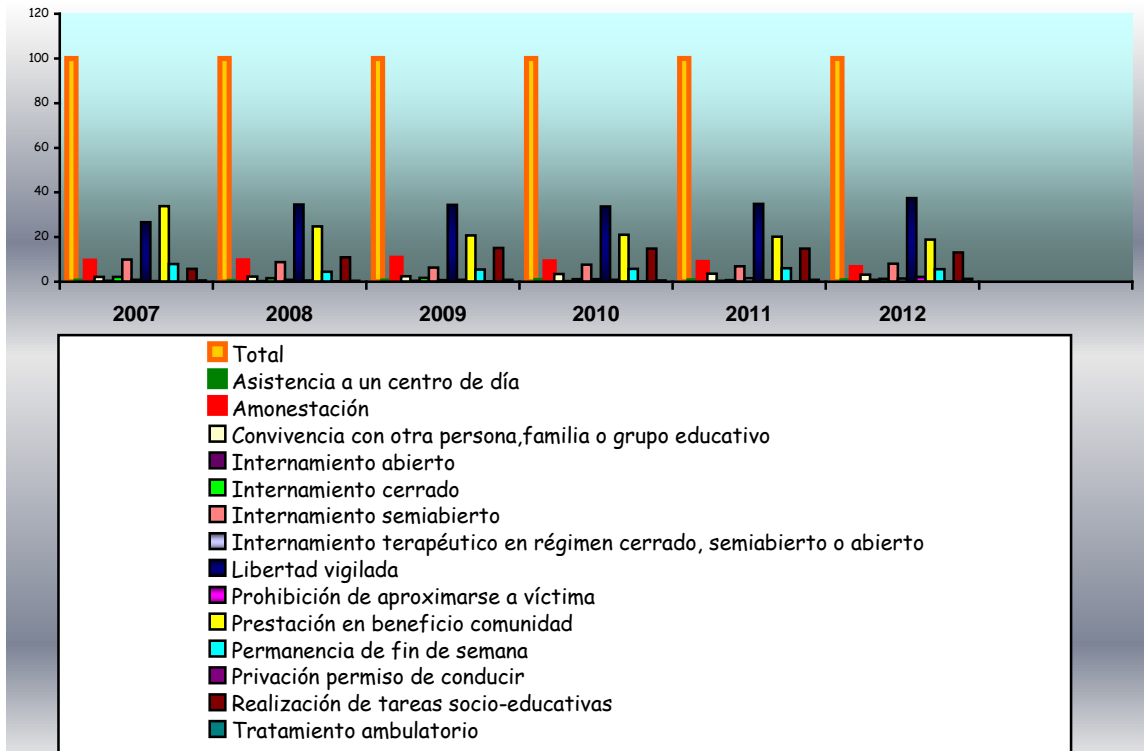
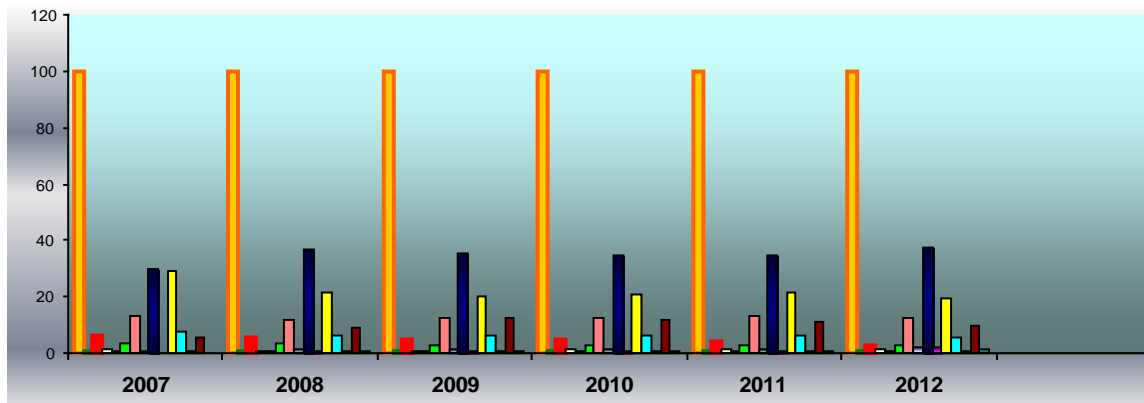


Figura 21. Evolución medidas impuestas hombres ¹²³

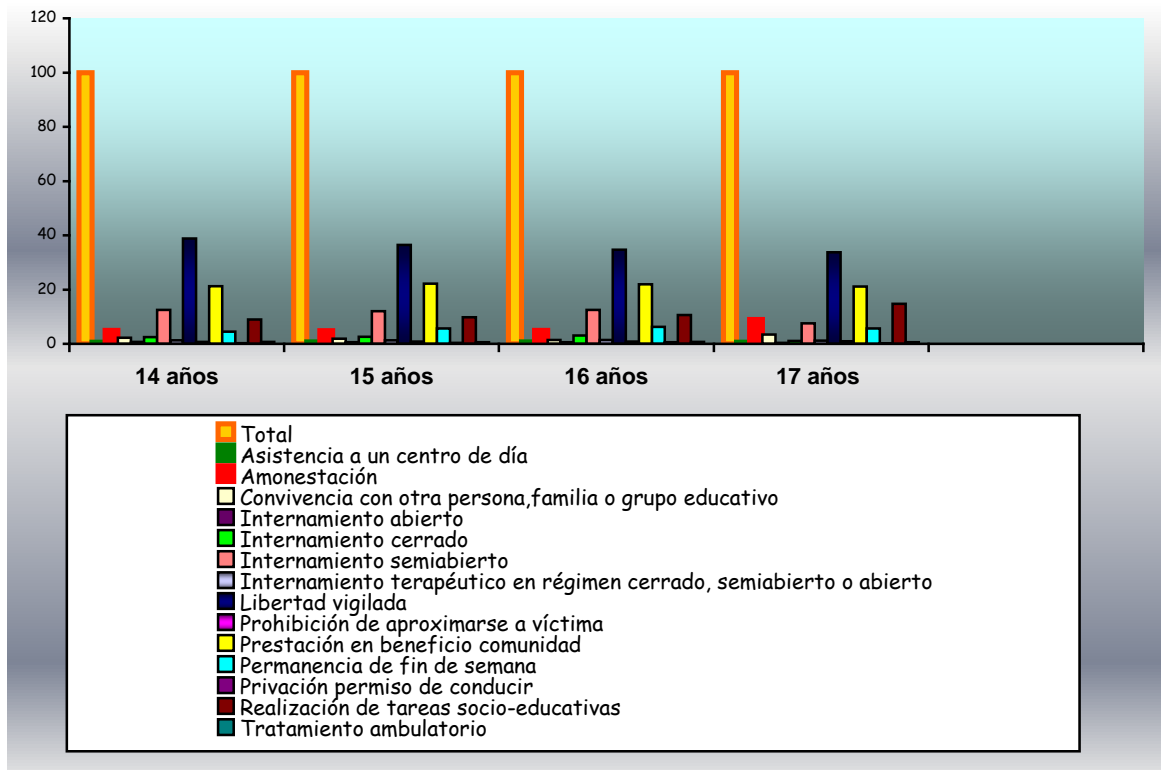


Atendiendo a la edad de los menores y como puede verse en la (*Figura 22*), no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de medida impuesta con mayor o menor frecuencia.

¹²² Elaboración propia. Fuente Estadística Menores INE
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

¹²³ Elaboración propia. Fuente Estadística Menores INE
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

Figura 22. Evolución medidas impuestas según edad ¹²⁴



La libertad vigilada con un 35,45%, de media conjunta entre todas las edades, junto con la prestación en beneficio de la comunidad con un 22,1% siguen siendo las medidas más frecuentes en todos los casos.

Sí es apreciable que al ir avanzando la edad de los menores aumenta la medida de amonestación pasando de un 4,92% a los 14 años a un 6,15% a los 17. Lo mismo sucede con la realización de tareas socioeducativas que pasa de un 8,95% a los 14 años a un 11,37% a los 17 años.

F) Evolución de los asuntos de menores a tenor de las actuaciones del Ministerio Fiscal. Nos parece interesante presentar esta información teniendo en cuenta que 2001 es el primer año de aplicación de la ley y de adecuación de los juzgados a la misma si bien aún existían asuntos de la ley 4/92¹²⁵.

124 Elaboración propia. Fuente Estadística Menores INE

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

125 Como indicábamos en el Capítulo V: Ámbito Metodológico (p. 181) en las memorias de fiscalía se especifica que hasta el ejercicio del 2003 no se produjo la plena extinción de asuntos con referencia a la Ley 4/92.

Debido a la pluralidad de funciones que la LORPM atribuye al Fiscal, su posición es especialmente delicada y le erige en el principal responsable del adecuado funcionamiento del sistema. Desde que inició su andadura la LORPM las Secciones de Menores de las Fiscalías han ido avanzando en la consecución de los objetivos de promoción de respuestas especializadas y flexibles en este ámbito y en el impulso de la celeridad en las resoluciones, absolutamente esencial en esta jurisdicción.

En la (*Tabla 7*) podemos ver la evolución cuantitativa de la actividad en la jurisdicción de menores, presentados por importancia cuantitativa de tipos delictivos. Para una mejor interpretación de la misma es necesario tener en cuenta que:

- En 2011 por primera vez aparecen diferenciados los casos de violencia doméstica y de género, que en anteriores estadísticas estaban englobados en el mismo apartado, por lo que habrá que esperar a sucesivas anualidades para observar su evolución.
- Los delitos contra la seguridad vial han experimentado un importante descenso, situándose a niveles inferiores a los del año 2008, cuando iniciaron un progresivo incremento como consecuencia de la reforma operada por LO 15/2007 de 30 noviembre¹²⁶. Además, por primera vez en 2011 y como consecuencia de cambios estadísticos, quedan reflejadas las diferentes modalidades delictivas contra la seguridad vial. Así, 236 delitos fueron por conducción etílica o bajo los efectos de drogas tóxicas; 572 por conducción temeraria; y 2.907 por conducción sin permiso. Lo que nos indica que los casos de conducción sin permiso, dentro de los delitos contra seguridad vial, son los de incidencia mayoritaria en la justicia juvenil.
- En cuanto a los procedimientos por asesinatos y homicidios habría que descontar las causas que fueron archivadas, acumuladas a otras, o que no merecieron finalmente la calificación jurídica de asesinato u homicidio doloso. En el caso de 2011, aunque ascendieron a 68, sólo 10 fueron delitos consumados.

¹²⁶ LEY ORGÁNICA 15/2007, de 30 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal en materia de seguridad vial.

Tabla 7. Procedimientos incoados Ministerio Fiscal según tipo de delito ¹²⁷

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Lesiones ¹²⁸	14.993	14.086	15.371	15.928	17.076	17.539	16.412	17.887	14.157	13.402	11.748
Robos con fuerza	16.424	9.017	8.839	7.861	7.793	8.448	8.225	9.673	8.658	8.156	7.738
Robos con Violencia/ intimidación	8.217	8.956	10.185	9.047	9.748	10.042	8.740	8.730	7.474	7.852	7.386
Hurtos	7.241	6.248	7.135	7.420	7.705	9.294	7.669	8.520	7.002	7.352	6.853
Daños	6.042	6.211	6.757	6.416	7.676	7.620	7.113	7.315	5.791	4.803	4.576
Seguridad Vial						840	4.443	5.518	4.229	3.594	2.505
Violencia Doméstica						2.683	4.211	5.201	4.995	5.377	4.936
Violencia de Género										473	632
Libertad Sexual	1.187	1.118	1.320	1.469	1.390	1.501	1.740	1.513	1.363	1.251	1.217
Homicidios/ Asesinatos	111	115	179	203	120	189	266	90	67	68	65 ¹²⁹
Salud Pública	1.607	1.174	1.216	1.099	1.023	1.037	901	928	819	788	680

Vistos los datos nos parece acertado concluir con unas citas extraídas de las memorias de la propia Fiscalía¹³⁰. La del año 2012 (p.161) sobre la actuación de su Ministerio ante la Jurisdicción de Menores anota:

Con la excepción de los delitos de violencia intrafamiliar contra los ascendientes, se produce -como puede apreciarse- un descenso generalizado de la criminalidad en todos los tipos delictivos a lo largo de los últimos años, siendo especialmente esperanzador en los que revisten máxima gravedad (homicidios, asesinatos) y mayor rechazo social unido a su gravedad (delitos contra la libertad sexual). Los leves repuntes a lo largo del último año del 5,05 por 100 en los robos con violencia o intimidación y en hurtos (4,99 por 100), no parece que sean especialmente indicativos, pudiendo responder a meras oscilaciones numéricas poco significativas dentro de la tendencia general a la baja de los últimos años.

¹²⁷ Elaboración propia. Fuente: Memorias del Ministerio Fiscal.

http://www.fiscal.es/Documentos.html?cid=1240559967610&pagename=PF:fiscal%2FPage%2FFGE_sinContenido

¹²⁸ La memoria d la Fiscalía (2013) recoge (p.6): “Conviene advertir, para comprender mejor esas cifras, que no necesariamente implican la comisión de delitos de lesiones. Puede tratarse de faltas registradas como delitos de lesiones, antes de constar informe médico forense, porque el asiento registral originario permanece incluso tras la variación de calificación”.

¹²⁹ La memoria, en su punto 6. FISCAL DE SALA COORDINADORA DE MENORES indica: “(...) habría que detraer de ese número los asuntos acumulados, los archivados, y los calificados finalmente como lesiones, o como homicidios imprudentes” (p.410). “Los procedimientos por delitos dolosos contra la vida así constatados, han sido los siguientes: 8 asesinatos consumados (frente a los 4 en 2011); 4 asesinatos en tentativa (frente a 4 en 2011); 5 homicidios consumados (frente a dos en 2011) y 15 homicidios intentados, de los que, al menos 6 han visto degradada luego su tipificación. Un total de 13 personas han perdido la vida por hechos dolosos atribuidos a menores de edad. Los menores imputados por *asesinato* en uno u otro grado han sido 17 (10 extranjeros, en su mayoría sudamericanos y 7 españoles); sólo tres de estos adolescentes son mujeres. En tres ocasiones, los imputados (un chico y dos chicas de 15 y 16 años), han intervenido como inductores/cooperadores en el contexto de relaciones familiares”.(p.405)

¹³⁰ Sala Coordinadora de Menores

A estas palabras habría que añadir que en el año 2012 disminuyen los delitos relacionados con la violencia intrafamiliar (doméstica) aunque con relación a la violencia de género “este es el primer año en que se puede establecer una comparación, siendo prematuro extraer conclusiones de tendencias y evolución. No obstante, hay que lamentar una subida considerable en las cifras respecto al año anterior” (Memoria 2013, p. 413).

Por su parte, la memoria del año 2013 va un poco más allá indicando (pp.407-409):

En resumen, las cifras de delincuencia juvenil más grave, pese a la variación numérica de asesinatos y homicidios consumados, siguen en niveles bajos en relación con el volumen total de población del país. La actuación de la Fiscalía y los Tribunales cumple en estos casos con los criterios recomendados de celeridad y eficacia. Estos esfuerzos resultarán insuficientes si no se aborda más eficazmente la prevención de la violencia en el ámbito familiar, en el escolar y el urbano, en Internet y los medios de comunicación. La creciente incidencia de trastornos de comportamiento entre los adolescentes y la incapacidad de muchas familias y centros educativos para su tratamiento reclaman políticas de juventud que mejoren la calidad de la enseñanza, apoyen las habilidades y recursos de los padres y las familias, sensibilicen a la población respecto al valor de la educación, favorezcan la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación y al empleo y promuevan la participación de los jóvenes en la vida de la comunidad.

(...) durante estos primeros años del presente siglo la delincuencia juvenil no va siempre ligada, como antaño, a situaciones de marginalidad. Sirva como ejemplo el fenómeno de la violencia familiar contra los ascendientes, que raramente se asocia con situaciones de exclusión social. Con frecuencia numerosos comportamientos delictivos responden más bien a modelos educativos no adecuados.

1.4.2. EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA DELINCUENCIA JUVENIL EN LA REGIÓN DE MURCIA

Para la presentación de las características de la delincuencia juvenil en la Región de Murcia hemos consultado el Informe de Actuaciones de Menor y Familia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia¹³¹, el informe del Observatorio de la Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad¹³² y las

¹³¹ Disponible en <http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=551&IDTIPO=246&RASTRO=c1877Sm6120.6131>

¹³² Disponible en http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/Infraactores_11N.pdf

Estadísticas de Menores del INE¹³³, si bien solamente vamos a mostrar los datos del período 2007 a 2012 a tenor de las estadísticas del INE.

Esta decisión la tomamos debido a que los datos publicados en el informe de actuaciones de Menor y Familia de la Región de Murcia referidos a la ejecución de las medidas por la Entidad Pública responsable, no son coincidentes con los que presenta el informe del Observatorio de la Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que nutre de la información aportada directamente de las comunidades autónomas¹³⁴.

Nuestra intención era “salvar” con los datos proporcionados por esos dos informes la ausencia de ellos en las estadísticas del INE hasta el año 2007, pero nos parece más acertado reducir el período a abarcar en su presentación y que sean realmente comparables.

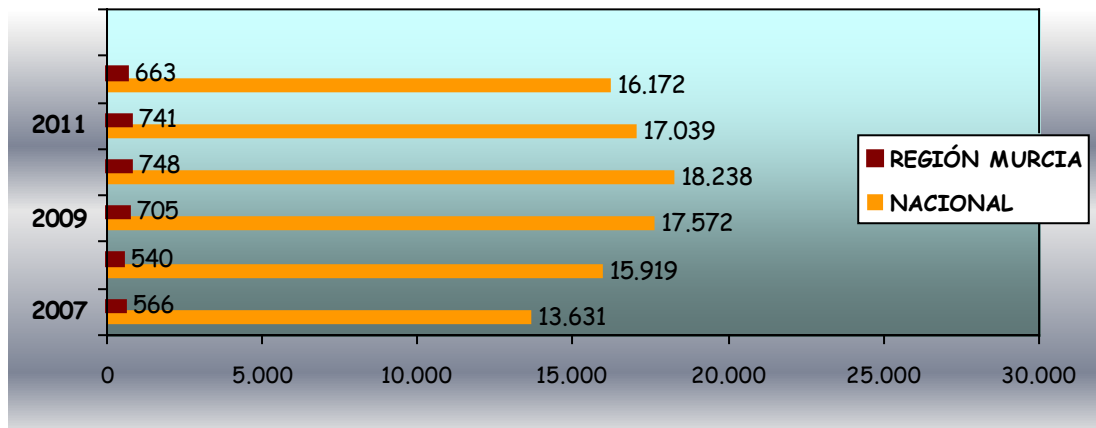
Dicho esto, veamos cuáles es la evolución y principales características de la delincuencia juvenil en la Región de Murcia, atendiendo a sexo, edad, nacionalidad y medidas impuestas. No podremos presentar información relacionada con el nivel de estudios y/o formación ya que solo se dispone de los datos presentados anteriormente a nivel nacional, pues no están disponibles desagregados por Comunidades Autónomas.

Los menores en conflicto con la ley en la Región de Murcia representan, para el período de 2007 a 2012 (*Figura 23*) una media del 4,02% con relación al total de menores condenados a nivel nacional. Considerando que la media del total de la delincuencia juvenil nacional con relación a la delincuencia general para el mismo período es del 5,29%, nuestra Región se sitúa 1,27% por debajo de la misma.

¹³³ Disponibles en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase>

¹³⁴ Se puede contrastar consultado el Informe de actuaciones de Menor y Familia, disponible en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=551&IDTIPO=246&RASTRO=c1877\\$m6120,6131](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=551&IDTIPO=246&RASTRO=c1877$m6120,6131) (p.102) con los datos de evolución para la Región de Murcia que presenta el informe del Observatorio de la Infancia, disponible en http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/Infraactores_11N.pdf (pp72-74).

Figura 23. Evolución delincuencia juvenil Nacional/R. Murcia ¹³⁵



% R. Murcia sobre Nacional	2007	2008	2009	2010	2011	2012	% media
De 14 a 17 años	4,15	3,39	4,01	4,10	4,35	4,10	4,02
Mayores de 18 años	4,01	3,94	4,35	4,22	3,79	3,75	4,01

El año de menor incidencia, sobre el total nacional fue el 2008 con un 3,39% y el de mayor el 2011¹³⁶ con un 4,35%. El año 2010 se inicia una clara tendencia descendente paralela al descenso a nivel nacional. Con relación a la población delincuente mayor de 18 años se mantiene la misma proporción ya que la media en la Región de Murcia para el mismo período es del 4,01%.

A) Sexo: Atendiendo al sexo de los menores la delincuencia juvenil en la Región de Murcia afecta al 89,57% de los chicos frente al 10,43% de las chicas.

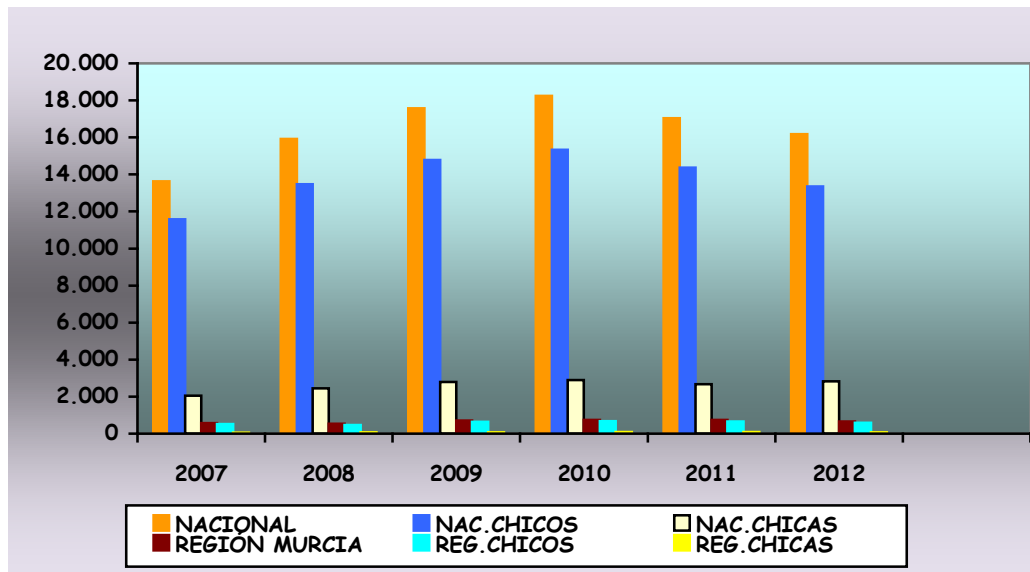
Aún siguiendo la misma tendencia que la delincuencia juvenil nacional, en cuanto al mayor porcentaje de chicos, hemos de anotar dos particularidades: por un lado en el caso de la nacional la proporción de chicos para el período contemplado es menor que la regional (84,11%) y mayor la de las chicas (15,89%). Y por otro, a nivel nacional el total de chicas en conflicto con la ley presenta una tendencia al alza, mientras en el caso de la Región de Murcia es a la baja (Figura 24)

¹³⁵ Elaboración propia. Fuente: Estadística Menores INE:

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=incbase&L=0>

¹³⁶ Año en el que la tasa de criminalidad en la Región de Murcia estaba 9 puntos por debajo de la tasa nacional.

Figura 24. Evolución delincuencia juvenil Nacional/R. Murcia por sexo ¹³⁷



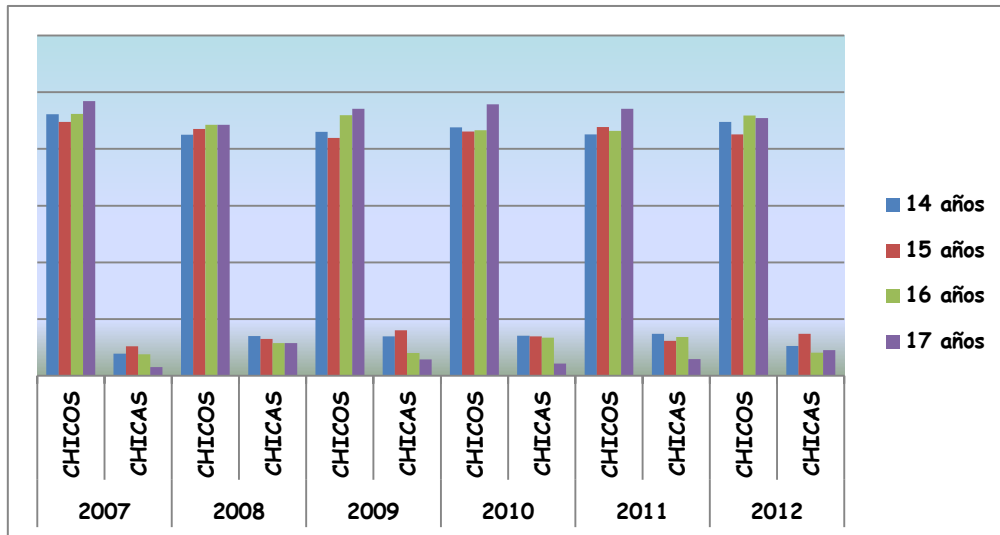
% Nacional/R. Murcia por sexos	2007	2008	2009	2010	2011	2012	% medio
CHICOS NACIONAL	84,95	84,66	84,12	84,09	84,29	82,51	84,11
CHICOS REGIÓN DE MURCIA	92,23	87,59	89,93	89,17	88,93	89,59	89,57
CHICAS NACIONAL	15,05	15,34	15,88	15,91	15,71	17,49	15,89
CHICAS REGIÓN DE MURCIA	7,77	12,41	10,07	10,83	11,07	10,41	10,43

B) Edad: Si nos fijamos en las franjas de edad según sexo observamos que, a medida que aumenta la edad, aumenta el porcentaje de chicos que tienen conflictos con la ley mientras que en el caso de las chicas disminuye (a excepción de los 15 años). Así, el porcentaje medio del período contemplado para los de 14 años es del 87,50% y el de las chicas del 12,50%; a los 15 años ellos representan el 86,55% y ellas el 13,45%; a los 16 años los porcentajes son ligeramente mayores para ellos (89,56%) y menores como ellas (10,44%); y a los 17 años las diferencias entre ambos sexos son aún más acusadas: 93,37% y 6,63% respectivamente. No obstante, en los últimos tres años se ha evidenciado un aumento en el caso de chicas en conflicto con la ley en la franja de edad de los 17 años, pasando del 4,31% en 2010 al 9,09% en 2012 (Figura 25).

Esta tendencia, como ya indicamos, también se está produciendo a nivel nacional.

137 Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

Figura 25. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por edad/sexo ¹³⁸

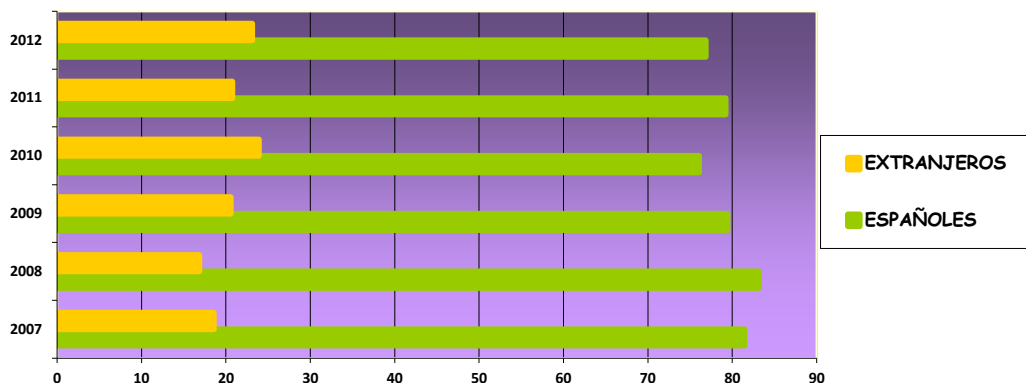


	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
14 años	92,19	7,81	84,96	14,04	86,05	13,95	87,59	14,17	85,16	14,84	89,47	10,53
15 años	89,53	10,47	86,99	13,01	83,92	16,08	86,07	13,93	87,65	12,35	85,16	14,84
16 años	92,35	7,65	88,44	11,56	91,9	8,1	86,53	13,47	86,34	13,66	91,79	8,21
17 años	96,88	3,13	88,46	11,54	94,17	5,83	95,69	4,31	94,12	5,88	90,91	9,09

C) Nacionalidad: Con relación a la nacionalidad, en la Región de Murcia se mantienen prácticamente los mismos porcentajes que a nivel nacional, siendo la media de menores españoles del 78,28% y la de extranjeros del 21,72%. El año 2008 con un 83,15% es el de mayor número de menores españoles condenados en nuestra región. En los dos últimos años, se aprecia una leve tendencia a la baja con relación a los menores españoles y un leve aumento en el caso de los menores extranjeros (Figura 26).

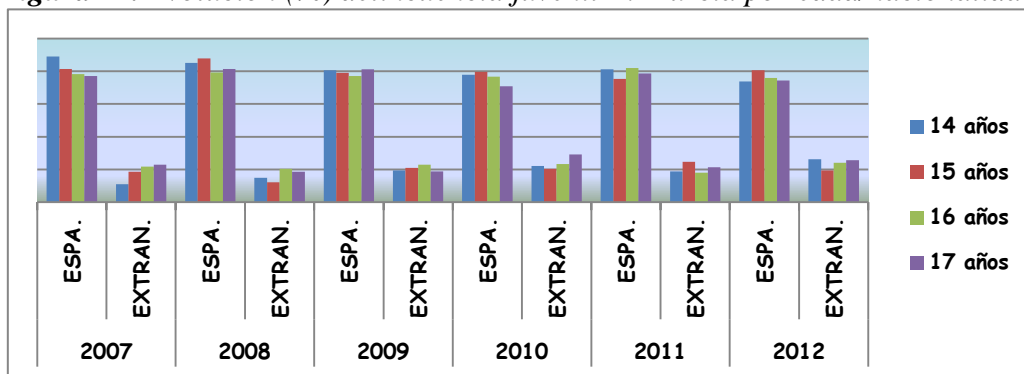
¹³⁸ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

Figura 26. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por nacionalidad¹³⁹



Atendiendo a la evolución según la edad observamos (*Figura 27*) que, en el período contemplado, se produce un considerable aumento de menores extranjeros de 14 años de edad, pasando del 10,94% en 2007 al 26,32% en 2012. Con relación a los menores españoles los de 15 años pasan de un 75,29% en 2011 al 80,65% en 2012. En las edades de 16 y 17 años, la tendencia es al alza en el caso de los extranjeros y a la baja en el caso de los españoles.

Figura 27. Evolución (%) delincuencia juvenil R. Murcia por edad/nacionalidad¹⁴⁰



	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	ESP.	EXT.	ESP.	EXT.	ESP.	EXT.	ESP.	EXT.	ESP.	EXT.	ESP.	EXT.
14	89,06	10,94	85,09	14,91	80,62	19,38	77,93	22,07	81,25	18,75	73,68	26,32
15	81,4	18,6	87,8	12,2	79,02	20,98	79,6	20,4	75,29	24,71	80,65	19,35
16	78,24	21,76	79,29	20,41	77,14	22,86	76,68	23,32	81,95	18,05	75,85	24,15
17	77,08	22,92	81,41	18,59	81,17	18,83	70,81	29,19	78,57	21,43	74,33	25,67

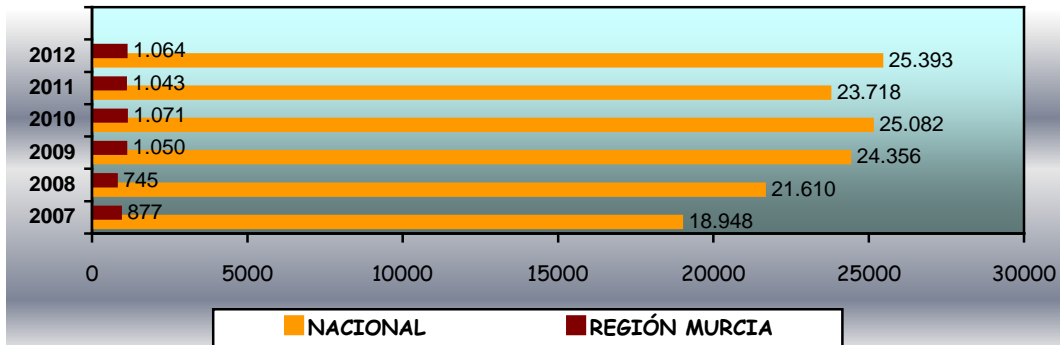
D) Medidas Adoptadas: Con relación a las medidas adoptadas (*Figura 28*), el

¹³⁹ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

¹⁴⁰ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

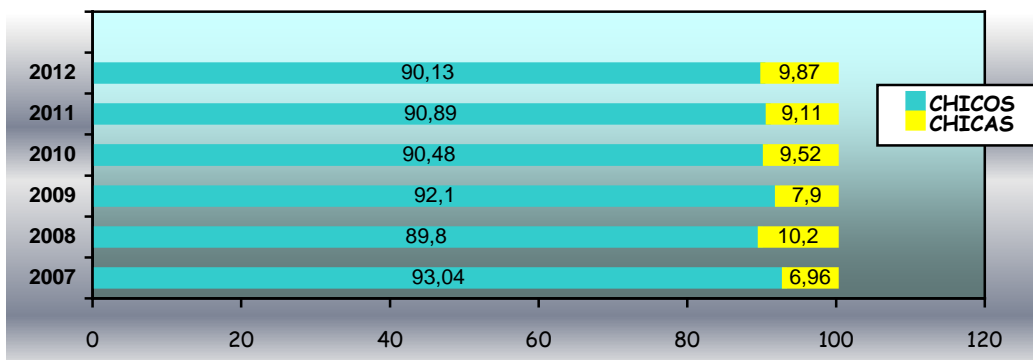
4,21% del total nacional corresponde a la Región de Murcia, como media para el período contemplado, oscilando entre el 4,63% del año 2007 al 4,19% en el año 2012. El año 2008 fue el año de menor porcentaje de medidas impuestas en la Región con un 3,45% con relación al total nacional.

Figura 28. Evolución medidas adoptadas Nacional/R. Murcia¹⁴¹



En cuanto al sexo de los menores (*Figura 29*), podemos observar que va disminuyendo el porcentaje de medidas impuestas a los chicos mientras que aumenta el de las impuestas a las chicas.

Figura 29. Evolución (%) medidas adoptadas R. Murcia por sexos¹⁴²



No obstante si tenemos en cuenta que el porcentaje medio de menores condenados chicos en nuestra región es del 84,11% y el de las chicas del 15,89%, el aumento en el porcentaje de medidas impuestas nos indica que existe una mayor

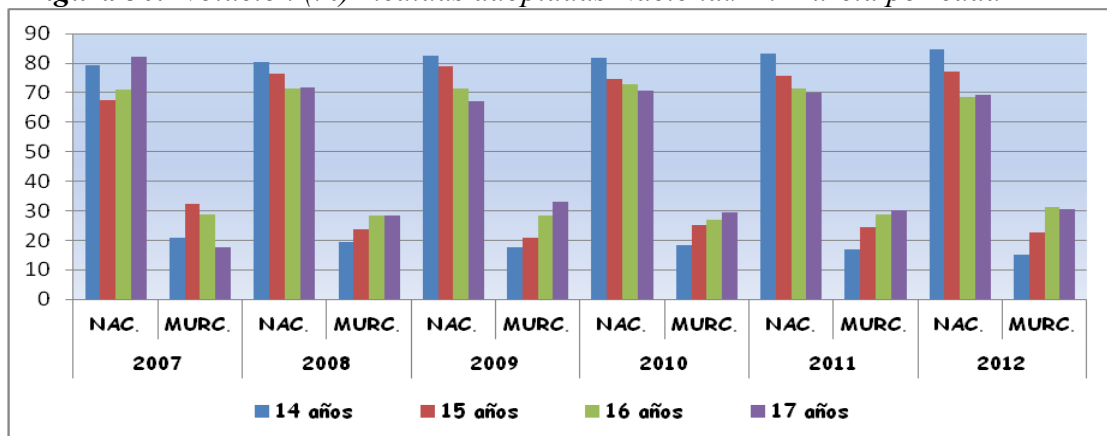
¹⁴¹ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

¹⁴² Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0> y Anuarios estadísticos MIR <http://www.interior.gob.es/>

reincidencia en el caso de aquellos que de éstas.

Si consideramos el número de medias impuestas y la edad de los/las menores (*Figura 30*) observamos que, como tónica general, a nivel nacional con el aumento de la edad disminuye el número de medidas, invirtiéndose esta tendencia en el caso de la Región de Murcia a partir del año 2008.

*Figura 30. Evolución (%) medidas adoptadas Nacional/ R. Murcia por edad*¹⁴³



	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	NAC.	MURC.	NAC.	MURC.	NAC.	MURC.	NAC.	MURC.	NAC.	MURC.	NAC.	MURC.
14	79,13	20,87	80,40	19,60	82,48	17,52	81,70	18,30	83,22	16,78	84,77	15,23
15	67,50	32,50	76,38	23,62	78,95	21,05	74,70	25,30	75,55	24,45	77,16	22,84
16	71,15	28,85	71,54	28,46	71,52	28,48	72,92	27,08	71,33	28,67	68,70	31,30
17	82,21	17,79	71,68	28,32	67,05	32,95	70,68	29,32	69,89	30,11	69,36	30,64

El porcentaje medio de medidas adoptadas a nivel nacional para la franja de 14 años es del 81,95% siendo el de la Región de Murcia del 18,05%; a los 15 años los porcentajes son del 75,04% y del 24,96%; a los 16 años del 71,19% y 28,81% y a la edad de 17 años del 71,81% y del 28,19%.

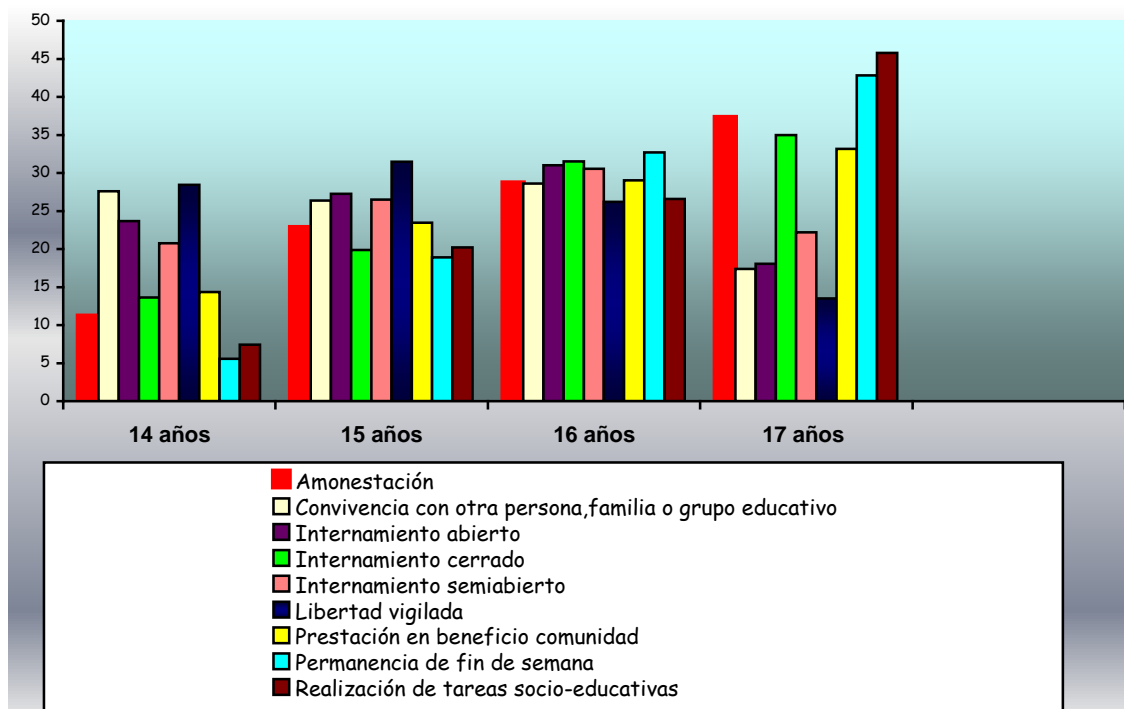
En líneas generales podemos decir que nivel nacional el mayor número de medidas es impuesto a jóvenes de 14 años de edad, mientras que a nivel regional se produce en el caso de los jóvenes de 16 y 17 años.

Tomando como referencia la media por edad de todo el período contemplado existen diferencias significativas según la edad del menor (*Figura 31*) aunque siguiendo la tendencia nacional de aumento de la medida de amonestación y de tareas socioeducativas con el aumento de la del/la menor.

¹⁴³ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&l=0>

Así, a los 14 y 15 años la medida más frecuente es la de libertad vigilada con un 28,43% y un 31,46% respectivamente. A los 16 se evidencia un cambio de tendencia del tipo de medidas, siendo las de internamiento en fin de semana con un 32,71%, el internamiento cerrado con un 31,54%, el internamiento abierto con un 31,02% y el internamiento semiabierto en el 30,55% de los casos, las más frecuentemente adoptadas. A los 17 años la realización de tareas socioeducativas con un 45,76%, junto con la permanencia en fin de semana con un 42,82% y la amonestación en el 37,31%, son las medidas más frecuentes.

Figura 31. Evolución (%) tipo medidas adoptadas R. Murcia por edad¹⁴⁴



Con relación al tipo de medidas adoptadas en la Región de Murcia las más frecuentes son las de prestación en beneficio de la comunidad con una media de 249 medidas anuales¹⁴⁵ y la de libertad vigilada con 208 m.a., invirtiéndose el orden de frecuencia con relación al total nacional. A ellas le sigue el internamiento en

¹⁴⁴ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

¹⁴⁵A partir de ahora m.a.: media del número de medidas anuales para el período contemplado (2007-2012)

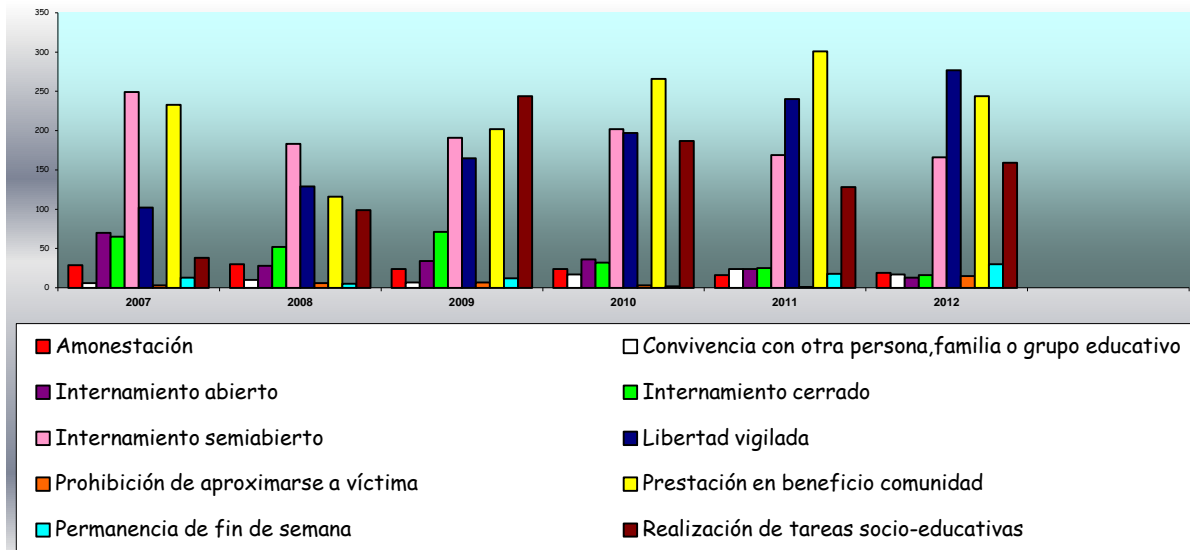
régimen semiabierto con 203 ^{m.a.} y la realización de tareas socioeducativas con 158 ^{m.a.}, tal y como ocurre a nivel nacional.

Si bien esos son los datos contemplando el período 2007 a 2012, hemos de indicar que en los últimos dos años la Región de Murcia ha sido una de las Comunidades con mayor porcentaje de medidas de internamiento con relación al total nacional. Así, en el año 2011, la Región de Murcia con un 17,27% era la tercera por detrás de Castilla la Mancha (19,42%) y Andalucía (18,71%) con mayor número de medidas en régimen de internamiento en régimen abierto. La quinta con un 4,43% en medidas de régimen cerrado por detrás de Cataluña (51,79%), Comunidad Valenciana (9,71%), Madrid (7,33%) y Andalucía (5,96%). Y con un 5,82% ocupaba también el quinto lugar en cuanto a mayor número de medidas en régimen semiabierto por detrás de la Comunidad Valenciana (21,59%), Andalucía (18,45%), Cataluña (11,88%) y Madrid (8,51%).

En el año 2012 baja el porcentaje de medidas en régimen cerrado en la Región de Murcia hasta un 2,50% sobre el total nacional. En el caso del régimen abierto con un 7,69% ocupa el cuarto lugar por detrás de Castilla la Mancha (34,70%), Andalucía (20,33%) y Madrid (8,24%). Lo mismo sucede en el caso de las medidas de régimen semiabierto, con un 5,62% ocupa el cuarto lugar por detrás de Andalucía (20,14%) Comunidad Valenciana (19,98%) y Cataluña (11,35%).

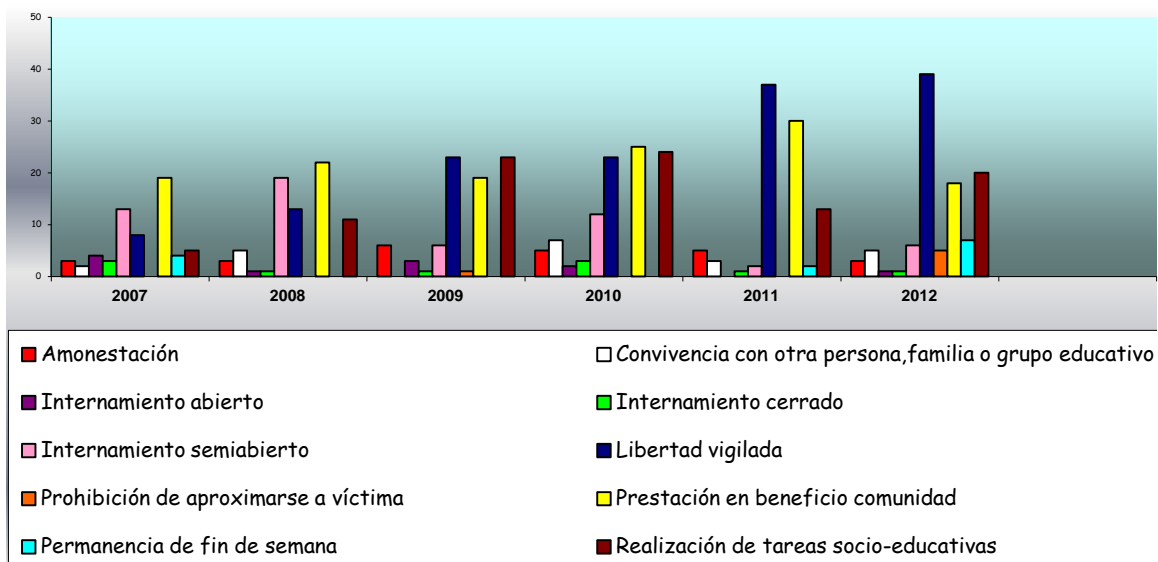
Existen algunas pequeñas diferencias en cuanto a las medidas impuestas según se trate de chicos o chicas. En el caso de aquellos (*Figura 32*) la medida más frecuentemente impuesta es la de prestación en beneficio de la comunidad con 227 ^{m.a.}, seguida de las de internamiento en régimen semiabierto con 193,33 ^{m.a.}, la libertad vigilada con 185 ^{m.a.} y realización de tareas socioeducativas con 142,50 ^{m.a.}

Figura 32. R. Murcia: evolución (%) tipo medidas impuestas a chicos¹⁴⁶



En el caso de las chicas (Figura 33) la medida más frecuentemente impuesta es la de libertad vigilada con 23,83 m.a., seguida de las de prestación en beneficio de la comunidad con 22,87 m.a., realización de tareas socioeducativas con 16 m.a. y el internamiento en régimen semiabierto con 9,67 m.a.

Figura 33. R. Murcia: evolución (%) tipo medidas impuestas a chicas¹⁴⁷



¹⁴⁶ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

¹⁴⁷ Elaboración propia. Fuentes: Estadística Menores INE:
<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p467&file=inebase&L=0>

1.5. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis de la delincuencia juvenil a partir de las estadísticas oficiales disponibles entraña una gran dificultad, ya que cada una de las instituciones que intervienen en este asunto recoge los datos atendiendo a sus necesidades particulares y con criterios fijados desde la propia institución. Si a eso añadimos que se producen cambios en los datos recogidos de unos años a otros o que incluso que desaparecen en unos períodos u otros, la cosa se complica aún más.

No obstante, creemos que el análisis realizado, la complementariedad de las fuentes consultadas, nos permite hablar de tendencias generales con relación al fenómeno de la delincuencia juvenil tanto a nivel nacional como de la Región de Murcia. Ello nos acerca a una visión de la evolución de la misma y de las principales características de los chicos y chicas que con mayor frecuencia se ven implicados en situaciones de conflicto con la ley con relación a sexo, edad, nacionalidad, delitos y medidas impuestas, pero con una gran escasez de datos referentes a sus niveles educativos-formativos o a sus trayectorias escolares. Así, conocemos que:

- ✓ Los chicos representan en torno al 87% de los casos, pero desde el año 2007 el porcentaje de chicas en conflicto con la ley está aumentando (15% en 2007 y 17,49% en 2012). En el caso de la Región de Murcia los chicos suponen el 89% de los casos y si bien la tendencia media en la evolución de los delitos en el caso de las chicas es a la baja, en el último año se ha producido un aumento en los 17 años de edad.
- ✓ En torno al 63% de los casos se da en la franja de edad de los 16 a los 17 años. En el caso de la Región de Murcia la edad más frecuente es los 16 años para los chicos (89%) y los 15 años para las chicas (13,45%).
- ✓ Son en su gran mayoría de nacionalidad española (78%), observándose una tendencia a la baja en el porcentaje de condenados españoles a medida que aumenta su edad, mientras que el caso de los extranjeros aumenta el número de condenados con la edad.
- ✓ Solo se dispone de información sobre niveles educativos de los años 2000 a 2006 y de estos años se desconoce la información de un 49% de los menores detenidos o imputados. Aún así, se pone de manifiesto que se trata de una

población que se caracteriza por muy bajos niveles de instrucción; entre los menores de 16 a 17 años, 17 % tiene estudios primarios y solamente el 7% alcanza estudios secundarios.

- ✓ Las medidas de libertad vigilada y de prestación en beneficio de la comunidad suponen en torno al 57% de todas las medidas dictadas y son las más frecuentes. A ellas las que siguen el internamiento en régimen semiabierto y la realización de tareas socioeducativas. En el caso de la Región de Murcia la medida más frecuente es la de prestación en beneficio de la comunidad, si bien es una de las regiones donde se dictan mayor número de medidas de internamiento.

La memoria de la Fiscalía (2013), insiste nuevamente en la relatividad de las cifras, pero en la apreciación de que las cifras reales son inferiores incluso a las reflejadas finalmente:

(...) hay que insistir en la relatividad de los números que se barajan. Las cifras sobre las que se trabaja año tras año, con la excepción de algunos datos contabilizados manualmente, proceden de las distintas aplicaciones informáticas que son objeto de unánime crítica por parte de los Fiscales Delegados por la escasa fiabilidad estadística de sus datos. El número de diligencias preliminares incoadas naturalmente no coincide con el número de infracciones cometidas ni con el de menores infractores. Las cifras reales de delincuencia deben situarse por debajo del número de diligencias preliminares incoadas (p.951).

A los datos numéricos se añade la percepción generalizada entre los Fiscales Delegados de un palpable descenso de la delincuencia protagonizada por menores de edad, quizá más llamativo en los grandes núcleos urbanos (p.953)

Vista la evolución y características generales que de la delincuencia juvenil podemos conocer mediante las estadísticas oficiales, pasemos al segundo nivel de análisis de nuestro estudio.

2. SEGUNDO NIVEL: ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS DE DATOS

*“El hombre es libre de alterar por completo su destino para lo mejor o para lo peor.
Yo, hijo de alcohólico, niño abandonado, he hecho errar el golpe a la fatalidad.
He hecho mentir a la genética. Ése es mi orgullo”
(Tim Guénard)*

La perspectiva de la exclusión social y educativa planteada en nuestro marco teórico nos permite aproximarnos a los jóvenes en conflicto con la ley desde su consideración como grupo vulnerable que, durante sus trayectorias biográficas, acumula diferentes factores que les colocan en situaciones de riesgo y vulnerabilidades diversas. Por su parte, las diferentes aproximaciones al fenómeno de la delincuencia juvenil, desde la visión de la criminología, ponen en evidencia que son múltiples y diversos los factores que pueden influir en la aparición y desarrollo de este tipo de conductas en los jóvenes. Ambas perspectivas nos indican que se hace necesaria una visión ecológica amplia para intentar comprender esta compleja realidad.

Desde ese planteamiento abordamos este segundo nivel de análisis con el objetivo general de conocer las características psicosociales de los adolescentes en conflicto con la ley, las circunstancias y los factores concurrentes en sus trayectorias vitales en el momento de cometer el delito y la respuesta judicial al mismo, prestando una especial atención a los aspectos relacionados con los itinerarios educativos. Lo hacemos analizando los expedientes de los años 2004 y 2005 obrantes en el Servicio de Medidas Judiciales de Menores de la Región de Murcia (SEMJ), tal y como expusimos en el apartado metodológico.

2.1. PROCESO SEGUIDO

La incursión en el campo de estudio la iniciamos con una carta dirigida a la Directora General de Familia y Servicios Sectoriales de la Región de Murcia con fecha 26 de mayo de 2005, en la que se solicita autorización para poder acceder a la consulta de los expedientes obrantes en los archivos del SEMJ dependiente de

esa Dirección General. En días posteriores mantenemos una entrevista conjunta con la Directora General y con el Jefe del Servicio quien nos muestra su disponibilidad para facilitarnos el trabajo, designando al Técnico de Gestión de Programas como nuestra persona de referencia en el acceso a los expedientes.

La primera aproximación a la recogida de datos se inicia a partir de la consulta de unos listados facilitados por el Técnico de Gestión de Programas del SEMJ. No se dispone de una base de datos informatizada y unificada que recoja los expedientes y las actuaciones con cada uno de los menores.

Para hacernos una idea de la información contenida en los expedientes, familiarizarnos con la misma y diseñar nuestra base de datos, se lleva a cabo un estudio de diez expedientes elegidos al azar de entre los que se encontraban en ejecutoria (5 del año 2004 y 5 del año 2005), a partir del cual se realiza una primera ficha-matriz de recogida de datos. La misma se vuelve a comprobar estudiando otros diez expedientes después de haber sido revisada y discutida con el Técnico de Gestión de Programas.

La primera dificultad con que nos encontramos es que la información contenida en cada uno de ellos no está recogida con el mismo rigor o profundidad en cuanto a los datos que nos aporta. Podemos decir que todos contienen, en líneas generales, los mismos tipos de documentos pero que el rigor en su cumplimentación varía notablemente, pudiendo comprobar desde un primer momento que se omiten gran cantidad de datos.

El vaciado de expedientes se inicia en noviembre de 2005, atendiendo a la disponibilidad de tiempos de la investigadora y a los “momentos” en los que nuestra presencia en el Servicio interfiriese lo menos posible la dinámica del trabajo diario: en el lugar donde se encuentran los expedientes no se dispone de una mesa donde poder consultarlos (todas están ocupadas por los funcionarios que allí trabajan), así que se iban retirando expedientes y nos trasladábamos a la planta de abajo donde disponíamos de ese espacio para poder realizar el trabajo de lectura y recopilación de información; este proceso se repetía con cada caso. En febrero de 2007 damos por concluida la recogida de datos.

Los expedientes fueron consultados directamente por la investigadora, garantizando en todo momento el respeto a la confidencialidad de la información

en ellos contenida; antes de su explotación se aseguró que los datos que se estaban manejando fuesen anónimos y se han cumplido las exigencias de la Ley Orgánica 15/99 de Protección de datos de carácter personal.

Para el análisis de la información recabada se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0 realizando un estudio fundamentalmente descriptivo, utilizando frecuencias y porcentajes y representando los datos a través de tablas en las que aparecerán paralelamente los datos de 2004 y 2005. En el análisis de los aspectos educativos iremos incorporando información o comentarios recogidos en los informes procedentes del Equipo Técnico del Juzgado que se encuentran en los expedientes de los menores.

Una vez presentados los datos generales haremos un estudio independiente de los expedientes de los chicos y chicas a los que se les ha impuesto una medida de internamiento, a modo de aproximación al tercer nivel de análisis en el que nos acercamos a los menores que cumplen sus medidas en un centro educativo juvenil.

2.2. RESULTADOS

No nos es posible conocer exactamente el total de la población de la Región de Murcia, que durante los años 2004 y 2005 podría verse afectada por la aplicación de la LORMP (población de 14 a 21 años¹⁴⁸), ya que las estadísticas oficiales no nos aportan datos agrupados para ese intervalo de edad. Contando fundamentalmente con el intervalo de población de 15 a 19 años, podemos decir que la aplicación de la LORMP afectaría potencialmente, en los años contemplados, en torno al 6,5% del total de la población de la Región de Murcia¹⁴⁹.

La Región de Murcia tiene 45 municipios. Los adolescentes en conflicto con la ley proceden de un total de 38 municipios, tal y como recogemos en la siguiente tabla (*Tabla 8*) en la que también indicamos el total de habitantes de 15 a 19 años y el porcentaje que suponen los adolescentes en conflicto con la ley con relación al total de cada año.

¹⁴⁸ En estos años la LORPM aún no había sufrido la modificación que lleva a la suspensión del tramo de 18-21 años.

¹⁴⁹ *Annuario Estadístico de la Región de Murcia. Años 2005 y 2006. Tomo II. Datos Municipales. Año 2004:* Población 1.294.694 habitantes; de 10 a 14 años: 76.498 (5,9%); de 15 a 19 años: 80.080 (6,18%); de 20 a 24: 106.037 (8,1%). *Año 2005:* Población 1.335.792; de 10 a 14: 75.669 (5,6%); de 15 a 19 años: 80.443 (6,02%); de 20 a 24 años: 104.983 (7,8%).

Tabla 8. Municipio de procedencia ACL¹⁵⁰

MUNICIPIO	2004			2005		
	n=184	%	Nº habitantes 15 a 19 años	n=299	%	Nº habitantes 15 a 19 años
Abanilla	1	(0,5)	333			
Abarán	2	(1,1)	806			
Águilas	6	(3,3)	2.005	8	(2,7)	1.993
Alcantarilla	4	(2,2)	2.453	14	(4,7)	2.466
Alcázares (Los)	1	(0,5)	581	9	(3,0)	616
Alguazas	2	(1,1)	508	5	(1,7)	494
Alhama de Murcia	3	(1,6)	1.074	2	(0,7)	1.036
Archena	1	(0,5)	1.068	2	(0,7)	1.073
Beniel	5	(2,7)	592	11	(3,7)	608
Bullas	7	(3,8)	660	2	(0,7)	684
Calasparra	3	(1,6)	586			
Caravaca de la Cruz	2	(1,1)	1.412	5	(1,7)	1.454
Cartagena	30	(16,3)	12.352	44	(14,7)	12.328
Cehegín	2	(1,1)	891	6	(2,0)	879
Ceutí				3	(1,0)	539
Cieza	6	(3,3)	2.185	9	(3,0)	2.179
Fortuna				1	(0,3)	534
Fuente-Álamo	1	(0,5)	771			
Jumilla	9	(4,9)	1.599			
Librilla	1	(0,5)	233			
Lorca	7	(3,8)	4.997	10	(3,3)	5.020
Lorquí				2	(0,7)	415
Mazarrón	3	(1,6)	1.617	11	(3,7)	1.669
Molina de Segura	12	(6,5)	3.378	18	(6,0)	3.448
Moratalla				2	(0,7)	495
Mula	1	(0,5)	973	1	(0,3)	968
Murcia	43	(23,4)	24.145	79	(26,4)	24.308
Pliego	1	(0,5)	217			
Puerto Lumbreras	2	(1,1)	755	1	(0,3)	748
San Javier	4	(2,2)	1.643	4	(1,3)	1.673
San Pedro del Pinatar	4	(2,2)	1.201	9	(3,0)	1.248
Santomera				1	(0,3)	759
Torre-Pacheco				6	(2,0)	1.754
Torres de Cotillas	7	(3,8)	1.162	3	(1,0)	1.201
Totana				5	(1,7)	1.479
Unión (La)				4	(1,3)	1.065
Villanueva del Río Segura				1	(0,3)	80
Yecla	9	(4,9)	1.964	11	(3,7)	1.988
Otros/Desconocido	5	(2,7)		11	(3,3)	

En ninguno de los dos años hay adolescentes procedentes de los municipios de Albudeite (89/82)¹⁵¹, Aledo (38/47), Blanca (366/352), Campos del Río (142/145), Ojós (38/34), Ricote (77/74) y Ulea (41/34). Además de esos municipios, en el año 2004, no hay adolescentes procedentes de los municipios de Ceutí (536)¹⁵², Fortuna

¹⁵⁰ ACL: Adolescentes en Conflicto con la Ley.

¹⁵¹ Los números entre paréntesis corresponden al número de habitantes de 14 a 19 años en el municipio correspondiente y para cada año en estudio (2004/2005). Fuente: *Anuario Estadístico de la Región de Murcia. Años 2005 y 2006. Tomo II. Datos Municipales.*

¹⁵² Los números entre paréntesis corresponden al número de habitantes de 14 a 19 años en el municipio correspondiente en 2004 ó 2005. Fuente: *Anuario Estadístico de la Región de Murcia. Años 2005 y 2006. Tomo II. Datos Municipales.*

(518), Lorquí (413), Moratalla (517), Santomera (756), Torre Pacheco (1.745), Totana (1.467), La Unión (1.084) y Villanueva del Río Segura (92). Y en el 2005 de los municipios de Abanilla (337), Abarán (796), Calasparra (571), Fuente Álamo (816), Jumilla (1.506), Librilla (224) y Pliego (224). En cinco casos de 2004 y once de 2005 el menor no es residente habitual en la Región de Murcia o no consta su procedencia.

El mayor porcentaje de casos se da, en ambos años, en los municipios de Murcia (23,4% y 26,4)¹⁵³ y Cartagena (16,3% y 14,7%), los dos con mayor número de habitantes en la Comunidad Autónoma de Murcia. Cabe destacar el alto porcentaje de casos procedentes de los municipios de Molina de Segura (6,5% y 6%), Yecla (4,9% y 3,7%) y Jumilla (4,9%) que tienen menor población de esa edad que otros como Lorca, Cieza, Alcantarilla o Águilas.

2.2.1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES, FAMILIARES Y SOCIALES

En las tablas (*Tabla 9* y *Tabla 10*) podemos ver las principales características personales, familiares y sociales de los adolescentes en conflicto con la ley.

Tabla 9. Sexo/Nacionalidad ACL

SEXO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Hombre	145	(78,8)	259	(86,6)
Mujer	39	(21,2)	40	(13,4)
NACIONALIDAD				
España	167	(90,8)	260	(87,0)
Argelia	1	(0,5)	1	(0,3)
Bolivia	1	(0,5)	1	(0,3)
Brasil	1	(0,5)		
Colombia	1	(0,5)	4	(1,3)
Croacia	4	(2,2)		
Ecuador	6	(3,3)	14	(4,7)
Marruecos	2	(1,1)	16	(5,4)
Otros	1	(0,5)	3	(1,0)

Tabla 10. Edad ACL al inicio de la intervención en el SEMJ

EDAD ¹⁵⁴	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
15 años	22	(12,0)	20	(6,7)
16 años	50	(27,2)	64	(21,4)
17 años	59	(32,1)	86	(28,8)
18 años	34	(18,5)	60	(20,1)
19 años	11	(6,0)	53	(17,7)
20 años	4	(2,2)	6	(2,0)
21 años			2	(0,7)
	MEDIA		MEDIA	
	16,79		17,21	

Son mayoritariamente varones, de nacionalidad española, apreciándose un aumento del porcentaje de extranjeros que pasa del 9% en 2004 al 13% en 2005,

¹⁵³ La primera cifra será siempre referida al año 2004 y la segunda al 2005.

¹⁵⁴ Edad del menor en el momento de entrada del expediente en el SEMJ, según fecha de nacimiento y año de entrada.

porcentaje superior al aumento de población extranjera que se produce tanto a nivel nacional como en la Región de Murcia¹⁵⁵, pero en consonancia con el hecho del aumento de la delincuencia juvenil que se produce a nivel nacional durante los años 2003 a 2005¹⁵⁶. La edad más frecuente en el inicio de la intervención con los menores es los 17 años, siendo las medias de 16,79 años en 2004 y de 17,21 en 2005.

Algunos de los adolescentes ya han tenido expedientes en otros servicios del ámbito de los Servicios Sociales, como el de Protección de Menores y el de Familia. El primero ejecuta y supervisa fundamentalmente los programas en materia de tutela y guarda de menores en situación de desamparo, adopción y acogimiento familiar. El segundo desarrolla actuaciones tendentes a potenciar las políticas de ayuda a las familias, prevención del riesgo y dificultad social en el medio familiar, apoyo a las familias desfavorecidas, etc.

En torno a un 18% han tenido expedientes en el Servicio de Familia en ambos años. En cuanto a los expedientes de protección, pasan del 17,4% en 2004 al 23,4% en 2005 (*Tabla 11*). Además un 15% (2004) y un 19% (2005) indican residir en una vivienda social (*Tabla 12*), lo que podrían llevarnos a considerarlos como casos conocidos en situación de vulnerabilidad y riesgo social. Más adelante analizaremos estos casos con mayor detalle.

Tabla 11. Expedientes en otros servicios

EXP. PROTECCIÓN	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	152	(82,6)	229	(76,6)
Si	32	(17,4)	70	(23,4)
EXP. FAMILIA				
No	150	(81,5)	245	(81,9)
Si	34	(18,5)	54	(18,1)

Tabla 12. Vivienda social

VIVIENDA SOCIAL	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	132	(71,7)	197	(65,9)
Si	27	(14,7)	56	(18,7)
No sabe/No consta	25	(13,6)	46	(15,4)

La mayoría indican residir en viviendas de tipo unifamiliar y pisos, en régimen de tenencia propio y asumiendo los pagos por la vivienda. Un bajo porcentaje reside en chabolas, caravanas, tienda de campaña o vivienda colectiva (*Tabla 13* y *Tabla 14*)

¹⁵⁵ Población extranjera en España en 2004 supone un 7,02% del total de la población y en 2005 el 8,46%. La Región de Murcia acoge en 2004 al 4,38% del total de extranjeros y al 4,42% en 2005. Fuente: <http://www.ine.es/>.

¹⁵⁶ Los años 2003, 2004 y 2005, con porcentajes del 24,53%, 24,37% y 25% respectivamente, son los años donde se registra un mayor número de menores extranjeros en conflicto con la ley. Fuente: Anuarios MIR <http://www.interior.gob.es/>

Tabla 13. Tipo de vivienda

VIVIENDA SOCIAL	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Piso/Apartamento	74	(40,2)	121	(40,5)
Vivienda unifamiliar	83	(45,1)	149	(49,8)
Chabola	1	(0,5)	2	(0,7)
Caravana/ Tienda de campaña	4	(2,2)	4	(1,3)
Vivienda colectiva	2	(1,1)	2	(0,7)
Pensión			1	(0,3)
Otros			2	(0,7)
Desconocido/ No consta	20	(10,9)		

Tabla 14. Régimen de tenencia

TENENCIA	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Cedida	21	(11,4)	37	(12,4)
Alquilada	29	(15,8)	54	(18)
Propia (pagándola)	48	(26,1)	63	(21,1)
Propia (pagada)	54	(29,3)	88	(29,4)
Otros	2	(1,1)	5	(1,7)
Desconocido/ No consta	30	(16,3)	52	(17,4)

El número de miembros del núcleo familiar, incluido el menor, oscila de dos a once, estando compuesto mayoritariamente por cuatro, cinco, seis y tres personas (*Tabla 15*).

Tabla 15. Nº personas en el hogar

Nº PERSONAS CONVIVENCIA HOGAR	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Dos	9	(4,9)	19	(6,4)
Tres	22	(12,9)	43	(14,4)
Cuatro	42	(22,8)	80	(26,8)
Cinco	34	(18,5)	49	(16,4)
Seis	28	(15,2)	42	(14,0)
Siete	11	(6,0)	15	(5,0)
Ocho	5	(2,7)	5	(1,7)
Nueve	3	(1,6)	11	(3,7)
Diez	2	(1,1)	3	(1,0)
Once	2	(2)	3	(1,0)
Desconocido/No consta	26	(14,1)	29	(9,7)
	MEDIA		MEDIA	
	4,91		4,78	

La media de personas en el hogar es de 4,91 en el año 2004 y de 4,78 en el año 2005. En ambos casos superan, en más de un punto y medio, la media de la Región de Murcia (3,12 en 2004 y 3,05 en 2005) y en dos puntos las medias nacionales (2,86 en 2004 y 2,81 en 2005). En torno al 12% son hijos únicos, aunque en su gran mayoría tienen dos, tres o un hermano (*Tabla 16*). Ser el hermano mayor se da en torno al 30% de los casos, al que le sigue ser el segundo, el tercero, hijo único, cuarto, quinto y así sucesivamente hasta el menor de todos (*Tabla 17*).

Tabla 16. N° hermanos del ACL

N° DE HERMANOS	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Hijo único	22	(12,0)	38	(12,7)
Un hermano	36	(19,6)	59	(19,7)
Dos hermanos	41	(22,3)	67	(22,4)
Tres hermanos	37	(20,1)	58	(19,4)
Cuatro hermanos	18	(9,8)	22	(7,4)
Cinco hermanos	13	(7,1)	22	(7,4)
Seis hermanos	8	(4,3)	14	(4,7)
Siete hermanos	5	(2,7)	8	(2,7)
Ocho hermanos	2	(1,1)	4	(1,3)
Nueve hermanos	1	(0,5)	3	(1,0)
Once hermanos			2	(0,7)
Doce hermanos	1	(0,5)	2	(0,7)

Tabla 17. Lugar que ocupa el ACL entre los hermanos

LUGAR ENTRE HERMANOS	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Hijo único	22	(12,0)	38	(12,7)
1º	53	(28,8)	96	(32,1)
2º	45	(24,5)	65	(21,7)
3º	33	(17,9)	46	(15,4)
4º	15	(8,2)	25	(8,4)
5º	10	(5,4)	10	(3,3)
6º	1	(0,5)	4	(1,3)
7º	2	(1,1)	5	(1,7)
8º			5	(1,7)
9º	1	(0,5)	1	(0,3)
10º	1	(0,5)	1	(0,3)
11º	1	(0,5)	1	(0,3)
12º			2	(0,7)

El padre y la madre suelen ser los dos primeros parientes de referencia reflejados en los expedientes (*Tabla 18* y *Tabla 19*). La presencia de un alto porcentaje de “Madre” como “Pariente de referencia1”, junto con el bajo porcentaje de “Padre” y el aumento de “Otros” en el “Pariente de referencia2”, nos hace pensar que puede haber una predominancia de familias monoparentales que conviven o se ven apoyadas por otros familiares (abuelos, hermanos, tíos, etc.).

Por lo que se refiere al nivel formativo de los parientes de referencia se aprecia un alto porcentaje de analfabetismo, por encima del 55% en el caso del “Pariente1” y en torno al 46% en el “Pariente 2”. A él le sigue EGB/Graduado escolar, con porcentajes muy alejados del anterior. Las titulaciones medias o superiores aparecen en torno a un 2% en el caso del “Pariente1” en el año 2004 y bajan en torno a un punto en el año 2005.

Con relación al nivel educativo de la población de la Región de Murcia en esos años, el 18,64% (2004) y el 17,16% (2005) de la población mayor de 16 años eran considerados analfabetos o sin estudios, podemos comprobar cómo en el caso de los parientes de referencia de los menores en conflicto con la ley, este porcentaje aumenta en torno a los 40 puntos. A la par, encontramos que si para la Región de Murcia, el porcentaje de población de 25 a 34 años con estudios superiores era del 33,47% en 2004 y el 30,29% en 2005, los parientes de referencia de los adolescentes en conflicto con la ley se sitúan en torno al 2%.

Tabla 18. Pariente de referencia1

PARIENTE REFERENCIA1	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Padre	114	(62,0)	173	(57,9)
Madre	55	(29,9)	84	(28,1)
Otros	15	(8,1)	41	(14,0)
NIVEL FORMATIVO				
Sin estudios	110	(59,8)	166	(55,5)
EGB/Graduado Escolar	32	(17,4)	42	(14,0)
BUP/COU	6	(3,3)	9	(3,0)
Titulado Medio	4	(2,2)	5	(1,7)
Titulado Superior	4	(2,2)	4	(1,3)
FP/Maestría Industrial	1	(0,5)	2	(0,7)
Desconocido/No consta	27	(14,7)	71	(23,7)
ACTIVIDAD ECONÓMICA				
Trabajador fijo	60	(32,6)	83	(27,8)
Trabajador temporal	44	(23,9)	75	(25,1)
Parado con subsidio	4	(2,2)	14	(4,7)
Parado sin subsidio	1	(0,5)	4	(1,3)
Ama de casa	22	(12,0)	20	(6,7)
Jubilado/Pensionista	13	(7,1)	33	(11,0)
Otros	12	(6,5)	25	(8,4)
Desconocido/No consta	28	(15,2)	45	(15,1)
OCUPACIÓN				
Asalariado empresa privada	74	(40,2)	108	(36,1)
Funcionario/empleo público	9	(4,9)	14	(4,7)
Empresario con asalariados	6	(3,3)	11	(3,7)
Empresario sin asalariados	7	(3,8)	9	(3,0)
Otros	41	(22,3)	78	(26,1)
Desconocido no consta	47	(25,5)	79	(26,4)

Tabla 19. Pariente de referencia2

PARIENTE REFERENCIA2	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Padre	4	(2,2)		
Madre	96	(52,2)	162	(54,2)
Otros	61	(33,1)	137	(45,8)
Desconocido/No consta	23	(12,5)		
NIVELFORMATIVO				
Sin estudios	87	(47,3)	137	(45,8)
EGB/Graduado Escolar	20	(10,9)	38	(12,7)
BUP/COU	5	(2,7)	5	(1,7)
Titulado Medio	4	(2,2)	5	(1,7)
Titulado Superior	3	(1,6)	2	(0,7)
FP/Maestría Industrial	1	(0,5)	1	(0,3)
Desconocido/No consta	64	(34,8)	111	(37,1)
ACTIVIDAD ECONÓMICA				
Trabajador fijo	17	(9,2)	27	(9,0)
Trabajador temporal	23	(12,5)	55	(18,4)
Parado con subsidio	1	(0,5)	3	(1,0)
Parado sin subsidio	3	(1,6)	3	(1,0)
Ama de casa	55	(29,9)	89	(29,8)
Jubilado/Pensionista	6	(3,3)	8	(2,7)
Otros	7	(3,8)	14	(4,7)
Desconocido/No consta	72	(39,1)	100	(33,4)
OCUPACIÓN				
Asalariado empresa privada	24	(13,0)	58	(19,4)
Funcionario/empleo público	7	(3,8)	8	(2,7)
Empresario con asalariados	2	(1,1)	5	(1,7)
Empresario sin asalariados	3	(1,6)	3	(1,0)
Otros	40	(21,7)	80	(26,8)
Desconocido no consta	108	(58,7)	145	(48,5)

La actividad económica en el caso del “Pariente1” suele ser la de trabajador fijo o temporal en forma de de asalariado en empresa privada y la de ama de casa, aunque en el año 2005 el porcentaje de jubilados y pensionistas es mayor al de amas de casa. En el caso del “Pariente2”, la actividad económica más frecuente, en torno al 30%, es la de ama de casa, seguida la de trabajadores temporales y fijos fundamentalmente como asalariados en empresas privadas.

En cuanto a la posible existencia de problemáticas asociadas a las figuras de referencia de los menores, en aproximadamente un 15% de los casos se hace referencia a problemas tales como consumo de drogas, alcoholismo, malos tratos o violencia en el entorno familiar, enfermedad común y enfermedad mental (Tabla 20 y Tabla 21).

Tabla 20. Problemática asociada pariente1

PROBLEMÁTICA ASOCIADA	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Drogadicción	1	(0,5)	5	(1,7)
Alcoholismo	6	(3,3)	8	(2,7)
Tráfico de drogas	1	(0,5)	1	(0,3)
VIH+	2	(1,1)	3	(1,0)
Delincuencia	4	(2,2)	6	(2,0)
Malos tratos/ violencia familiar	1	(0,5)	9	(3,0)
Enfermedad común	8	(4,3)	10	(3,3)
Enfermedad mental	4	(2,2)	6	(2,0)
Desconocido/No consta	154	(83,7)	251	(83,9)

Tabla 21. Problemática asociada pariente2

PROBLEMÁTICA ASOCIADA	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Drogadicción	6	(3,3)	5	(1,7)
Alcoholismo	5	(2,7)	5	(1,7)
Tráfico de drogas	1	(0,5)		
VIH+	1	(0,5)		
Delincuencia	1	(0,5)	2	(0,7)
Malos tratos/ violencia familiar	1	(0,5)	6	(2,0)
Enfermedad común	7	(3,8)	7	(2,3)
Enfermedad mental	5	(2,7)	11	(3,7)
Desconocido/No consta	157	(85,3)	262	(87,6)

Con relación a posibles hábitos de consumo de tabaco, alcohol y/o drogas (Tabla 22) y aunque se desconoce la información en un alto porcentaje (sobre todo en el caso de consumo de drogas), el tabaco y el alcohol están frecuentemente presentes, siendo en el caso del tabaco un consumo habitual.

Tabla 22. Hábitos de consumo

TABACO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	41	(22,3)	57	(19,1)
De vez en cuando	18	(9,8)	29	(9,7)
Habitualmente	91	(49,5)	175	(58,5)
No sabe/No contesta	34	(18,5)	38	(12,7)
ALCOHOL				
No	20	(10,9)	36	(12,0)
De vez en cuando	67	(36,4)	131	(43,8)
Habitualmente	23	(12,5)	34	(11,4)
No sabe/No contesta	74	(40,2)	98	(32,8)
DROGAS "BLANDAS"¹⁵⁷				
No	36	(19,6)	43	(14,4)
De vez en cuando	22	(12,0)	60	(20,1)
Habitualmente	15	(8,2)	38	(12,7)
No sabe/No contesta	111	(60,3)	158	(52,8)
DROGAS DURAS¹⁵⁸				
No	22	(12,0)	34	(11,4)
De vez en cuando	4	(2,2)	17	(5,7)
Habitualmente	1	(0,5)		
No sabe/No contesta	157	(85,3)	248	(82,9)

Tabla 23. Informes diagnósticos

INFORMES DIAGNÓSTICOS	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	166	(90,2)	271	(90,6)
Si	18	(9,8)	28	(9,4)
DIAGNÓSTICO				
Transtorno Disocial	4	(2,2)	15	(5,0)
Hiperactividad	2	(1,1)	3	(1,0)
Déficit Intelectual	4	(2,2)	3	(1,0)
Otras categorías	8	(4,3)	7	(2,3)
TRATAMIENTO ACTUALIDAD				
No	6	(3,3)	13	(4,3)
Si	11	(6,0)	11	(3,7)
No sabe/No contesta	1	(0,5)	4	(1,3)
TRATAMIENTO PASADO				
No	6	(3,3)	6	(2,0)
Si	7	(3,8)	18	(6,0)
No sabe/No contesta	5	(2,7)	4	(1,3)

No consta en los expedientes referencia alguna a la existencia de informes diagnósticos sobre la salud del menor en el 90% de los casos (Tabla 23). En el otro

¹⁵⁷ Cannabis, hachís o porros.

¹⁵⁸ Heroína, cocaína.

10% se refieren diagnósticos relacionados con trastorno disocial¹⁵⁹, hiperactividad, déficit intelectual y otras categorías no especificadas, que en algunos casos precisan tratamiento farmacológico.

2.2.2. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DELITO Y LA MEDIDA JUDICIAL

La media de edad de los adolescentes en el momento de cometer el delito se sitúa en torno a los 15 años, evidenciándose una tendencia decreciente a medida que aumenta la edad de los menores (*Tabla 24*).

Tabla 24. Edad del delito

EDAD DELITO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
14 años	75	(40,8)	85	(28,4)
15 años	59	(32,1)	88	(29,4)
16 años	35	(19,0)	65	(21,7)
17 años	11	(6,0)	53	(17,7)
18 años	4	(2,2)	8	(2,7)
	MEDIA		MEDIA	
	14,96		15,36	

La gran mayoría no habían tenido ningún problema con la ley ni en años anteriores ni en los últimos seis meses (*Tabla 25* y *Tabla 26*). No obstante hay una diferencia de más de 12 puntos entre el año 2004 y 2005, donde un número mayor ya había tenido problemas anteriormente.

Tabla 25. Medidas en años anteriores

Nº MEDIDAS AÑOS ANTERIORES	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Ninguna	161	(87,5)	228	(76,3)
Una	8	(4,3)	22	(7,4)
Dos	6	(3,3)	21	(7,0)
Tres	6	(3,3)	12	(4,0)
Cuatro	1	(0,5)	6	(2,0)
Cinco	1	(0,5)	4	(1,3)
Seis	1	(0,5)	5	(1,7)
Siete			1	(0,3)

Tabla 26. Medidas últimos seis meses

Nº MEDIDAS ÚLTIMOS SEIS MESES	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Ninguna	154	(83,7)	207	(69,2)
Una	22	(12,0)	62	(20,7)
Dos	6	(3,3)	20	(6,7)
Tres	2	(1,1)	7	(2,3)
Cuatro			2	(0,7)
Seis			1	(0,3)

En líneas generales se podría afirmar que existe un porcentaje de menores

¹⁵⁹ Según el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV, 2000)*: patrón de comportamiento repetitivo persistente en el que se violan los derechos básicos de otras personas o las normas sociales importantes propias de la edad. Se manifiesta por la presencia de tres o más de los siguientes criterios: 1. Fanfarronear o intimidar a otros; 2. Iniciar peleas físicas; 3. Utilizar armas que pueden causar daños físicos graves a otras personas; 4. Manifestar crueldad física hacia personas; 5. Manifestar crueldad física hacia animales; 6. Robar enfrentándose a la víctima con violencia y 7. Forzar a la actividad sexual.

(el 12,5% en 2004 y el 23,7% en 2005) que acumulan medidas de años anteriores y el 16,3% (2004) y el 30,8% (2005), han tenido alguna medida en los últimos 6 meses

De todos los delitos, los más comunes son los relacionados con los robos y hurtos, siendo el robo con violencia e intimidación el más frecuente en ambos años (*Tabla 27*). Llama la atención la existencia de cuatro casos de homicidio en el año 2005 frente a ninguno en el año anterior. En las cifras presentadas en el análisis de las fuentes secundarias de datos reflejamos esta circunstancia también a nivel nacional, donde se pasó de 179 homicidios en 2004 a 203 en 2005¹⁶⁰, pero además, la memoria de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Murcia también da cuenta del aumento de los casos de delincuencia violenta en la Región de Murcia durante el año 2005:

(...) es de destacar un importante aumento de la delincuencia violenta, durante el año 2.005, experimentándose un importante incremento en este capítulo. Frente a la incoación en el 2.004 de un procedimiento por asesinato y 10 por homicidio, nos encontramos en 2.005 con 10 procedimientos por asesinato y 44 por homicidio (p.67)

Tabla 27. Delito cometido

DELITO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Robo	18	(9,8)	19	(6,4)
Robo con fuerza	33	(17,9)	38	(12,7)
Robo con violencia o intimidación	62	(33,7)	81	(27,1)
Homicidio			4	(1,3)
Hurto	11	(6,0)	42	(14,0)
Daños	3	(1,6)	10	(3,3)
Contra la salud pública	3	(1,6)	8	(2,7)
Incendio	1	(0,5)		
Agresión sexual	3	(1,6)	9	(3,0)
Utilización ilegítima de vehículos	2	(1,1)	1	(0,3)
Agresión	1	(0,5)	4	(1,3)
Desobediencia a la autoridad	2	(1,1)	11	(3,7)
Contra el orden público	1	(0,5)	10	(3,3)
Amenazas	8	(4,3)	9	(3,0)
Lesiones	7	(3,8)	39	(13,0)
Estafa			1	(0,3)
Contra la seguridad del tráfico	1	(0,5)	3	(1,0)
Faltas	21	(11,4)	4	(1,3)
Otros delitos	7	(3,8)	6	(2,0)

La medida judicial (*Tabla 28*) que mayoritariamente se impuso en ambos años fue la de Prestación en Beneficio de la Comunidad, seguida de la de Libertad Vigilada. Con relación a las medidas de internamiento, destaca el aumento de la medida de internamiento en régimen cerrado, entendemos que relacionada con el

¹⁶⁰ Ver *Tabla 7*. Procedimientos incoados Ministerio Fiscal según tipo de delito

aumento de delitos de tipo violento que referíamos anteriormente¹⁶¹.

En algunos casos los menores se encontraban trabajando durante el cumplimiento de la medida judicial (*Tabla 29*).

Tabla 28. Medida judicial impuesta

MEDIDA JUDICIAL	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Internamento cerrado	2	(1,1)	17	(5,7)
Internamento semiaabierto	13	(7,1)	9	(3,0)
Internamento abierto	10	(5,4)	12	(4,0)
Internamento terapéutico	2	(1,1)		
Libertad Vigilada	42	(22,8)	57	(19,1)
Convivencia en familia o grupo educativo	3	(1,6)	6	(2,0)
Prestación beneficio de la comunidad	105	(57,1)	185	(61,9)
Realización de tareas socioeducativas	7	(3,8)	13	(4,3)

Tabla 29. Situación laboral

TRABAJANDO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	130	(70,7)	171	(57,2)
Si	34	(18,5)	95	(31,8)
Desconocido/ No consta	20	(10,9)	33	(11,0)
RAMA				
Administrativo			1	(0,3)
Hogar	1	(0,5)	1	(0,3)
Peluquería/estética	1	(0,5)	1	(0,3)
Mecánica			5	(1,7)
Electricidad			1	(0,3)
Sanitaria			1	(0,3)
Desconocido	32	(17,4)	85	(28,4)

2.2.3. ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS-ESCOLARES

En torno al 60% de los adolescentes del año 2004 no estaba escolarizado en el momento del inicio de la intervención desde el SEMJ, porcentaje que llega casi al 65% en el año 2005 (*Tabla 30*).

Recordemos, como decíamos anteriormente, que la edad media de los menores en el inicio de la intervención estaba en torno a los 17 años (edad en la que de seguir una escolarización sin incidentes, deberían estar cursando 2º de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio u otros programas que les mantengan en la “escolaridad”, como programas de Garantía Social, talleres ocupacionales, etc.). El alto porcentaje que no se encuentra escolarizado nos habla de chicos y chicas que probablemente engrosarían las listas del abandono educativo temprano en porcentajes que duplican las tasas del mismo, tanto a nivel nacional como regional.

¹⁶¹ En el informe realizado por la Fiscal de Menores, incluido en la memoria de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Murcia (2005), con motivo de la visita efectuada por la misma al Centro de Reforma de Menores “Las Moreras” el día 21 de septiembre de 2005, se hace referencia a cada uno de los cuatro casos, que se encuentran cumpliendo medidas de internamiento en régimen cerrado, pp. 182, 185, 190 y 192.

Tabla 30. Situación escolar al iniciar la intervención

ESCOLARIZADO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	110	(59,8)	192	(64,2)
Si	69	(37,5)	97	(32,4)
Desconocido/No consta	5	(2,7)	10	(3,3)

ASISTENCIA MÓDULO FORMATIVO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Si	30	(16,3)	55	(18,4)
TIPO DE MÓDULO				
Garantía Social	7	(3,8)	14	(4,7)
Formación Ocupacional	7	(3,8)	14	(4,7)
Escuela Taller	8	(4,3)	16	(5,4)
Otros	8	(4,3)	11	(3,7)
OTRA MODALIDAD				
Academia privada Peluquería	1	(0,5)	1	(0,3)
Ciclo Grado Medio Electromecánica			1	(0,3)
Curso Secretariado	1	(0,5)	1	(0,3)
Curso Jardinería			1	(0,3)
Curso Informática/Ofimática	1	(0,5)	1	(0,3)
Curso SEF Soldador/Mecánica	1	(0,5)	1	(0,3)
Educación de Adultos	4	(2,2)	4	(2,2)

A ello habría que añadir que, en un porcentaje cercano al 8% de los menores que si están escolarizados, el informe del Equipo Técnico de Juzgado indica que el menor en cuestión se encuentra repitiendo curso (principalmente 2º ó 3º de ESO) y añade que cursan con alto absentismo, expulsiones, conductas disruptivas y malas relaciones con profesores, reiterando el comentario “cree que los profesores le tienen manía”.

Con relación al último curso realizado (*Tabla 31*) la mayoría de los menores abandonaron su escolaridad cuando se encontraban realizando 2º y 3º de la ESO.

Tabla 31. Último curso escolar

ÚLTIMO CURSO REALIZADO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
4º PRIMARIA	1	(0,5)	1	(0,3)
6º PRIMARIA	14	(7,6)	8	(2,7)
1º ESO	13	(7,1)	32	(10,7)
2º ESO	76	(41,3)	106	(35,5)
3º ESO	62	(33,7)	85	(28,4)
4º ESO	9	(4,9)	17	(5,7)
1º BACHILLERATO	1	(0,5)	8	(2,7)
2º BACHILLERATO	1	(0,5)		
GARANTÍA SOCIAL			8	(2,7)
NO ESCOLARIZADO NUNCA	4	(2,2)		
Desconocido/No consta	3	(1,6)	34	(11,4)

Nos encontramos con cuatro casos en el año 2004 en los que el Equipo Técnico del Juzgado indica: “No ha asistido a ningún centro escolar. No sabe leer ni escribir castellano”; se trata de cuatro chicas de nacionalidad croata, sobre los que no se

indica el tiempo que pudiesen llevar residiendo en la Región de Murcia.

Existen diferencias significativas con relación a los porcentajes de otros cursos escolares entre 2004 y 2005. Así, en 2004, el porcentaje de adolescentes que solo había realizado hasta 6º de Primaria era del 7,6%, mientras que en 2005 es del 2,7% y aumentan los porcentajes para los cursos de 1º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato y aparece un 2,7% que se encuentra realizando cursos de Garantía Social.

Los 184 chicos y chicas del año 2004 realizan su último curso escolar en 92 centros de la Región de Murcia (*Tabla 32*) y en 3 de otras provincias (Alicante, Madrid y Tarrasa).

Tabla 32. Centros Escolares con mayor número de ACL

NOMBRE CENTRO/ -POBLACIÓN	2004		2005	
	Nº casos	%	Nº casos	%
IES Los Cantos- Bullas*	6	(3,3)		
IES Miguel Espinosa- Murcia	6	(3,3)	4	(1,3)
IES Gil de Junterón-Beniel	5	(2,7)	6	(2,0)
IES Salvador Sandoval- Torres de Cotillas	5	(2,7)		
IES Infanta Elena-Jumilla	4	(2,2)		
IES Arzobispo Lozano-Jumilla	3	(1,6)		
IES Azorín- Yecla	3	(1,6)		
IES Fco.de Goya- Molina de Segura	3	(1,6)		
IES La Flota-Murcia	3	(1,6)		
IES Salinas del Mar Menor-Cartagena	3	(1,6)		
IES Politécnico-Cartagena	3	(1,6)	3	(1,0)
IES Príncipe de Asturias-Lorca	3	(1,6)		
IES Antonio Menarguez Costa- Los Alcázares			6	(2,0)
IES Castillo Puche-Yecla			5	(1,7)
IES Dos mares-San Pedro del Pinatar			5	(1,7)
IES Miguel de Cervantes-Murcia			5	(1,7)
CEP Parra-Murcia			4	(1,3)
IES Beniaján- Beniaján/Murcia			4	(1,3)
IES La Flota-Murcia			4	(1,3)
IES Los Albares-Cieza			4	(1,3)
IES Antonio Hellín-Mazarrón			4	(1,3)
IES Pedro Peñalver- El Algar/Cartagena			4	(1,3)
IES Alfonso Escámez-Águilas			3	(1,0)
IES Alquipir-Cehegín			3	(1,0)
IES Nº 7-Cartagena			3	(1,0)
IES Domingo Valdivieso-Mazarrón			3	(1,0)
IES Elcano-Cartagena			3	(1,0)
IES Felipe de Borbón-Ceuti			3	(1,0)
IES Floridablanca-Murcia			3	(1,0)
IES Gerardo Molina-Torre Pacheco			3	(1,0)
IES Infante Juan Manuel-Murcia			3	(1,0)
IES Juan de La Cierva-Totana			3	(1,0)
IES Licenciado Cascales-Murcia			3	(1,0)
IES Ros Giner-Lorca			3	(1,0)
IES Sanje-Alcantarilla			3	(1,0)
IES Villa de Alguazas -Alguazas*			3	(1,0)

* Único IES del Municipio

Los 299 del año 2005, realizaron su último curso escolar en 131 centros de la Región de Murcia y en 6 de otras provincias (Alicante, Ávila, Barcelona, Jaén, Madrid y Valencia). En la mayoría de los centros se encuentra escolarizado uno o dos de los adolescentes que dan lugar a un expediente de ejecución de medida judicial, pero en algunos centros el número es de hasta seis, de tal modo que doce centros escolares acumulan el 25,4% de los expedientes de 2004 y veintiocho centros el 33,2% de los expedientes de 2005. Dos de los centros en los que están escolarizados un mayor número de adolescentes en conflicto con la ley, acumulan expedientes en los dos años estudiados.

Con relación a posibles problemas durante la escolarización, los informes de los Equipos Técnicos hacen referencia a cuestiones tales como baja motivación por la formación, actitud pasiva y poco participativa y desinterés por la formación, en porcentajes superiores al 30% de los casos (rozando casi el 40% en el año 2005). Porcentajes de absentismo escolar superior al 50% y de abandono cercanos al 60%, dan cuenta también de trayectorias de un importante desenganche escolar. En menor medida consta en los expedientes el hecho de haber tenido medidas disciplinarias durante la escolarización (*Tabla 33*).

Tabla 33. Incidencias durante escolarización

PROBLEMAS ADAP. CENTRO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	34	(18,5)	118	(39,5)
Si	56	(30,4)	119	(39,8)
Desconocido/ No consta	94	(51,1)	62	(20,7)
EXPEDIENTE DISCIPLINARIO				
No	40	(21,7)	124	(41,5)
Si	52	(28,3)	113	(37,8)
Desconocido/ No consta	92	(50,0)	62	(20,7)
ABSENTISMO				
No	35	(19,0)	91	(30,4)
Si	98	(53,3)	157	(52,5)
Desconocido/ No consta	51	(27,7)	51	(17,1)
ABANDONO				
No	67	(36,4)	97	(32,4)
Si	103	(56,0)	176	(58,9)
Desconocido/ No consta	14	(7,6)	26	(8,7)

Tabla 34. Repetición de curso

REPITE CURSO	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
No	36	(19,6)	60	(20,1)
Si	71	(38,6)	175	(58,5)
Desconocido/ No consta	77	(41,8)	64	(21,4)
Nº REPETICIONES DE CURSO				
Una vez	55	(29,9)	118	(39,5)
Dos veces	13	(7,1)	55	(18,4)
Tres veces	3	(1,6)	2	(0,7)

Tabla 35. Nº Centros ACL

TOTAL CENTROS EDUCATIVOS	2004		2005	
	n=184	%	n=299	%
Un centro	90	(48,9)	149	(49,8)
Dos centros	56	(30,4)	103	(34,4)
Tres centros	18	(9,8)	36	(12,2)
Cuatro centros	8	(4,3)	6	(2,0)
Cinco centros	6	(3,3)	5	(1,7)
Desconocido/ No consta	6	(3,3)		

Aún no constando información en un alto porcentaje de casos (41,8% en 2004 y 21,4% en 2005), la mayoría acumulan retrasos de al menos un curso durante su escolaridad (*Tabla 34*), llegando un 7% (2004) y un 18% (2005) a tener retrasos de dos cursos. En cuanto al número de centros escolares por los que ha pasado el menor (*Tabla 35*), en la mayoría de los expedientes consta la asistencia a uno o dos centros, iniciando o realizando en el primero de ellos la Educación Primaria y en el otro la Secundaria. No obstante se dan casos de adolescentes que han pasado por tres, cuatro y hasta cinco centros escolares.

Con relación a estos 11 casos que han pasado por 5 centros escolares (6 en 2004 y 5 en 2005), decidimos analizarlos separadamente por si existiesen diferencias en algún aspecto con relación al conjunto total de los menores o hubiese comentarios acerca de las posibles circunstancias que hubiesen dado lugar a un número tan elevado de cambios de centro escolar (*Tabla 36*).

Se mantienen las tendencias generales observadas en el análisis global de los expedientes: hombres, de nacionalidad española, con los que se inicia la intervención en su mayoría a los 17 años, cuyo delito más frecuente ha sido el de robo con violencia e intimidación, cometido entre los 14 y 15 años y cumpliendo medidas en régimen abierto (prestación en beneficio de la comunidad, libertad vigilada y tareas socioeducativas) y que en porcentajes similares al año 2005 acumulan medidas en años anteriores y en los últimos seis meses. Igualmente se mantiene el hecho de ser el hermano mayor, seguido del segundo y tercero.

Aparecen algunas diferencias en cuanto al haber tenido expedientes previos en los servicios de Protección de Menores y Familia, viéndose más representados en estos once casos. Pero las principales diferencias las encontramos referidas a las trayectorias escolares, ya que estos jóvenes se han mantenido en la escolaridad en un mayor porcentaje y con niveles de absentismo y abandono en porcentajes en torno a 20 puntos por debajo del total de los expedientes analizados, aún presentando porcentajes superiores en cuanto problemas de adaptación, expedientes disciplinarios y repetición de curso.

Tabla 36. Características ACL que han pasado por 5 centros escolares

SEXO	n=11	%
HOMBRE	9	(81,8)
MUJER	2	(18,2)
EDAD INICIO INTERVENCIÓN		
15 años	3	(27,3)
16 años	2	(18,2)
17 años	5	(45,5)
19 años	1	(9,1)
EDAD DELITO		
14 años	5	(45,5)
15 años	5	(45,5)
17 años	1	(9,1)
DELITO		
Robo	1	(9,1)
Robo con fuerza	1	(9,1)
Robo con violencia e intimidación	5	(45,5)
Hurto	1	(9,1)
Contra la seguridad del tráfico	1	(9,1)
Otros	2	(18,2)
MEDIDA JUDICIAL		
Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.	2	(18,2)
Prestación Beneficio Comunidad	8	(72,7)
Realización de tareas socio-educativas	1	(9,1)
Nº MEDIDAS AÑOS ANTERIORES		
Ninguna	8	(72,7)
Una	2	(18,2)
Tres	1	(9,1)
Nº MEDIDAS ÚLTIMOS 6 MESES		
Ninguna	7	(63,6)
Una	4	(36,4)
PARIENTE REFERENCIA1		
Padre	5	(45,5)
Madre	4	(36,4)
Otros	2	(18,2)
NIVEL FORMATIVO		
Sin estudios	5	(45,5)
EGB/Graduado Escolar	3	(27,3)
Titulado Superior	1	(9,1)
Desconocido/No consta	2	(18,2)
PARIENTE DE REFERENCIA2		
Madre	4	(36,4)
Otros	7	(63,6)
NIVEL FORMATIVO		
Sin estudios	5	(45,5)
EGB/Graduado Escolar	1	(9,1)
Titulado Superior	1	(9,1)
Desconocido/No consta	4	(36,4)

NACIONALIDAD	n=11	%
ESPAÑOL	11	(100)
ESCOLARIZADO		
No	5	(45,5)
Si	6	(54,5)
ÚLTIMO CURSO		
2º ESO	6	(54,5)
3º ESO	3	(27,3)
4º ESO	1	(9,1)
6º PRIMARIA	1	(9,1)
PROBLEMAS ADAPTACIÓN CENTRO		
No	3	(27,3)
Si	6	(54,5)
Desconocido/No consta	2	(18,2)
EXPEDIENTE DISCIPLINARIO		
No	3	(27,3)
Si	6	(54,5)
Desconocido/No consta	2	(18,2)
REPETICIÓN CURSO		
No	1	(9,1)
Si	8	(72,7)
Desconocido/No consta	2	(18,2)
Nº VECES		
Ninguna	1	(9,1)
Una vez	6	(54,5)
Dos veces	1	(9,1)
Tres veces	3	(27,3)
ABSENTISMO		
No	5	(45,5)
Si	4	(36,4)
Desconocido/No consta	2	(18,2)
ABANDONO		
No	6	(54,5)
Si	5	(45,5)
EXP.PROTECCIÓN		
No	7	(63,6)
Si	4	(36,4)
EXP.FAMILIA		
No	6	(54,5)
Si	5	(45,5)
LUGAR OCUPA ENTRE HERMANOS		
Hijo único	1	(9,1)
Primero	4	(36,4)
Segundo	4	(36,4)
Tercero	1	(9,1)
Cuarto	1	(9,1)

El único factor diferenciador en el caso de estos jóvenes, parece estar relacionado con el nivel formativo de los parientes de referencia. Si bien, el porcentaje más alto sigue siendo para la situación de *Sin estudios*, aumenta el porcentaje de los parientes que tienen *EGB/Graduado Escolar* y aparecen dos casos en los que se referencia *Titulado Superior* (lo que supone un 9,2% en este grupo de

jóvenes que han pasado por cinco centros escolares frente al 2,2% para el total de los expedientes).

Dicho así podríamos pensar que de parientes de referencia con niveles educativos más altos se derivan trayectorias educativas más “resistentes” a las dificultades, es decir, permanecen más tiempo escolarizados pese a tener dificultades durante la escolaridad.

Analizando uno por uno cada caso y teniendo también en cuenta los comentarios que recoge el Equipo Técnico del Juzgado (*Cuadro 30*) podemos decir que en cuatro de los cinco casos en los que el menor no está escolarizado en el momento de la intervención, los parientes de referencia no tienen estudios y en el que los tiene, éstos son de *EGB/Graduado Escolar*.

Cuadro 30. Trayectoria escolar y nivel educativo parientes de referencia

Nº	SITUACIÓN ESCOLAR	COMENTARIOS EQUIPO TÉCNICO	FORMA. PARENTE1	FORMA. PARENTE2
1	No escolarizado. Abandona en 2º ESO. Absentismo Escolar	No consta en el expediente comentarios del E.Técnico	EGB/Graduado Escolar	Desconocido
2	Haciendo 2º ESO. Ha repetido curso tres veces	No consta en el expediente comentarios del E.Técnico	Titulado Superior	Titulado Superior
3	Haciendo 2º ESO. Ha repetido curso tres veces. Absentismo Escolar. Expedt. Disciplinarios.	"Conductas disruptivas desde 12 años. Provoca los incidentes para motivar expulsión porque "no le gusta estudiar". Alto absentismo. Expulsado de dos centros en Madrid".	EGB/Graduado Escolar	EGB/Graduado Escolar
4	No escolarizado Abandona en 2º ESO. Ha repetido curso tres veces. Expedt. Disciplinarios.	No consta en el expediente comentarios del E.Técnico	Sin estudios	Sin estudios
5	Haciendo 2º ESO. No ha repetido curso antes. No Absentismo Escolar. Expedt. Disciplinarios	"Abierto rechazo al medio escolar que le ha llevado a asistir a cinco colegios (en dos de ellos interno, en Jaén)."	EGB/Graduado Escolar	Desconocido
6	No escolarizado. Abandona en 3º ESO. Repite curso una vez. Absentismo Expedt. Disciplinarios	"Alto absentismo. Conductas violentas y fugas desde los 11 años. Consumo de sustancias. Ingresado en La Quintanilla-Yecla."	Sin estudios	Sin estudios
7	Haciendo 3º ESO. No Absentismo Escolar. Expedt. Disciplinarios	"Repitió 2º ESO. Cree que los profesores "le tienen manía". Ha tenido varios expedientes de expulsión debido principalmente a sus diferencias con los profesores."	Sin estudios	Sin estudios
8	Repitiendo 3º ESO. No ha repetido antes. No Absentismo Escolar. No Expedt. Disciplinarios	"Tiene bajas calificaciones pero sus expectativas se centran en acabar la ESO; no se plantea dejar los estudios o trabajar."	Desconocido	Desconocido
9	No escolarizado. Abandona en 2º ESO Repitió 6º PRIMARIA No Absentismo Escolar. No Expedt. Disciplinarios	"Ha estado en protección de menores en distintos Centros: La Albatalla, la Milagrosa y Alea. Padre en prisión. Ha trabajado en alguna ocasión como camarero".	Sin estudios	Sin estudios
10	No escolarizado Repite curso una vez Último curso realizado 6º PRIMARIA Expedt. Disciplinarios	"De origen húngaro, adoptada a los 7 años. Dificultades de adaptación al medio escolar desde su primera escolarización: mal comportamiento y falta de interés. Quiere ser ama de casa. Está embarazada."	Sin estudios	Sin estudios
11	Repitiendo 4º ESO. Repitió 2º PRIMARIA No Absentismo Escolar. No Expedt. Disciplinarios	"Manifiesta querer concluir el Bachillerato aunque no le gusta estudiar. Ha necesitado apoyo escolar".	Desconocido	Desconocido

En cuanto a los adolescentes que si están escolarizados, de tres de ellos se desconoce la formación de los parientes de referencia; en otro caso ambos parientes tienen Titulación Superior y en el último se conoce que el “*Pariente1*” tiene formación de *EGB/Graduado Escolar*, pero se desconoce la del “*Pariente2*”.

En dos de los casos los jóvenes manifiestan su deseo de acabar los estudios y si bien se desconoce en ambos el nivel formativo de los parientes de referencia, en sus expedientes consta que no han presentado absentismo escolar ni han tenido expedientes disciplinarios, por lo que podríamos decir que presentan un enganche escolar positivo. En general, los informes de los Equipos Técnicos del Juzgado hacen referencia a una serie de “patrones escolares” que se repiten en la gran mayoría de los casos:

- ✓ Bajo nivel de instrucción.
- ✓ Bajo dominio de técnicas instrumentales básicas.
- ✓ Carencia de hábitos de estudio.
- ✓ Necesidades de apoyo escolar en edades tempranas (en unos casos consta que han contado con él, en otros no).
- ✓ Expedientes de expulsión por peleas y mal comportamiento.
- ✓ No escolarizados pese a tener la edad obligatoria.
- ✓ Algunos están matriculados pero no asisten.
- ✓ Baja motivación por la formación escolar y actitud pasiva y poco participativa en clase.
- ✓ Decece el interés por los estudios al empezar la secundaria.
- ✓ Alto absentismo.
- ✓ Los profesores “les tienen manía”.
- ✓ Las expectativas de los menores se centran en el mundo laboral, manifestando sus deseos de abandonar los estudios, de abandonar la vida escolar.

2.2.4. ADOLESCENTES CON EXPEDIENTES EN LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN DE MENORES Y FAMILIA

Algunos de los menores que se encontraban cumpliendo medidas judiciales durante los años 2004 y 2005, tenían también expedientes en los Servicios de Protección de Menores y de Familia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, razón por la que podríamos considerarlos casos en situación de alta vulnerabilidad y/o riesgo social, aunque en realidad desconocemos las causas por las que se inicia la intervención desde estos servicios. En total son 57 menores de 2004 (31%) y 108 de 2005 (36%).

Veinticinco casos (9 de 2004 y 16 de 2005) han tenido expedientes en ambos servicios compartiendo características en proporciones similares al resto de población estudiada sobre todo en lo referente al tipo de delito, medida judicial impuesta y el haber tenido o no medidas con anterioridad, si bien la edad más frecuente de la comisión del delito es los 14 años (15 en el análisis global) y la intervención se inicia sobre los 16 años (17 en el análisis global).

Se aprecian algunas diferencias en aspectos como: la nacionalidad (solo hay un extranjero), y sobre todo se evidencia el aumento en torno a diez o más puntos en aspectos relacionados con la no escolarización, el absentismo, el abandono, la presencia de expedientes disciplinarios, la repetición de curso y los bajos niveles formativos de los parientes de referencia (*Tabla 37*)

Tabla 37. Características ACL con expedientes de Protección y Familia

SEXO	n=25	%
Hombre	19	(76,0)
Mujer	6	(24,0)
EDAD INICIO INTERVENCIÓN		
14 años	2	(8,0)
15 años	1	(4,0)
16 años	8	(32,0)
17 años	7	(28,0)
18 años	3	(12,0)
19 años	3	(12,0)
20 años	1	(4,0)
EDAD DELITO		
14 años	11	(44,0)
15 años	7	(28,0)
16 años	3	(12,0)
17 años	3	(12,0)
18 años	1	(4,0)
DELITO		
Robo	3	(12,0)
Robo con fuerza	3	(12,0)
Robo con violencia e intimidación	10	(40,0)
Agresión sexual	1	(4,0)
Agresión	1	(4,0)
Amenazas	1	(4,0)
Lesiones	2	(8,0)
Estafa	1	(4,0)
Faltas	2	(8,0)
Otros	1	(4,0)
MEDIDA JUDICIAL		
Internamiento régimen cerrado	1	(4,0)
Internamiento régimen semiabierto	3	(12,0)
Internamiento régimen abierto	1	(4,0)
Prestación Beneficio Comunidad	13	(52,0)
Libertad Vigilada	6	(24,0)
Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo	1	(4,0)
Nº MEDIDAS AÑOS ANTERIORES		
Ninguna	20	(80,0)
Dos	1	(4,0)
Tres	1	(4,0)
Cinco	2	(8,0)
Seis	1	(4,0)
Nº MEDIDAS ÚLTIMOS 6 MESES		
Ninguna	19	(76,0)
Una	4	(16,0)
Dos	2	(8,0)
PARIENTE REFERENCIA1		
Padre	12	(48,0)
Madre	11	(44,0)
Otros	2	(8,0)
NIVEL FORMATIVO PARIENTE1		
Sin estudios	17	(68,0)
EGB/Graduado Escolar	1	(4,0)
Titulado Superior	2	(8,0)
Desconocido/No consta	5	(20,0)
PARIENTE DE REFERENCIA2		
Padre	1	(4,0)
Madre	7	(28,0)
Hermanas/Hermanos	9	(36,0)
Otros	5	(20,0)
Desconocido/No consta	3	(12,0)

NACIONALIDAD	n=25	%
España	24	(96,0)
Ecuador	1	(4,0)
ESCOLARIZADO		
No	17	(68,0)
Si	8	(32,0)
ÚLTIMO CURSO		
6º PRIMARIA	2	(8,0)
1º ESO	1	(4,0)
2º ESO	11	(44,0)
3º ESO	9	(36,0)
4º ESO	1	(4,0)
Desconocido/No consta	1	(4,0)
PROBLEMAS ADAPTACIÓN CENTRO		
No	6	(24,0)
Si	14	(56,0)
Desconocido/No consta	5	(20,0)
EXPEDIENTE DISCIPLINARIO		
No	7	(28,0)
Si	13	(52,0)
Desconocido/No consta	5	(20,0)
REPETICIÓN CURSO		
No	5	(20,0)
Si	12	(48,0)
Desconocido/No consta	8	(32,0)
Nº VECES		
Ninguna	5	(20,0)
Una vez	10	(40,0)
Dos veces	2	(8,0)
Desconocido/No consta	8	(32,0)
ABSENTISMO		
No	6	(24,0)
Si	14	(56,0)
Desconocido/No consta	5	(20,0)
ABANDONO		
No	7	(28,0)
Si	17	(68,0)
Desconocido/No consta	1	(4,0)
TOTAL CENTROS		
Uno	14	(56,0)
Dos	7	(28,0)
Tres	2	(8,0)
Cinco	2	(8,0)
LUGAR OCUPA ENTRE HERMANOS		
Hijo único	2	(8,0)
Primero	4	(16,0)
Segundo	10	(40,0)
Tercero	6	(24,0)
Cuarto	2	(8,0)
Quinto	1	
VIVIENDA SOCIAL		
No	17	(68,0)
Si	5	(20,0)
Desconocido/No consta	3	(12,0)
NIVEL FORMATIVO PARIENTE2		
Sin estudios	11	(44,0)
Desconocido/No consta	14	(56,0)

Los comentarios de los Equipos Técnicos del Juzgado inciden en las circunstancias relacionadas con las trayectorias escolares, que presentamos en el siguiente cuadro (*Cuadro 31*)

Cuadro 31. Comentarios a la trayectoria escolar

CASO	COMENTARIOS EQUIPO TÉCNICO
1	"Abandona al concluir primaria"
2	"Abandona cuando contaba con 10/11 años, según el propio menor, después de altos períodos de absentismo"
3	"Abandonó con 14 años. Problemas de comportamiento con los compañeros; expediente de expulsión (3 días) por peleas. No realiza actividad laboral o formativa alguna".
4	"Abandonó cursando 3º ESO, sin superarlo. Despedido de varios trabajos. Vive en la calle, no aporta ningún domicilio familiar. Tutelado por la Administración en 2004"
5	"Absentismo y desinterés empieza en el Instituto"
6	"Alto absentismo. Bajo aprovechamiento escolar".
7	"De origen húngaro, adoptada a los 7 años. Dificultades de adaptación al medio escolar desde su primera escolarización: mal comportamiento y falta de interés. Quiere ser ama de casa. Está embarazada".
8	"Está repitiendo 3º ESO, con poca motivación pero parece tener interés por conseguir el Graduado ya que le gustaría ser policía o guardia civil. Tiene buena adaptación al medio educativo".
9	"Leve absentismo. Falta de motivación e interés. Centros Protección: Milagrosa, N. Futuro, Alea, Cueva"
10	"Lleva en España dos años. Aún no tiene permiso de residencia. Abandonó la escolaridad obligatoria con 14 años. Tiene expectativas de trabajo en una empresa de construcción en Alicante".
11	No consta más información referente a la trayectoria escolar educativa del menor
12	"No ha repetido curso pero no cuenta con los mínimos exigidos en cada nivel, apenas sabe leer o escribir, ni domina las operaciones matemáticas básicas".
13	"No tenía absentismo pero sí conductas disruptivas. Después de una expulsión de dos semanas por una pelea abandona la escolaridad".
14	"Nunca ha presentado problemas para adaptarse a la dinámica educativa en los centros"
15	"Realiza ESO en otro Centro por expulsión del anterior".
16	"Repite 1º ESO y abandona sin concluir. Manifiesta conductas desafiantes y problemáticas en el contexto escolar y familiar. Antes de los 14 años ya había diligencias en la Fiscalía de Menores".
17	"Repite 2º ESO y abandona antes de concluir. Cree que los demás "le tienen manía, sobre todo los profesores". Estuvo en el CPJ de Espinardo, pero tampoco se adaptó. Quiere trabajar pero no encuentra trabajo".
18	"Repite 2º ESO. En el momento del delito matriculado en 3º ESO pero sin asistir".
19	"Repite 2º PRIMARIA. Alto absentismo escolar"
20	"Repite 2º y 3º ESO, pero abandona prácticamente sin asistir éste último curso. Está asistiendo a GS (Soldadura), desde hace dos semanas".
21	"Repitió 2º ESO. Cree que los profesores "le tienen manía". Ha tenido varios expedientes de expulsión debido principalmente a sus diferencias con los profesores".
22	"Repitió 2º y 3º ESO, curso que abandona antes de concluir. Abandonó con 15 años. Falta de interés por el estudio y el trabajo en clase".
23	"Repitió 2º PRIMARIA. Abandonó porque le cuesta estudiar, aunque manifiesta que le gusta el dibujo y el diseño por ordenador y que le gustaría poder formarse en ese campo".
24	"Repitió 6º PRIMARIA. Ha necesitado apoyo escolar en las áreas troncales. Manifiesta estar atento en clase, pero "no entiendo las explicaciones de los profesores". En casa realiza las tareas escolares y estudia cuando tiene exámenes".
25	"Repitió 6º PRIMARIA. Está haciendo 2º ESO pero ha suspendido todas las asignaturas (menos Religión y E. Física). No muestra ningún interés por su formación manifestando querer dejar los estudios cuando tenga los 16 años y pueda trabajar".

2.3. ADOLESCENTES QUE CUMPLEN MEDIDAS EN RÉGIMEN DE INTERNAMIENTO

De las diferentes medidas establecidas por la LORPM, las medidas de internamiento son las que tienen un carácter más restrictivo, ya que suponen, en mayor o menor grado, la privación de libertad del menor. En la selección de la medida a imponer, el juez, aún teniendo una amplia discrecionalidad, tenderá a evitar que la privación de libertad se convierta en la respuesta generalizada, en base al interés superior del menor y entendiendo que de la propia naturaleza del internamiento no se deriva necesariamente su carácter educativo.

Además, la Ley introduce el principio garantista de proporcionalidad con el objetivo de que un hecho menos grave que otro no sea sancionado con una consecuencia más grave. Es decir, establece la necesidad de la existencia de proporcionalidad entre el tipo de hecho cometido y la medida aplicable, si bien y en todo caso, se determinará la medida atendiendo a las circunstancias personales (familiares, sociales, educativas, etc.) del menor en cada momento.

De los expedientes del año 2004, en 27 casos se impusieron medidas de internamiento (14,7%), siendo 38 en el año 2005 (12,7%). Si bien el porcentaje de medidas de internamiento es menor en el año 2007, éstas son de carácter más restrictivo en un mayor número de casos debido al aumento de delitos de tipo violento que comentamos en apartados anteriores. Destacan los delitos de robo con violencia o intimidación, agresión sexual y homicidio (*Tabla 38*) y la medida de internamiento en régimen cerrado se convierte en la más frecuente durante el año 2005 (*Tabla 39*).

La media de edad de los adolescentes en el momento de cometer el delito, así como la tendencia decreciente al ir aumentando la edad, se mantiene, como en el análisis global de expedientes, en torno a los 15 años (*Tabla 40*).

Tabla 38. Delito ACL en internamiento

DELITO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Robo	4	(14,8)	1	(2,6)
Robo con fuerza	4	(14,8)	3	(7,9)
Robo con violencia o intimidación	4	(14,8)	18	(47,4)
Homicidio			4	(10,5)
Hurto	2	(7,4)	1	(2,6)
Daños			1	(2,6)
Contra la salud pública	1	(3,7)		
Agresión sexual	1	(3,7)	5	(13,2)
Utilización ilegítima de vehículos	1	(3,7)		
Agresión	1	(3,7)	1	(2,6)
Desobediencia a la autoridad	1	(3,7)	1	(2,6)
Contra el orden público	1	(3,7)		
Amenazas	2	(7,4)		
Lesiones	2	(7,4)	1	(2,6)
Contra la seguridad del tráfico			1	(2,6)
Faltas	2	(7,4)	1	(2,6)
Otros delitos	1	(3,7)		

Tabla 39. Régimen de cumplimiento

MEDIDA JUDICIAL	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Internamiento cerrado	2	(7,4)	17	(44,7)
Internamiento semiabierto	10	(37,0)	9	(23,7)
Internamiento abierto	13	(48,1)	12	(31,6)
Internamiento terapéutico	2	(7,4)		

Tabla 40. Edad del delito ACL en internamiento

EDAD DELITO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
14 años	13	(48,1)	17	(44,7)
15 años	12	(44,4)	10	(26,3)
16 años	2	(7,4)	5	(13,2)
17 años			5	(13,2)
18 años			1	(2,6)
MEDIA			MEDIA	
	14,59		15,02	

Los menores que cumplen medidas de internamiento en el año 2004 proceden de 13 municipios y los de 2005 de 11. En ambos años, el mayor número de menores proceden del municipio de Murcia, siendo más del 50% de los casos en el año 2005 (Tabla 41). El segundo municipio más representado en este tipo de medidas es el municipio de San Pedro del Pinatar, dándose la circunstancia de que los cuatro casos del año 2004 cumplen en régimen de internamiento. Una alta representatividad tiene también el municipio de Yecla en el año 2005.

Tabla 41. Municipio de procedencia ACL en internamiento

MUNICIPIO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Águilas			1	(2,6)
Alcantarilla	1	(3,7)		
Alguazas	1	(3,7)		
Alhama de Murcia	1	(3,7)		
Archena			1	(2,6)
Bullas			1	(2,6)
Caravaca de la Cruz	1	(3,7)		
Cartagena	3	(11,1)	3	(7,9)
Cieza	1	(3,7)	1	(2,6)
Lorca	3	(11,1)		
Mazarrón	2	(7,4)	2	(5,3)
Molina de Segura			1	(2,6)
Murcia	5	(18,5)	21	(55,3)
San Javier			1	(2,6)
San Pedro del Pinatar	4	(14,8)		
Torres de Cotillas	3	(11,1)		
Yecla	1	(3,7)	5	(13,2)
Otros/Desconocido	1	(3,7)	1	(2,6)

Teniendo en cuenta lo que indicábamos anteriormente con relación al delito, las circunstancias personales (familiares, sociales, educativas, etc.) y la medida impuesta, todo nos induciría a pensar que, en el caso por ejemplo de los menores procedentes del municipio de San Pedro del Pinatar, estaríamos frente a delitos graves y/o ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad en las que se pueda considerar que una medida de internamiento puede ser más beneficiosa para el menor.

En el siguiente cuadro (*Cuadro 32*) presentamos las características de los cuatro casos de San Pedro del Pinatar y los cinco de Yecla, con el fin de poder ver las similitudes y/o diferencias entre ellos y la importancia de las circunstancias de vulnerabilidad social en la determinación de la medida judicial impuesta.

Cuadro 32. Delito/Circunstancias sociofamiliares y personales/Medida ACL en internamiento

CASO	SEXO/MUNICIPIO NACIONALIDAD/ EXPEDIENTES ANTERIORES	DELITO	EDAD DELITO	CIRCUNSTANCIAS SOCIOFAMILIARES y PERSONALES	MEDIDA
1	* Mujer. * San Pedro del Pinatar. * Croacia. *Sin expedientes ni medidas anteriores por otros delitos.	Robo con fuerza	14 años	* <u>Pariente referencia1</u> : Padre/Trabajador temporal/Sin estudios. * <u>Pariente referencia2</u> : Madre/Trabajadora temporal/Sin estudios. *Mayor de dos hermanos. Viviendo seis personas en vivienda social facilitada por S. Sociales. *Consume alcohol de vez en cuando **No ha asistido a ningún centro escolar. No sabe leer ni escribir" (E. Técnico)	Internamiento Semiabierto
2	*Mujer *San Pedro del Pinatar. *Croacia. *Sin expedientes ni medidas anteriores por otros delitos.	Amenazas	15 años	* <u>Pariente referencia1</u> : Madre/Ama de casa/Sin estudios. *Segunda de tres hermanos. Viviendo en tienda de campaña/caravana propia. **No ha asistido a ningún centro escolar. No sabe leer ni escribir" (E. Técnico)	Internamiento Semiabierto
3	*Mujer. *San Pedro del Pinatar *Croacia. *Sin expedientes ni medidas anteriores por otros delitos.	Amenazas	15 años	* <u>Pariente referencia1</u> : Madre/Trabajadora temporal/Sin estudios. *Segunda de cuatro hermanos. Viviendo en tienda de campaña/caravana propia. **No ha asistido a ningún centro escolar. No sabe leer ni escribir" (E. Técnico)	Internamiento Semiabierto
4	*Mujer. *San Pedro del Pinatar. *Croacia. *Sin expedientes ni medidas anteriores por otros delitos.	Faltas	14 años	* <u>Pariente referencia1</u> : Padre/Trabajador hijo/ EGB-Graduado Escolar. * <u>Pariente referencia2</u> : Madre/Ama de casa/EGB-Graduado Escolar. *Cuarta de cuatro hermanos. Conviviendo cuatro personas en un piso propio. *Consumidora habitual de alcohol, tabaco y drogas blandas. **No ha asistido a ningún centro escolar. No sabe leer ni escribir" (E. Técnico)	Internamiento Semiabierto

**ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES EN LA REGIÓN DE MURCIA:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA**

5	*Mujer. *Yecla. *España. *Expediente en Servicio de Familia. *Tres medidas en años anteriores y dos en últimos seis meses.	Robo con violencia e intimidación	14 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Trabajador fijo/Asalariado en empresa privada/Sin estudios * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/trabajadora temporal en empresa privada/EGB-Graduado Escolar. *Tercera de cuatro hermanos. Residiendo en vivienda unifamiliar propia pagándola. *Consume alcohol esporádicamente. *No escolarizada. Problemas de adaptación. Absentismo. Abandono *Último curso realizado 2º ESO. Ha pasado por tres centros escolares. "Repitió 6º PRIMARIA y 2º ESO. Abandona sin concluir 2º ESO después de una expulsión por mal comportamiento en el centro" (E. Técnico)	Internamiento Semiabierto
6	*Hombre. *Yecla. *Marruecos.	Desobediencia a la autoridad	14 años	*Hijo único. *Consume alcohol esporádicamente. *No escolarizada. Absentismo. Abandono *Último curso realizado 1º ESO. Ha pasado por tres centros escolares. **Se matricula en 1º ESO al llegar a España, pero apenas asiste, probablemente por las dificultades con el lenguaje. En su país estuvo escolarizado unos dos años, apenas sabe leer y escribir el árabe. Quiere trabajar" (E. Técnico)	Internamiento Cerrado
7	*Mujer. *Yecla. *Marruecos. *Expediente en Servicio de Familia.	Contra la seguridad del tráfico	15 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Trabajador temporal/ Asalariado en empresa privada/Sin estudios * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/Ama de casa/Sin estudios *Hija única. *Ha consumido alcohol y drogas duras en alguna ocasión. *No escolarizada. **"Trabajando en la aceituna. Manifiesta haber estado escolarizada un año en su país. No sabe escribir ni leer el árabe. En castellano sabe leer y habla bien, no lo escribe" (E. Técnico)	Internamiento Cerrado
8	*Hombre. *Yecla. *España.	Robo con violencia e intimidación	17 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Trabajador fijo/Funcionario o empleado público. * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/Ama de casa/Estudios universitarios. * Mayor de dos hermanos. * Vivienda unifamiliar propia pagada. *Consume tabaco y alcohol de vez en cuando. *Escarolarizado. 1º de BACHILLER **"Repitiendo 1º BACHILLER. Nunca ha presentado problemas de ningún tipo. Muestra interés por los estudios y quiere seguir estudiando" (E. Técnico)	Internamiento Abierto
9	*Mujer. *Yecla. *Ecuador	Agresión sexual	16 años	*Tercera de cuatro hermanos. Vivienda social cedida por S, Sociales. * No escolarizada. *Último curso 4º PRIMARIA. * Consume alcohol de forma esporádica. * Informe diagnóstico trastorno disocial. **"Lleva en España un año, pero no está matriculada en ningún centro educativo. En Ecuador abandonó la escolaridad cuando hacia el 4º año. Apenas sabe leer y escribir" (E. Técnico)	Internamiento Cerrado

Atendiendo al sexo y la nacionalidad de los menores que cumplen medidas de internamiento podemos decir que se trata fundamentalmente de varones de nacionalidad española (*Tabla 42*), tal y como sucedía en el análisis global de los

expedientes, pero con dos diferencias importantes. La primera es la tendencia al alza en el porcentaje de mujeres que cumplen medidas de internamiento (22,2% en 2004 y 26,3% en 2005) y la segunda el hecho de que el 33,3% de las medidas recaigan en menores extranjeros cuando en el análisis global no llegaban al 10%. Como hemos visto en los nueve casos presentados anteriormente, los menores extranjeros se ven afectados de mayores circunstancias de vulnerabilidad social y educativa que pueden explicar la imposición de medidas de internamiento ante delitos de tipo menos grave o violento.

El inicio de la intervención (*Tabla 43*), se produce en torno a los 16 años y medio, medio año antes que en el caso del análisis global.

Tabla 42. Sexo/nacionalidad ACL en internamiento

SEXO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Hombre	21	(77,8)	28	(73,7)
Mujer	6	(22,2)	10	(26,3)
NACIONALIDAD				
España	18	(66,7)	25	(65,8)
Bolivia			1	(2,6)
Colombia			2	(5,3)
Croacia	4	(14,8)		
Ecuador	4	(14,8)	5	(13,2)
Marruecos	1	(3,7)	5	(13,2)

Tabla 43. Edad inicio intervención ACL en internamiento

EDAD	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
14 años			6	(15,8)
15 años	4	(14,8)	7	(18,4)
16 años	9	(33,3)	8	(21,1)
17 años	12	(44,4)	10	(26,3)
18 años	2	(7,4)	2	(5,3)
19 años			4	(10,5)
21 años			1	(2,6)
MEDIA			MEDIA	
	16,44		16,31	

Existen diferencias notables entre el año 2004 y 2005 en lo que respecta a haber tenido expedientes en otros servicios (*Tabla 44*) y residir en vivienda social (*Tabla 45*).

Tabla 44. Expedientes en otros servicios ACL en internamiento

EXP. PROTECCIÓN	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
No	22	(81,5)	28	(73,7)
Sí	5	(18,5)	10	(26,3)
EXP. FAMILIA				
No	24	(88,9)	30	(78,9)
Sí	3	(11,1)	8	(21,1)

Tabla 45. Vivienda social ACL en internamiento

VIVIENDA SOCIAL	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
No	20	(74,1)	28	(73,7)
Sí	6	(22,2)	3	(7,9)
No sabe/No consta	1	(3,7)	7	(18,4)

Con relación a los expedientes, en el año 2005 el número de menores que ya ha tenido expediente en el Servicio de Protección llega a ser del 26,3% (era del 23,4% en el análisis global) y los que han tenido en el Servicio de Familia

representan el 21,1% (18% en el análisis global).

Al igual que en el análisis global, la mayoría indica residir en viviendas de tipo unifamiliar y pisos, en régimen de tenencia propio y asumiendo los pagos por la vivienda (*Tabla 46* y *Tabla 47*), pero aumenta ostensiblemente el porcentaje de los que residen en chabolas, caravanas, tienda de campaña (entorno al 2% en el análisis global y el 11% en el caso de los menores en internamiento).

Tabla 46. Tipo de vivienda ACL en internamiento

VIVIENDA SOCIAL	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Piso/Apartamento	12	(44,4)	12	(31,6)
Vivienda unifamiliar	11	(40,7)	20	(52,6)
Caravana/ Tienda de campaña/Chabola	3	(11,1)		
Pensión			1	(2,6)
Otros			2	(5,3)
Desconocido/ No consta	1	(3,7)	3	(7,9)

Tabla 47. Régimen de tenencia ACL en internamiento

TENENCIA	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Cedida	5	(18,5)	5	(13,2)
Alquilada	3	(11,1)	7	(18,4)
Propia (pagándola)	5	(18,5)	9	(23,7)
Propia (pagada)	13	(48,1)	8	(21,1)
Otros			1	(2,6)
Desconocido/ No consta	1	(3,7)	8	(21,1)

Existe una gran diferencia en cuanto al número de hermanos y el lugar que ocupa el menor entre los hermanos, comparando los años 2004 y 2005 (*Tabla 48* y *Tabla 49*). En el primer año, los ACL que cumplen medidas de internamiento tienen de uno a cinco hermanos y en el 2005 se amplía el intervalo hasta los once hermanos, si bien tener dos hermanos es lo más frecuente (como ocurría en el análisis global). En cuanto al lugar que ocupa el menor que cumple la medida entre sus hermanos, en el año 2004 suele ser segundo hijo, seguido del primero y tercero y en el 2005 suele ser el hermano mayor e hijo único, seguido de tercero y segundo.

Tabla 48. N° de hermanos ACL en internamiento

N° DE HERMANOS	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Hijo único	2	(7,4)	9	(23,7)
Un hermano	5	(18,5)	8	(21,1)
Dos hermanos	8	(29,6)	10	(26,3)
Tres hermanos	5	(18,5)	2	(5,3)
Cuatro hermanos	3	(11,1)	3	(7,9)
Cinco hermanos	4	(14,8)	2	(5,3)
Siete hermanos			1	(2,6)
Ocho hermanos			1	(2,6)
Nueve hermanos			1	(2,6)
Once hermanos			1	(2,6)

Tabla 49. Lugar que ocupa entre los hermanos ACL en internamiento

LUGAR QUE OCUPA ENTRE LOS HERMANOS	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Hijo único	2	(7,4)	9	(23,7)
1º	7	(25,9)	11	(28,9)
2º	8	(29,6)	6	(15,8)
3º	4	(14,8)	9	(23,7)
4º	3	(11,1)		
5º	3	(11,1)	1	(2,6)
7º			1	(2,6)
12º			1	(2,6)

El padre y la madre también suelen ser los primeros parientes de referencia de los menores (*Tabla 50* y *Tabla 51*), aumentando el porcentaje de aquellos que no tienen estudios casi en 10 puntos con relación al análisis global, pero también el de los que tienen titulación superior en el caso de los menores del año 2005. La actividad económica más frecuente sigue siendo la de trabajador fijo o eventual como asalariado en empresa privada y la de ama de casa. En los pocos casos en los que se hace referencia a problemáticas asociadas al pariente de referencia, éstas son las drogas, enfermedad mental, enfermedad común, alcohol, VIH y delincuencia.

Tabla 50. Pariente de referencia1 ACL en internamiento

PARIENTE REFERENCIA1	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Padre	14	(51,9)	22	(57,9)
Madre	10	(37,0)	9	(23,7)
Otros	3	(11,1)	7	(18,4)
NIVEL FORMATIVO				
Sin estudios	17	(63,0)	25	(65,8)
EGB/Graduado Escolar	5	(18,5)	3	(7,9)
BUP/COU	1	(3,7)	1	(2,6)
Titulado Medio	1	(3,7)	1	(2,6)
Titulado Superior			2	(5,3)
Desconocido/No consta	3	(11,1)	6	(15,8)
ACTIVIDAD ECONÓMICA				
Trabajador fijo	10	(37,0)	7	(18,4)
Trabajador temporal	6	(22,2)	13	(34,2)
Parado sin subsidio			1	(2,6)
Parado con subsidio	2	(7,4)		
Ama de casa	5	(18,5)	3	(7,9)
Jubilado/Pensionista	2	(7,4)	8	(21,1)
Otros			3	(7,9)
Desconocido/No consta	2	(7,4)	3	(7,9)
OCUPACIÓN				
Asalariado empresa privada	11	(40,7)	14	(36,8)
Funcionario/empl. público	2	(7,4)	1	(2,6)
Empresario con asalariados	1	(3,7)		
Empresario sin asalariados	1	(3,7)		
Otros	7	(25,9)	15	(39,5)
Desconocido no consta	5	(18,5)	8	(21,1)
PROBLEMÁTICA ASOCIA.				
Alcoholismo	1	(3,7)	1	(2,6)
VIH			1	(2,6)
Delincuencia			1	(2,6)
Enfermedad común	2	(7,4)		
Desconocido/No consta	24	(88,9)	35	(92,1)

Tabla 51. Pariente de referencia2 ACL en internamiento

PARIENTE REFERENCIA2	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Padre	1	(3,7)		
Madre	12	(44,4)	20	(52,6)
Hermanos	5	(18,5)	5	(13,2)
Otros	5	(18,5)	8	(21)
Desconocido/No consta	4	(14,8)	5	(13,2)
NIVEL FORMATIVO				
Sin estudios	13	(48,1)	18	(47,4)
EGB/Graduado Escolar	5	(18,5)	6	(15,8)
Titulado Medio			1	(2,6)
Desconocido/No consta	9		13	(34,2)
ACTIVIDAD ECONÓMICA				
Trabajador fijo	3	(11,1)	1	(2,6)
Trabajador temporal	6	(22,2)	6	(15,8)
Parado si subsidio			2	(5,3)
Ama de casa	7	(25,9)	13	(34,2)
Jubilado/Pensionista			4	(10,5)
Otros	1	(3,7)	2	(5,3)
Desconocido/No consta	10	(37,0)	10	(26,3)
OCUPACIÓN				
Asalariado empresa privada	2	(7,4)	5	(13,2)
Funcionario/empl.público	2	(7,4)		
Empresario con asalariados	1	(3,7)		
Empresario sin asalariados	1	(3,7)	1	(2,6)
Otros	7	(25,9)	16	(42,1)
Desconocido no consta	14	(51,9)	16	(42,1)
PROBLEMÁTICA ASOCIA.				
Drogadicción			3	(7,9)
Enfermedad Mental			3	(7,9)
Desconocido/No consta	27	(100)	32	(84,2)

En cuanto a posibles hábitos de consumo de los menores (*Tabla 52*) se mantiene en porcentajes similares al análisis global con relación al consumo de tabaco y alcohol, pero aumenta en el caso del consumo habitual de drogas (blandas

y duras). También aumenta el porcentaje de menores que cuentan en su expediente con algún tipo de informe diagnóstico y necesidad de tratamiento farmacológico (Tabla 53).

Tabla 52. Hábitos de consumo ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
TABACO				
No	7	(25,9)	12	(31,6)
De vez en cuando	2	(7,4)	5	(13,2)
Habitualmente	13	(48,1)	17	(44,7)
No sabe/No contesta	5	(18,5)	4	(10,5)
ALCOHOL				
No	11	(40,8)	8	(21,1)
De vez en cuando	12	(44,4)	13	(34,2)
Habitualmente	2	(7,4)	3	(7,9)
No sabe/No contesta	2	(7,4)	14	(36,8)
DROGAS "BLANDAS"				
No	7	(25,9)	4	(10,5)
De vez en cuando	2	(7,4)	6	(15,8)
Habitualmente	3	(11,1)	5	(13,2)
No sabe/No contesta	15	(55,6)	23	(60,5)
DROGAS DURAS				
No	5	(18,5)	5	(13,2)
De vez en cuando			2	(5,3)
Habitualmente	1	(3,7)		
No sabe/No contesta	21	(77,8)	31	(81,6)

Tabla 53. Informes diagnósticos ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
INFORMES DIAGNÓSTICOS				
No	23	(85,2)	36	(94,7)
Si	4	(14,8)	2	(5,3)
DIAGNÓSTICO				
Trastorno Disocial	1	(3,7)	1	(2,6)
Déficit Intelectual			1	(2,6)
Otras categorías	3	(11,1)		
TRATAMIENTO ACTUALIDAD				
No			1	(2,6)
Si	4	(14,8)		
No sabe/No contesta			1	(2,6)
TRATAMIENTO PASADO				
No	2	(7,4)	1	(2,6)
Si	2	(7,4)		
No sabe/No contesta			1	(2,6)

Cerca de una tercera parte de los menores que están cumpliendo medias en régimen de internamiento las ha tenido también en años anteriores y en los últimos seis meses (Tabla 54 y Tabla 55).

Tabla 54. Medidas años anteriores ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Nº MEDIDAS AÑOS ANTERIORES				
Ninguna	24	(88,9)	30	(78,9)
Dos			5	(13,2)
Tres	3	(11,1)	3	(7,9)

Tabla 55. Medidas últimos seis meses ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
Nº MEDIDAS ÚLTIMOS SEIS MESES				
Ninguna	22	(81,5)	25	(65,8)
Una	3	(11,1)	7	(18,4)
Dos	1	(3,7)	4	(10,5)
Tres	1	(3,7)	2	(5,3)

El porcentaje de menores que cumplen medidas de internamiento y no se encontraban escolarizados al inicio de la intervención, es cuatro puntos más bajo que en el análisis global para el año 2004 (59,8%) y nueve puntos más alto en el año 2005 (64,2%). Los escolarizados lo están en Garantía Social, Formación Ocupacional, Escuela Taller y Educación de Adultos (Tabla 56). Los cursos de 3º y 2º

de la ESO suelen ser los últimos realizados por el mayor porcentaje de menores (*Tabla 57*). Los únicos cuatro casos a los que nos referimos como “no escolarizado nunca” en el análisis global, están cumpliendo medidas de internamiento.

Tabla 56. Situación escolar al inicio intervención ACL en internamiento

ESCOLARIZADO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
No	15	(55,6)	28	(73,7)
Si	12	(44,4)	7	(18,4)
MÓDULO FORMATIVO				
Si	6	(22,2)	6	(15,8)
TIPO DE MÓDULO				
Garantía Social	1	(3,7)	2	(5,3)
Formación Ocupacional	2	(7,4)	2	(5,3)
Escuela Taller	2	(7,4)	1	(2,6)
Otros	1	(3,7)	1	(2,6)
OTRA MODALIDAD				
Curso Secretariado	1	(3,7)		
Educación de Adultos			1	(2,6)

Tabla 57. Último curso realizado ACL en internamiento

ÚLTIMO CURSO REALIZADO	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
4º PRIMARIA			1	(2,6)
6º PRIMARIA	1	(3,7)	1	(2,6)
1º ESO			8	(21,1)
2º ESO	9	(33,3)	6	(15,8)
3º ESO	10	(37,1)	6	(15,8)
4º ESO	3	(11,1)	2	(5,3)
1º BACHILLERATO			1	(2,6)
NO ESCOLARIZADO NUNCA	4	(14,8)		
Desconocido/No consta			13	(34,2)

Se conoce de 19 de los 27 menores que cumplen medidas de internamiento en 2004, que han cursado su último curso escolar en 16 centros de la Región de Murcia y 2 de otras provincias (Alicante y Madrid). Con relación a los 38 menores del año 2005, 20 de ellos realizaron su último curso escolar en 19 centros de la Región de Murcia y en un caso, de nacionalidad ecuatoriana, nunca ha estado escolarizado en nuestro país pero si en el suyo. A excepción de tres centros escolares (*Tabla 58*), que coinciden con centros donde el número de menores en el análisis global era de tres o cinco menores, en el resto se encontraba escolarizado un solo menor.

Tabla 58. Centros Escolares ACL en internamiento

NOMBRE CENTRO/-POBLACIÓN	2004		2005	
	Nº casos	%	Nº casos	%
IES Príncipe de Asturias-Lorca	2	(3,3)		
IES Salvador Sandoval- Torres de Cotillas	3	(11,1)		
IES Castillo Puche-Yecla			2	(5,3)

Con relación a posibles problemas durante la escolarización, se desconoce o no consta información al respecto de un gran porcentaje de los menores en cuestiones tales como problemas de adaptación, expedientes disciplinarios y absentismo (*Tabla 59*) o repeticiones de curso (*Tabla 60*) si bien la información disponible nos indica la presencia de estas circunstancias en un alto porcentaje.

Los menores han realizado su escolaridad mayoritariamente en uno o dos centros escolares, a excepción de cinco casos que han pasado por tres centros (*Tabla 61*).

Tabla 59. Incidencias durante la escolarización ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
PROBLEMAS ADAPTACIÓN CENTRO				
No	4	(14,8)	8	(21,1)
Si	8	(29,6)	11	(28,9)
Desconocido/No consta	15	(55,6)	19	(50,0)
EXPEDIENTE DISCIPLINARIO				
No	6	(22,2)	8	(21,1)
Si	7	(25,9)	11	(28,9)
Desconocido/No consta	14	(51,9)	19	(50,0)
ABSENTISMO				
No	4	(14,8)	3	(7,9)
Si	14	(51,9)	17	(44,7)
Desconocido/No consta	9	(33,3)	18	(47,4)
ABANDONO				
No	11	(40,7)	6	(15,8)
Si	11	(40,7)	22	(57,9)
Desconocido/No consta	5	(18,5)	10	(26,3)

Tabla 60. Repetición de curso ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
REPITE CURSO				
No	4	(14,8)	6	(15,8)
Si	7	(25,9)	12	(31,6)
Desconocido/No consta	16	(59,3)	20	(52,6)
Nº REPETICIONES DE CURSO				
Una vez	7	(25,9)	8	(21,1)
Dos veces			4	(10,5)

Tabla 61. Nº de Centros Educativos ACL en internamiento

	2004		2005	
	n=27	%	n=38	%
TOTAL CENTROS EDUCATIVOS				
No escolarizado nunca	4	(14,8)		
Un centro	13	(48,1)	27	(71,1)
Dos centros	8	(29,6)	8	(21,1)
Tres centros	2	(7,4)	3	(7,9)

Queremos concluir este apartado presentando las circunstancias sociofamiliares y personales que concurren en los cuatro casos de delito de homicidio que se encuentran cumpliendo en régimen de internamiento cerrado (*Cuadro 33*) que conjuntamente con los nueve presentados con anterioridad, dejan constancia de las dos particularidades que comentábamos aparecían en el análisis de los casos que cumplen en medidas de internamiento: el alto porcentaje de mujeres y extranjeros que cumplen medidas de internamiento y la permanente confluencia con pobres itinerarios educativo-formativos de los menores, así como de los adultos de referencia. A ello habría que añadir, que en algunos de ellos se trata de jóvenes que han tenido expedientes en otros servicios dedicados a la protección social, es decir, que previamente han sido considerados en riesgo y vulnerabilidad social.

Cuadro 33. Delitos de homicidio/Circunstancias sociofamiliares y personales

CASO	SEXO/MUNICIPIO NACIONALIDAD/ EXPEDIENTES ANTERIORES	EDAD DELITO	CIRCUNSTANCIAS SOCIOFAMILIARES Y PERSONALES	ASPECTOS EDUCATIVOS y ESCOLARES COMENTARIOS E. TÉCNICO
1	* Hombre * Murcia * Colombia * Dos medidas en años anteriores y otras dos en los últimos seis meses.	15 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Trabajador fijo asalariado en empresa privada/BUP-COU * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/Trabajadora temporal/EGB-Graduado Escolar. *Mayor de dos hermanos. *Viviendo cuatro personas en vivienda unifamiliar alquilada. *Consume tabaco y alcohol habitualmente.	*No escolarizado. * Último curso 3º ESO. * Problemas adaptación. * Expediente disciplinario. * Absentismo. * Abandono. * "Se matricula en 5ºPRIMARIA cuando llega a España. Repitió 2º ESO. Abandona sin concluir 3ºESO, con 15 años. Ha trabajado en una carpintería y en una metalistería, donde comete el delito" (E. Técnico).
2	* Hombre * Murcia * Ecuador * Expediente en S. de Protección y Tutela. * Sin medidas previas	16 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Pareja/Trabajadora temporal en empresa privada / Sin estudios *Mayor de dos hermanos. *Viviendo cuatro personas en vivienda unifamiliar propia. *Consume tabaco y alcohol habitualmente.	*No escolarizado. *" Llegó a España con 14 años pero no se escolarizó. Carece de las habilidades instrumentales básicas. Lee y escribe con dificultad y no domina operaciones matemáticas básicas. Ausencia de control normativo familiar. Dificultad control impulsos" (E. Técnico)
3	* Hombre * Águilas * Ecuador * Expediente en S. de Protección y Tutela * Sin medidas previas.	16 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Jubilado-Pensionista/Sin estudios. * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/Jubilada-Pensionista/Sin estudios. * Mayor de cinco hermanos. *Consume tabaco y alcohol habitualmente y esporádicamente cannabis, hachís o porros.	*Escolarizado. * 4º ESO. * Sin problemas de adaptación. * No absentismo.
4	* Hombre * Murcia * Colombia * Sin medidas previas	15 años	* <u>Pariente referencia1:</u> Padre/Trabajador fijo/ Titulado Medio * <u>Pariente referencia2:</u> Madre/Trabajador fijo/ Titulado Medio. *Mayor de dos hermanos.	*No escolarizado. * Último curso 2º ESO * "Lleva 4 años en España. Repitió 1º ESO, en Lanzarote y 2º ESO en Murcia. Abandona con 15 años. Está trabajando de peón albañil" (E. Técnico)

2.4. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis de los expedientes de los años 2004 y 2005 nos aproxima un poco más a la realidad de la vida de los chicos y chicas en conflicto con la ley en la Región de Murcia. Sabemos de ellos que:

- ✓ Siguiendo la tendencia nacional, son mayoritariamente chicos; las chicas de la Región de Murcia superan la media nacional (12,75%) en los dos años analizados (21% en 2004 y 13% en 2005).
- ✓ Los porcentajes más altos de menores en conflicto con la ley se producen en los municipios con mayor población (Murcia y Cartagena), si bien en tres

municipios -Molina de Segura, Yecla y Jumilla- la incidencia es muy alta a tenor de la población de esas edades residente en los mismos. El municipio de Yecla es, además, el tercero en el porcentaje de menores que cumplen medidas de internamiento.

- ✓ Los menores de la Región de Murcia cometen los delitos a edades más tempranas (15 años) que los del total nacional (16-17 años), disminuyendo los delitos a medida que aumenta su edad. La gran mayoría (87%) no ha tenido problemas con la ley con anterioridad.
- ✓ La edad media al inicio de la intervención es de 17 años, lo que evidencia excesiva inversión temporal en la resolución definitiva de cada expediente y merma considerablemente el efecto del contenido educativo de la medida. En este sentido, se pronuncia la memoria de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Murcia cuando dice:

Queremos destacar el importante atraso que continúa sufriendo el Juzgado de Menores, en el que al finalizar el año 2.005 quedaban 415 Expedientes conclusos a la espera de juicio, de ellos 112 correspondientes aún al año 2.004.

Mientras que en la Fiscalía de Menores el tiempo medio de la instrucción viene siendo de dos a tres meses, han de transcurrir una media de dos años para la celebración de la Audiencia, lo que en algunos casos hace que las medidas que se solicitan carezcan de sentido, con la consiguiente sensación en la Fiscalía de pérdida de tiempo (2005, p.179)

Hay que tener en cuenta, no obstante, que estamos hablando de los primeros años de funcionamiento de la LORPM y que con el paso de los años esa situación se ha ido solucionando y así en la memoria de 2012 (p.959) se indica: “Por lo general, la tramitación de Diligencias Preliminares y Expedientes responde a las necesidades de celeridad propias de la Justicia Juvenil.”

- ✓ Cerca de un 20% de los chicos y chicas que cumplen medidas judiciales han tenido expedientes previos en los servicios de Protección de Menores y de Familia, porcentaje que aumenta hasta el 26% en el caso de los que cumplen medidas en régimen de internamiento, estando la medida condicionada más por las circunstancias socio-familiares que por la gravedad del delito.

- ✓ En torno al 30% de los casos se trata de familias monoparentales, porcentaje que aumenta en siete puntos en el caso de los menores que cumplen medidas de internamiento. Los núcleos familiares están compuestos, mayoritariamente, por cuatro, cinco, seis y tres miembros. Cerca del 12% de los adolescentes en conflicto son hijos únicos y en el 30% de los casos se trata del hermano mayor.
- ✓ El porcentaje de absentismo escolar es superior al 50% y el de abandono cercano al 60%, viéndose incrementados ambos aspectos en torno a 10 puntos en el caso de los chicos y chicas que han tenido expedientes previos en los servicios de asistencia social.
- ✓ El 41% abandona la escolaridad en 2º de la ESO y el 33% en 3º, después de acumular retrasos de uno o dos cursos durante la escolaridad, haber manifestado conductas disruptivas y haber sido objeto de expedientes de expulsión. El 60% no se encuentra escolarizado en el momento del inicio de la intervención (17 años), por lo que, de no intervenir en ese sentido, se tratará de jóvenes que engrosaría las cifras del abandono educativo temprano en porcentajes que duplican la tasa del mismo, tanto a nivel nacional como regional.
- ✓ Los menores que, aún acumulando retrasos escolares, manifiestan su deseo de acabar los estudios, no han presentado absentismo escolar ni han tenido expedientes disciplinarios.
- ✓ En los niveles formativos de los parientes de referencia se aprecia un porcentaje de analfabetismo superior al 55%; apenas en un 2% de los casos se refieren titulaciones medias o superiores. En el caso de los que cumplen medidas de internamiento el porcentaje de analfabetismo se incrementa en 10 puntos.
- ✓ El consumo de tabaco y alcohol está presente en el 48% de los casos. En el caso de los que cumplen medidas de internamiento, además, manifiestan consumir drogas.

Los factores de riesgo y vulnerabilidad que concurren en las vidas de los adolescentes en conflicto con la ley no son aislados sino que forman parte de los distintos niveles que envuelven sus vidas. Las condiciones sociofamiliares y

socioeconómicas, las características personales, las características del grupo familiar, sus trayectorias educativas, los sistemas de relaciones establecidos en los diferentes contextos, etc., nos invitan a intentar comprender que el fenómeno de la delincuencia juvenil no es el efecto del “debilitamiento del control social” (González, 1996, p.173) sino algo mucho más complejo que tiene que ver con las trayectorias vitales, con el devenir personal y social de cada uno de estos chicos y chicas.

Se trata además de un “devenir en construcción”, razón por la que todos los informes procedentes de los Equipos Técnicos de los Juzgados concluyen con la siguiente anotación:

“No obstante, los datos reflejados hacen referencia a un momento muy concreto en la vida del menor y su entorno socio-familiar, los cuales pueden verse modificados si lo hacen sustancialmente sus circunstancias actuales”.

Cada uno de los expedientes nos habla de la singladura, del itinerario seguido hasta el momento presente, identificando las situaciones susceptibles de ser modificadas y sobre las que habría que intervenir. Las medidas impuestas en cada caso pretenden ser esa oportunidad de visualizar rumbos más positivos para las vidas de cada uno de los menores. En algunos de esos casos, las medidas deben ser cumplidas en centros de internamiento y esa es la realidad a la que queremos acercarnos en el apartado siguiente.

3. TERCER NIVEL: ESTUDIO DE CASO-CENTRO EDUCATIVO JUVENIL

*“El mundo es como un escenario, nos afanamos y consumimos nuestro tiempo en él y eso es todo lo que somos. Pero, ¿cómo es el escenario y quiénes son los personajes que lo pueblan?”
(Erving Goffman)*

Los dos niveles de análisis presentados con anterioridad nos han permitido conocer las grandes cifras de la delincuencia juvenil así como las principales características de la misma en una muestra de chicos y chicas que han cumplido medidas judiciales en la Región de Murcia.

Es momento ahora de conocer cómo se organiza el cumplimiento de las medidas judiciales en régimen de internamiento, cómo es un centro dedicado a esa labor, qué tipo de profesionales intervienen con los menores, cómo se atienden sus necesidades educativas, qué piensan los profesionales acerca de su labor, de los menores, de sus posibilidades de reinserción, de la ley y, sobre todo, qué piensan los propios menores de sus trayectorias educativas previas a su estancia en el centro y ahora que están en él, cómo relatan su experiencia como adolescentes en conflicto con la ley y cómo ven su futuro.

Comenzaremos el desarrollo de este apartado explicando brevemente los pasos dados para el acceso al campo de estudio. A ello seguirá la descripción y contextualización del Centro: ubicación, capacidad, recursos humanos, objetivos, áreas y programas de intervención, horarios, etc. A continuación iremos explicando la aplicación de cada uno de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, el análisis realizado y los resultados obtenidos. Indicar que en el caso de las entrevistas, si bien en un apartado posterior explicaremos el proceso seguido para la aplicación y reducción de datos, en apartados previos a ello, podremos ir introduciendo algunos fragmentos de las mismas; en unos casos nos servirán como aclaración a lo expuesto y como modo de contrastar informaciones que nos lleguen por diferentes vías y, en otros, nos mostrarán la interpretación, el modo de pensar y sentir de los entrevistados con relación al aspecto de que se trate.

3.1. ACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO

Este tercer nivel de análisis se inicia con una primera reunión con el Jefe de Servicio de Medidas Judiciales, que ya conocía el trabajo que veníamos realizando desde que iniciamos el vaciado de expedientes del segundo nivel. En esa reunión planteamos los objetivos para el tercer nivel de análisis y nos ofrecen y autorizan realizar el estudio en el Centro Educativo Juvenil “Las Moreras” (titularidad pública y gestión privada). En esa misma reunión se nos pone en contacto con el Responsable Territorial de la Fundación Diagrama y quedamos emplazados para una entrevista en el mencionado centro, con él y el Director del mismo. El día 11 de marzo de 2013, entramos por primera vez en el Centro y acordamos, con el responsable de la Fundación Diagrama y con el Director, el trabajo a realizar, así como un compromiso importante por nuestra parte: en todo momento nos adaptaremos a las dinámicas del centro para no interferir en los programas de atención de los chicos y chicas y les devolveremos los resultados y conclusiones de la investigación.

Desde un primer momento nos encontramos con una grata acogida por parte del Director, un hombre sencillo, cercano, vivo y entusiasta que transmite una energía de la que es difícil no contagiarse. Su equipo nos hace llegar, casi del mismo modo, esa sensación de creer en el trabajo que realizan día a día, del compromiso y de la implicación profesional y personal con todo cuanto acontece en el Centro. El Director se muestra abierto, generoso y dispuesto a que nos impliquemos en el conocimiento del trabajo que allí se realiza y, sobre todo, de los chicos y chicas. Tanto es así, que nuestra siguiente visita al Centro fue la respuesta a una invitación para participar en una excursión senderista con un grupo de chicos. Por supuesto dijimos que sí, acudimos a la cita y ello nos permitió empezar a respirar la realidad de nuestro contexto de estudio.

Paralelamente, habíamos establecido contactos con el Servicio de Atención a la Diversidad, dependiente de la Consejería de Universidad, Educación y Empleo, y órgano coordinador de las aulas educativas que funcionan dentro del Centro. Desde este Servicio nos dan a conocer cómo se organiza la atención educativa¹⁶² y que la

¹⁶² Organización explicada en el Capítulo III de este trabajo.

misma implica el que dos profesores, dependientes de la Consejería (personal funcionario), desarrollen su labor como docentes en las aulas adscritas al Centro.

Desde el inicio se nos autorizó y facilitó el trabajo que pretendíamos desarrollar, contando, para lo que pudiésemos necesitar, con el apoyo de los técnicos del Servicio de Atención a la Diversidad.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

La información presentada en este apartado se hace en base, fundamentalmente, a los documentos internos consultados (Proyecto Educativo del Centro, Normativa de Funcionamiento Interno, Dossier de formación inicial de Educadores y Dossier que se entrega al menor a su ingreso) y a las aportaciones de los diferentes profesionales entrevistados.



El Centro Educativo Juvenil “Las Moreras” está situado en la pedanía de El Palmar, perteneciente al término municipal de Murcia. Es un centro de titularidad pública gestionado por la Fundación Diagrama Intervención Psicosocial¹⁶³. Esta Fundación, de ámbito nacional e internacional, nace en 1991 con el objetivo de atender las necesidades sociales de las personas especialmente vulnerables, con

¹⁶³ <https://www.fundaciondiagrama.es/>

especial incidencia en la infancia, familia, juventud, mujer y personas en situación de dependencia.

Con capacidad para 46 plazas, atiende a chicos y chicas que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en régimen abierto, semiabierto, cerrado, terapéutico y de permanencia en fin de semana, acordadas en resolución motivada por el juez de menores de acuerdo a lo establecido en la LORPM.

“El centro está funcionando desde el año 2001, que fue cuando entro en vigor la ley del menor. Y dispone de 46 plazas.” (DIR¹⁶⁴)

“Cuando me preguntan que dónde trabajo yo suelo decir que trabajo en un centro donde hay chavales que tienen problemas con la justicia, no doy más explicaciones. Como mucho les digo que tienen problemas porque sus circunstancias les han llevado a tener esos problemas.” (SUBDIR¹⁶⁵)

3.2.1. OBJETIVOS

El centro tiene como objetivos:

- ✓ Ofrecer a la Administración Pública y al Sistema de Justicia Juvenil un proyecto educativo de calidad para la ejecución de las medidas cautelares privativas de libertad, y para las medidas adoptadas por los jueces en sentencias firmes, en cumplimiento de la LORPM.
- ✓ Llevar a cabo un programa de intervención basado en el respeto a la persona, a las leyes nacionales y derechos internacionales que favorezcan el desarrollo madurativo de los menores y facilite su reinserción.
- ✓ Representar fiel y responsablemente las políticas judiciales, sociales y sanitarias del estado español.
- ✓ Cooperar proactivamente con los Organismos Judiciales en la aplicación de la LORPM, en los términos establecidos por la Administración Pública tanto a nivel administrativo, como a nivel técnico y de gestión.
- ✓ Fomentar y facilitar la coordinación entre los distintos órganos de intervención relacionados con la ejecución de medidas judiciales.
- ✓ Potenciar las relaciones interpersonales y la comunicación fluida y constructiva

¹⁶⁴ (DIR): Director. Hombre, 33 años. Trabajador Social. Director desde septiembre de 2008

¹⁶⁵ (SUBDIR): Subdirector. Hombre, 44 años Trabajando para la Fundación Diagrama desde hace 18 años. En el Centro “Las Moreras” desde 2007.

entre los agentes implicados en la aplicación de la LORPM, a favor de una integración comunitaria de los menores sujetos a medidas judiciales.

- ✓ Garantizar las medidas sociales y asistenciales propias de un sistema de convivencia residencial.
- ✓ Establecer las bases de seguridad activa y pasiva del Centro, que legitimen el respeto a los derechos y deberes tanto individuales como colectivos de cuantos integran la comunidad.
- ✓ Organizar y coordinar los distintos equipos profesionales implicados en la ejecución de las medidas.
- ✓ Ofrecer a los menores un programa individualizado de intervención, ajustado a sus necesidades y características personales, sociales y sanitarias.
- ✓ Otorgar a las familias un valor prioritario en el proceso de reinserción del menor y, con ello, prestar las atenciones y el asesoramiento necesarios para facilitar su labor.

“La prioridad institucional está clarísimo que es la reinserción del chaval, y luego la mía, como Director, es la de normalizar la situación de estos críos. Precisamente yo lo que intento evitar es el estigma de estos chavales, tenemos que normalizar. Si estos críos por estar en un centro son delinquentes y cuando salen fuera ya llevan la etiqueta...pues mal. Esto es un centro educativo... y les digo a ellos que digan que están en un Centro educativo.” (DIR)

3.2.2. RECURSOS HUMANOS

Para el cumplimiento de los objetivos, el Centro cuenta con un total de 89 trabajadores distribuidos en diferentes equipos profesionales y humanos:

“Esto es muy vocacional, si no crees en esto aquí se aguanta poco. Yo he conocido personas que han venido y al poco tiempo se han ido porque dicen “yo no tengo que aguantar que un crío me insulte, o me pegue, o me falte al respeto”...El trabajo aquí tiene esas cosas y ya sabes que ahí has de estar tú para ir corrigiendo todo eso, que por algo los chavales están aquí y nosotros también.” (SUBDIR)

***PERSONAL DE DIRECCIÓN y GESTIÓN ECONÓMICA**

Director Territorial: Responsable de que el Centro funcione atendiendo a los criterios recogidos en la Política de Calidad de la Fundación Diagrama. Realiza la evaluación detallada de los resultados de los programas implantados y supervisa la labor desarrollada por los profesionales que lo integran.

Director del Centro: Responsable y representante del Centro, quien asume y ratifica todas las decisiones que sea necesario adoptar para el buen funcionamiento. Detenta la dirección del centro, la coordinación y supervisión de todas las actividades y de los recursos humanos, asegura la custodia de los internos, informa periódicamente, y siempre que sea requerido, de la situación de los menores, representa al Centro en sus relaciones con las autoridades, centros, entidades o personas, firmando la documentación que salga del mismo y dando el visto bueno o la conformidad a cuantos documentos deba expedir el Centro.

“Llevo como director desde septiembre de 2008 y he pasado por todos los puestos en este centro. Yo entré de casualidad, porque fue de casualidad, en el turno de noche con un contrato de 3 meses. A mí me gustaba, esto es totalmente vocacional; del turno de noche pasé a la mañana, de la mañana pasé a coordinador, de coordinador a subdirector, de subdirector a director.” (DIR)

Subdirector (1 de mañana/ 1 de tarde): Sustituye o se turna con el Director asumiendo las funciones delegadas por éste, siempre dentro del ámbito de su competencia. Responsable de la organización y gestión ordinaria de los servicios: planifica los horarios, los turnos de trabajo vacaciones y permisos, supervisa el estado de instalaciones y equipamientos, controla el adecuado cumplimiento de las funciones del personal, etc., transmitiendo y estando en comunicación continúa con el Director.

“Yo me encargo de abrir el día, ver cómo se van a organizar los módulos, la distribución de los chavales, etc. Eso es lo primero que hago. También si hay algún problema con alguno o lo ha habido, hablo con los chicos, como hace también el director...Bueno, la verdad es que eso lo hacemos todos si creemos que es necesario. El primero que intenta solucionar los problemas es el Educador, que es el que está las 24 horas con el crío, pero luego intervenimos nosotros, bien porque seamos tutor de ese chaval o bien porque se crea conveniente.”(SUBDIR)

Coordinador (4: 1 de mañana/ 1 de tarde/ 1 de fin de semana/ 1 turno especial 12.00h a 19.30h)): es el titular de la organización socioeducativa del Centro teniendo que velar por la ejecución de las actividades contenidas en el Plan de Actividades, coordinar las intervenciones socioeducativas con los menores, supervisar las actividades de los educadores, informar a la subdirección de las incidencias que se produzcan y promover planes y actividades educativas que mejoren el proceso educativo.

*PERSONAL ADMINISTRATIVO Un administrativo que desarrolla las actividades propias de este nivel (correspondencia, tramitación de documentos, recepción telefónica, etc.).

*PERSONAL EDUCATIVO

“El equipo educativo que es el que está diariamente con los críos desde que se levantan hasta que se acuestan, y ese es el programa fundamental que desarrollamos en este centro. Tenemos muchos talleres de habilidades sociales...todo organizado, todo estructurado, pero la función principal es el educador que le abre la puerta al crío cuando se levanta por las mañanas y esta corrigiéndolo, está acompañándolo hasta que se acuesta por la noche. Es el día a día y la cercanía.” (DIR)

Educadores y Auxiliares Técnicos Educativos (un total de 36, en turnos rotativos mensuales de mañana/tarde y fin de semana): Son los que intervienen pedagógicamente con los chicos y chicas para potenciar los cambios necesarios que favorezcan su intervención. Facilitan a los chicos y chicas información respecto a hábitos, habilidades, conductas, aptitudes, etc. Llevan a término las actividades cotidianas y de la vida diaria y forman parte del equipo de seguridad y disciplina, velando por el mantenimiento del orden y seguridad y colaborando en la resolución de expedientes disciplinarios.

Monitores de Taller (1 de carpintería, 1 de albañilería y 1 de jardinería-cerrajería): Desarrollan con los internos tareas propias de su especialidad.

Maestros (2 de mañana): Provenientes de la Consejería y cuya función es dotar a los menores de la formación reglada correspondiente a su edad y/o nivel educativo. Desde febrero a septiembre de 2013 el centro ha contado con un profesor contratado (ocho horas semanales) por la propia Fundación Diagrama.

*EQUIPO TÉCNICO

Psicólogos (2 de mañana): Encargados de atender al desarrollo cognitivo, conductual y emocional del menor y de su interacción con el medio. Valoran inicialmente al menor, diseñan y desarrollan actuaciones específicas de intervención, elaboran informes, establecen los objetivos que han de guiar la intervención y la evolución mostrada a los largo del cumplimiento de la medida. Ejecutan los programas de tratamiento según problemáticas específicas.

Pedagoga (1 de mañana): Trabaja conjuntamente con el personal del Equipo Educativo, establece contacto y coordinación con los centros de procedencia de los menores, elabora pautas educativas, elabora informes, prepara y orienta la escolarización de los menores cuando han de salir del centro una vez cumplida la medida, vela por el cumplimiento de los indicadores de calidad del Centro, etc.

Trabajadora Social (1 de mañana): Encargada de las relaciones con el medio social y familiar del menor. Entrevista a menores y familiares en el momento del ingreso, mantiene contactos y entrevistas periódicas con las familias (en domicilios y/o en el Centro), gestiona y lleva el registro de la documentación necesaria respecto a los menores, efectúa el seguimiento del menor en las salidas de fin de semana, coordina con la Entidad Pública y/o Servicios Sociales de la zona la salida de los menores del Centro una vez finalizada la medida.

*EQUIPO SANITARIO

Médico (según necesidades, siempre al ingreso de cada menor): Atiende la salud de los menores, informando al Equipo Técnico de las posibles limitaciones que éstos puedan tener de cara a la realización de los programas de intervención.

Diplomado Universitario Enfermería (10 horas a la semana, dependiendo de las necesidades): Realiza los cuidados de enfermería de atención directa, la planificación, control y supervisión de los cuidados básicos, la coordinación de las intervenciones terapéuticas de acuerdo a las indicaciones médicas, etc.

Psiquiatra (1 mañana a la semana): Encargado de atender a la salud mental de los menores conforme a los métodos propios de su especialidad.

*PERSONAL DE SERVICIOS

Personal de cocina (3 cocineras y 2 pinches en turnos de mañana/tarde y fin de semana): Organizan y preparan la comida, revisan y organizan víveres, realizan pedidos, etc.

“Algunos de los chavales no han funcionado en la escuela, o no han funcionado a lo mejor con los educadores dentro y le hemos sacado un carnet de manipulador de alimentos, se han ido con la cocinera y estaban los críos hechos unas balsitas de aceite. Es que todo es educativo, implicamos a todos... Si es que esto es como una familia.”(DIR)

Personal de lavandería (2 de lunes a viernes): Encargados de lavar y mantener en buen estado tanto la ropa de los menores como del Centro.

Personal de mantenimiento (1 de lunes a viernes): Encargado de despachar los partes de averías y atender a la reparación de las mismas. En los casos en los que los menores colaboran en estas tareas, es el encargado de su control.

Personal de Seguridad y Vigilancia, compuesto por:

Vigilantes de Seguridad (5, cubren las 24 horas): Encargados de control de accesos, inspección de los terrenos acotados por el cierre perimetral del Centro, control de visitas, registro y control de dependencias, etc. En situaciones de conflicto seguirá siempre las pautas marcadas por la Dirección del Centro.

Auxiliares de Control Educativo (ACEs) (21, jornadas completas de 8 a 22.00h): Colaboran y apoyan al personal del Centro para el buen desarrollo del Proyecto Educativo. Ejercen la prevención y control para evitar fugas y proteger la integridad física de todas las personas del Centro.

“Intentamos que estén, pero que no los veamos, vale? Es una presencia que está ahí, pero dentro de que está que sea lo más cercana, que el crío no se sienta amenazado por esa figura. El ACE está ahí y es necesario porque para que estos críos funcionen y para poder transmitir todo lo que necesitamos, necesitan saber que hay seguridad...Estos críos están acostumbrados a resolver los problemas a base de golpes, nunca han tenido normas. Yo siempre digo, además se lo digo a los críos, muchas normas os parecen incomprensibles, pero es que lo que tenéis que aprender es a cumplir normas, que no las habéis cumplido nunca porque nunca las habéis tenido en casa y las que os ponía la sociedad os las saltabais.” (DIR)

3.2.3. EQUIPAMIENTOS

El Centro tiene una estructura modular dividida en dos plantas. El acceso por la puerta principal nos conduce a una sala de vigilancia-control y a los cinco despachos del personal de administración y equipo técnico (trabajadora social, psicólogos, subdirección, coordinadores y dirección). Debajo de ellos, en la planta baja, hay un almacén, un aseo, un aula deportiva (con tres duchas, dos aseos y dos lavabos), el despacho de la pedagoga, las estancias del equipo médico y sanitario y la biblioteca del Centro. Al final del corredor de despachos de la planta alta encontramos la puerta de acceso al resto de diferentes estancias del centro. El acceso a ellas se realiza por una especie de pasarela sobre las pistas deportivas, jardines y demás espacios abiertos del Centro.

En paralelo a la entrada principal y separada interiormente por una zona ajardinada, encontramos otra puerta que permite acceder al módulo de ingresos (lugar de recepción de los nuevos ingresos y visitas familiares). Este módulo cuenta con: una sala de vigilancias, una sala de visitas, una de registros, un almacén, una sala de terapias e intervenciones familiares, un aula para talleres, una sala de vis a vis y un aseo (con dos urinarios, un baño y dos lavabos).

El resto de estancias se organizan en diferentes módulos que ellos llaman módulos u “hogares”:

MÓDULO DE OBSERVACIÓN/MÓDULO VERDE: Es el dedicado a los nuevos ingresos (que pasan por un período de observación y adaptación en estancias independientes del resto de chicos y chicas) y también el lugar al que vuelven (durante el tiempo que se determine) los menores que experimentan retrocesos en su programa educativo.

“El módulo de observación, que es para los ingresos y para los críos que tienen un retroceso en cuanto a comportamiento. Lo digo porque en el hogar rojo y en el azul el ambiente es mucho más relajado tienen muchas más alternativas, es todo mucho más afectivo y cognitivo que en observación. En observación es mucho más conductual. Los críos hay veces que se ponen muy nerviosos, siempre intentamos anticiparnos cuando el crío vemos que está tenso, porque lo ha llamado la novia y lo ha dejado, porque su madre le ha dicho no sé qué. Necesitan mucho más que los que ya llevan un tiempo en el centro, mucho más control, no tanta gente, tanta información. Pero que dura muy poquito, desde que ingresan en el momento que vemos que el crío ya ha pasado la fase de agobio de “dónde estoy”... lo incorporamos a las actividades a las otras unidades. Dura poquito tiempo, como máximo, para un crío que esté bien en siete o diez días está fuera y si es posible antes mejor. Estoy hablando del máximo, pero vamos, desde el segundo día los críos ya están haciendo actividades en otras unidades” (DIR)

MÓDULO ROJO: Estancia de los menores que cumplen medidas en régimen cerrado.

“El módulo rojo, los de régimen cerrado, críos que les va a costar más trabajo salir de permiso por su proceso educativo y por su régimen de internamiento.”(DIR)

MÓDULO AZUL: Estancia de los menores en régimen semiabierto y abierto (que solo pernoctan en el Centro).

“El módulo azul, los chavales que están en semiabierto o abierto, que están bien, también que tienen posibilidad de permiso, salir de excursión, salir a recursos externos, etc....que son la mayoría.” (DIR)

MÓDULO AZUL NUEVO: Esta estancia se estaba creando durante el tiempo que estuvimos haciendo nuestro trabajo en el Centro, queriendo ser una estancia de menores próximos a salir en libertad, a fin de trabajar con ellos con mayor

autonomía, obligaciones y responsabilidades y prepararles para la salida.

Todos los módulos se organizan en dos plantas y con una estructura similar: en la planta baja tienen las estancias dedicadas a aula escolar, talleres, salas de terapias, aseos, un espacio de usos múltiples (comedor y sala de estar) y un office-cocina. En la planta alta se encuentran las habitaciones individuales, una sala para el personal educativo, duchas, aseos y almacenes multiusos. En la planta baja del hogar rojo y del azul se encuentra un aula de informática con cuatro ordenadores.

“Tenemos dos aulas de informática con acceso a Internet. Se utilizan principalmente para los talleres y algún trabajo de clase. Para ocio y tiempo libre solo si el educador lo considera como un recurso necesario. Los críos, acceso a Internet y a las NNTT de manera libre no tienen. En muchas ocasiones las NNTT en estos chavales han sido un factor de riesgo. Creemos que es bueno que aprendan a usar las NNTT, intentamos que las utilicen pero de manera organizada, porque en algún caso el uso que hacen de ellas es para amenazar, para estar en contacto con personas que no deberían....No vienen de fuera siendo consumidores habituales de NNTT, no vienen con ese enganche....Para ellos su centro de interés es la calle, son otros, los porros, los amigos, el parque y hacer alguna fechoría.” (DIR)

El Centro cuenta además con: cocina equipada adecuadamente (despensas, cámaras frigoríficas, horno industrial, freidora industrial, aseo exclusivo para el personal de cocina, etc.) que presta servicio a todo el centro repartiendo las comidas a los diferentes office de cada hogar; lavandería con dos lavadoras y secadoras industriales y una plancha industrial; un gimnasio (en fase de adaptación como salón de actos también); una sala de educadores, donde se realizan las reuniones del equipo educativo y los cambios de turnos; y dos vestuarios dotados de duchas y taquillas para todo el personal del Centro.

3.2.4. BASES DE LA INTERVENCIÓN Y FASES EDUCATIVAS

“La atención es diferente según el tipo de medida, pero solamente con relación a las posibilidades de salir. En el cerrado hacen todas las actividades en el centro; en el semiabierto intentamos que hagan cuantas más actividades en la calle mejor. Y luego los de semiabierto salen dependiendo del paquete de refuerzo en el que se encuentren... tiene más o menos salidas. Los de régimen abierto salen todos los fines de semana a su domicilio a no ser que incumplan el contrato y que se les suspenda algún fin de semana. Pero aquí en el centro el trato es el mismo para todos.”(DIR)

Toda la intervención con los menores busca impedir que las conductas delictivas se consoliden y se conviertan en un patrón estable de comportamiento, actuando sobre los chicos y chicas y su ambiente socio-familiar. Partiendo de una

situación inicial de dificultad se pretende fomentar en los menores los valores humanos positivos y el suficiente repertorio de conductas adaptativas que, junto con su maduración personal, les permitan reintegrarse en la sociedad del mejor modo.

La intervención integra tanto el aprendizaje de habilidades de interrelación personal, como el apoyo social conformado por las personas que les ayudan en su proceso reeducador. En este sentido, los educadores y personas que tienen a su cargo la atención a los menores han de ser conscientes de que son elementos fundamentales en la intervención y que se convierten en modelos de identificación de los mismos.

Las distintas orientaciones socioeducativas y psicopedagógicas que se llevan a cabo en el Centro, supervisadas por la Comisión Socioeducativa compuesta por subdirector, psicólogo, trabajador social y el educador-tutor del menor, irán progresando, en función del cumplimiento de los objetivos que se hayan establecido en su intervención, en las siguientes fases o etapas:

FASE DE OBSERVACIÓN: Primera fase por la que pasan los menores cuando ingresan en el centro, los menores de alta conflictividad que incumplan la normativa reiteradamente y que desde la Comisión Socioeducativa se resuelva su mantenimiento o regreso a esta fase, así como los reingresos a causa de fugas o no retornos.

En el momento del ingreso los menores, por regla general, se encuentran en un estado de desorientación, desconfianza y falta de información acerca de su nueva situación, por lo que es necesario hacer todo lo posible en orden a que se sientan tranquilos y confiados. Con esa finalidad, a la llegada al Centro, a cada menor se le asigna un educador-tutor que será el responsable de explicarle la normativa de funcionamiento y la dinámica de convivencia diaria, de entregarle la copia de sus derechos y obligaciones, de explicar a la familia y personas con derecho a visita la normativa sobre las comunicaciones y de realizar un seguimiento del caso que servirá de base para la elaboración del Programa Individual de Ejecución de Medida (PIEM). Éste se elabora por el Equipo Técnico en un plazo máximo de veinte días desde el ingreso efectivo del menor en el Centro y debe ser aprobado por el Juzgado de Menores correspondiente. Su elaboración implica la

evaluación diagnóstica de aspectos médicos, nivel escolar, cualificación profesional, situación familiar, nivel de autocuidado, estudio de la personalidad y el estudio de los antecedentes de internamiento si los hubiese.

FASE DE DESARROLLO: Esta fase, con una duración mínima de tres meses, comprende desde la elaboración del PIEM hasta el último período de internamiento (entre uno y dos meses antes de la finalización). Durante la misma se llevan a cabo las actuaciones señaladas en el PEIM para las diferentes áreas. Se desarrolla mediante un trabajo tutorial (de al menos una vez por semana) y otro de valoración y seguimiento global cada tres meses, en función de los registros de evaluación diarios, semanales y mensuales, a través de la Comisión Socioeducativa.

Durante el transcurso de esta etapa los menores podrán disfrutar de forma progresiva de horarios determinados, de distintas modalidades de permisos y salidas, atendiendo al nivel de consecución de los objetivos alcanzados, así como al régimen de internamiento y a los condicionantes legales.

FASE DE CONSOLIDACIÓN: Comprende el último período de internamiento del menor y en ella se incide específicamente en aquellos aspectos que faciliten la reincorporación del menor a su contexto social de procedencia.

Esta fase implica la consolidación de lo aprendido y la preparación para la salida y va acompañada de orientaciones y actividades formativas, laborales y ocupacionales. En el desarrollo de la misma, se espera que los menores hayan alcanzado un buen grado de autonomía y responsabilidad y que muestren capacidad de reflexión sobre su situación. Si la Comisión Socioeducativa lo considerase necesario, el menor podrá regresar a la fase de desarrollo y revisar su programa.

Durante esta etapa se realiza la reunión final de la Comisión Socioeducativa y se elabora el Informe Final de cada caso, que incluye orientaciones relativas a escolarización, derivación a otros servicios, etc.

A lo largo de todo el proceso de intervención los menores cuentan con un sistema de paquetes de refuerzo (créditos) que consisten en recompensas que cada uno puede conseguir en base a su adaptación al centro, a la consecución de los objetivos de su programa y al tiempo de cumplimiento de su medida. Diariamente son valorados con relación a los hábitos cotidianos (limpieza de habitación, hábitos higiénicos, etc.); realización de las actividades de su programa; y la disposición del

menor hacia sus acciones. Se pretende que el menor adquiriera un locus de control interno de forma progresiva, ya que depende de él mismo a la hora de obtener créditos.

Los incumplimientos de los deberes fijados en el Reglamento de Régimen Interno del Centro podrán “ser objeto de corrección educativa siempre que no tengan como fundamento la seguridad y el buen orden del Centro” (Art.30.2, Real Decreto 1774/2004). La corrección educativa es de naturaleza cognitivo-conductual y tiene como objetivo resolver el conflicto creado por el deber incumplido, dando la posibilidad a los menores de que reflexionen sobre sus acciones, que comprendan el sentido y finalidad del deber incumplido y asuman las consecuencias de su comportamiento.

“El seguimiento del mismo se realiza con el Equipo de Dirección, con el trabajo diario, con las reuniones de coordinación. Ahí vamos viendo que en principio estamos velando todos por el cumplimiento del Reglamento de Régimen Interno. Aquí no se hace nada o intentamos, creo que pondría la mano en el fuego de que no se hace nada que no esté en el reglamento de la ley. Yo siempre he intentado transmitir y quiero que sea una seña de identidad de este centro que para mí lo que dice el reglamento es sagrado. Y por ahí no voy a dar cabida a ningún tipo de acción de nadie que se crea que es justiciero. Yo llevo mucho seguimiento y sobre todo escucho mucho a los críos, las quejas... Y vamos pondría la mano en el fuego por todos los trabajadores de este centro.” (DIR)

3.2.5. ÁREAS DE INTERVENCIÓN

“A excepción de los tratamientos con los psicólogos la atención y el trato con los chavales es el mismo con todos. A mí me da igual el delito que hayan cometido, eso no nos afecta para nada. Cada uno tiene sus circunstancias y las circunstancias por las que ha cometido los actos, pero nosotros no les culpamos de ello. Trabajamos con ellos, intentamos ofrecerles apoyo, hacerles ver que hay otras cosas, que se puede vivir de otro modo, que hay otros modos de relacionarse.” (SUBDIR)

El Centro es concebido como un espacio educativo que ofrece una estructura estable a los menores para facilitar su evolución y desarrollo personal de forma integral, en un ambiente que persigue compensar los déficits y carencias, favoreciendo el desarrollo de factores protectores bajo la consideración de que cualquier momento de interacción, incluido o no en una actividad concreta, se convierte en una oportunidad para intervenir con el menor. Las relaciones humanas que se establecen con los menores son uno de los pilares básicos en los que se

fundamenta la intervención.

Las distintas actividades a desarrollar se agrupan en las siguientes áreas de intervención:

ÁREA DE LA VIDA COTIDIANA: Pretende consolidar e interiorizar en el menor habilidades de relación y convivencia, así como hábitos higiénicos, de alimentación, de limpieza y conservación del entorno donde se desenvuelve, haciéndole adquirir actitudes de respeto y cuidado de sí mismo. Incluye actividades de aseo e higiene personal, limpieza y orden de habitaciones y espacios comunes, alimentación y hábitos de mesa y correcta interacción social.

“Estos críos necesitan, en el tiempo que están aquí, un acompañamiento desde que se levantan hasta que se acuestan, porque no saben lavarse los dientes, no saben ducharse, no tienen rutinas...” (SUBDIR)

ÁREA SANITARIA Y DE SALUD: El objetivo fundamental es mantener en los menores unos adecuados niveles de salud. Incluye revisiones médicas, orientaciones con relación a hábitos tóxicos o de riesgo de enfermedad infecto-contagiosa, estado de vacunación, etc. En muchas ocasiones se inicia con la tramitación de tarjetas sanitarias a menores que no disponen de ellas. Para la promoción de la salud se desarrollan diferentes talleres: prevención de VIH, sexualidad, nutrición, autocuidado e higiene, etc.

ÁREA SOCIO-FAMILIAR: Las propuestas de trabajo tienen en cuenta las necesidades de propiciar un cambio en las situaciones problemáticas que suelen caracterizar la realidad individual de cada menor. Se aborda con enfoque ecológico, desde el macrosistema social y los ámbitos sociales intermedios (barrio, asociaciones, colegio, et.) hasta el sistema inmediato (familiar). Dentro de este área se desarrollan los programas de: intervención socio-familiar (en el entorno de los menores), participación familiar (para ayudar a los progenitores a enfrentarse a problemas de convivencia que se producen en el seno familiar) y mediación intergeneracional (para la resolución de conflictos intergeneracionales).

“Tenemos un proyecto SENDA, es como una escuela de padres. Pueden venir tanto padres de chavales que están aquí como otros que hayan estado. Y los padres te lo dicen, que les hacía falta haber tenido orientación para algunas cosas que no saben cómo abordar, como solucionar.” (SUBDIR)

“Intentamos que del problema se conciencie tanto la familia como el menor y que ambos se comprometan en el cumplimiento de los objetivos y que haya un seguimiento y una coordinación diaria porque al final el crío cuando esté saliendo de permiso... los padres tienen que seguir un poco la misma línea de lo que hacemos aquí. Y cada vez hay más implicación de la familia.” (DIR)

ÁREA PSICOLÓGICA/PSIQUIÁTRICA: Con el objetivo de realizar una intervención individual en función de las problemáticas específicas o patologías, si las hubiese, en cada caso. Además de la intervención individual también se desarrollan talleres a nivel grupal.

ÁREA ESCOLAR: El objetivo del trabajo está en garantizar a los menores su derecho a la educación tal y como explicamos en el Capítulo III de este trabajo.

“Para mí la escuela creo que es una actividad fundamental porque estás poniendo la base de que no vuelvan a reincidir. Si cuando un crío sale no tiene nada que hacer, a los cuatro días vuelve a delinquir. Es fundamental que coja una base y una motivación para el día de mañana, sino a la ESO, un PCPI, cursos...que se enganche con lo formativo.”(DIR)

Desde el momento del ingreso del menor en el Centro, se tiene como objetivo prioritario la escolarización. Aquellos menores cuyo régimen sea abierto o semiabierto, asistirán a centros escolares de la zona próxima al Centro o a su domicilio. En los casos en los que los menores cumplen medidas en régimen cerrado esa escolarización se realiza en el propio Centro.

Compete al profesorado que presta su servicio en el Centro todo lo relativo al expediente académico del menor, valoración inicial (nivel de competencia curricular), adaptación curricular individualizada, matriculación en el centro y curso escolar pertinente (ESO, BACHILLER, etc.) según la edad del menor y preferencias personales, así como el desarrollo e impartición de las clases y evaluación de los menores.

“Tenemos 2 maestros de la Consejería. Y ahora además de esos dos maestros, desde febrero hasta el 31 de junio hemos tenido a 1 maestro a 8 horas a la semana, que es por una subvención que nos ha dado el Ministerio de Educación. Contratado por Diagrama pero solo 8 horas a la semana.”(DIR)

Durante los períodos vacacionales, será un miembro del Equipo Técnico y el Educador responsable del área escolar, quien organice las actividades siguiendo las orientaciones del profesorado responsable. Generalmente durante estos períodos

se produce una combinación de repaso escolar y realización de tareas encomendadas por el profesorado, con otras de carácter transversal programadas por el equipo técnico, personal educativo y coordinación.

“Cuando acaba el curso escolar, en junio, dejamos orientaciones educativas para el verano que deben supervisar después los educadores, les dejamos los materiales que deben repasar, los temas fotocopiados, ejercicios, cuadernillos...” (PROF1)¹⁶⁶

ÁREA FORMATIVA PRELABORAL Y LABORAL: Dirigida a los menores mayores de 16 años. La finalidad pasa por mejorar la capacidad de inserción social y laboral de los menores, a través de un conjunto de acciones personalizadas, que faciliten el acceso al mercado de trabajo y la adquisición de hábitos, conductas y actitudes, que permitan el desarrollo de un proyecto de vida autónoma. Además de diferentes talleres prelaborales que se desarrollan en el Centro (pintura, jardinería, carpintería), algunos menores realizan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), cursos en Servicios Públicos de Empleo, Escuelas Taller, etc.

“Intentamos que todos pasen por los talleres, normalmente van rotando, aunque en los talleres específicos de cerrajería o carpintería son un poco para aquellos críos que llevan una mejor trayectoria o medidas muy largas y se utilizan como elemento motivador de la parte escolar. Les damos un diploma de la Fundación, pero no son una actividad formativa reglada y no tienen ese valor. Es más para fomentar hábitos de trabajo, responsabilidad, que sepan lo que es, además de la motivación que puede aportarles el estar haciendo un trabajo de ese tipo.” (PEDA)¹⁶⁷

“Los PCPI han venido muy bien y de hecho muchos de los chavales que después veo, por medio de los Ayuntamientos de sus pueblos, están realizando PCPI. Y luego pues el trabajo...Lo ideal sería que empezaran a trabajar cuando salen ya con más de 18 años que ya empiezan a ser adultos es que se nota mucho.” (DIR)

Además la Fundación Diagrama dispone de una plataforma de formación online (“Campus Virtual del Joven”) cuyo objetivo es facilitar el acceso a la formación e información necesaria para la inserción laboral. Entre los programas formativos destacan: Creación y Diseño de Páginas Web; Programa de Educación Vial “Muévete”; y el programa de búsqueda activa de empleo y emancipación social “Búscate la vida”.

¹⁶⁶ (PROF1): Profesor de la Consejería. Hombre, 42 años. Maestro (especialidad Ciencias-Física/Matemáticas) y Licenciado en Pedagogía. Tres años como docente en el Centro “Las Moreras”.

¹⁶⁷ (PEDA): Pedagoga. Mujer, 39 años. Licenciada en Pedagogía. Dos años en el Centro “Las Moreras”.

“Los programas de informática los queremos desarrollar más, para que ninguno se quede fuera de juego, sobre todo los que puedan estar aquí con medidas largas y de régimen cerrado. Pero todo se haría de manera organizada, para enseñarles, no al libre albedrío.” (DIR)

Como apoyo a la formación prelaboral y laboral, la Fundación Diagrama dispone de simuladores virtuales de soldador, conducción de vehículos (coches y camiones) y manejo y control de grúa fija y móvil.

ÁREA DEPORTIVA: Las actividades deportivas tienen por objeto establecer una formación integral de los menores a nivel motriz, socio-afectivo y cognitivo. El deporte proporciona un punto de encuentro para el desarrollo personal y social, trabajando aspectos como la cooperación, el esfuerzo, la resolución de conflictos, la fuerza de voluntad, la resistencia, la perseverancia, etc. Se desarrollan tanto deportes de equipo (baloncesto, fútbol, voleibol), como individuales (gimnasia, aeróbic, pin-pon, etc.). La actividad deportiva podrá realizarse en el Centro o en recursos deportivos externos atendiendo al régimen de cumplimiento de las medidas.

ÁREA DE OCIO Y TIEMPO LIBRE: Pretende enseñar actividades culturales y socioeducativas motivadoras que quieran llevar a cabo en su tiempo libre, para ampliar su red de relaciones con personas de entornos sociales diferentes y fomentar la asunción de normas y actitudes basadas en valores de cooperación y respeto. Se realizan en exterior y/o interior del Centro dependiendo de las condiciones de cumplimiento de medida de cada menor. Entre las actividades encontramos: taller de fomento de la lectura, video fórums, taller de teatro, taller de música, taller de plástica y técnicas artesanales, excursiones, visitas culturales, etc.

ÁREA DE PARTICIPACIÓN DE LOS MENORES: Bajo la consideración de que la participación social es un valor en sí mismo, así como una condición imprescindible para la transformación social y una de las formas de legitimar valores democráticos, los menores tienen su espacio para ello en la Asamblea. Este es un espacio en el que pueden manifestar sus opiniones, dudas, sugerencias, quejas,

peticiones, propuestas, etc., sobre los temas relacionados con el grupo de convivencia y con el Centro. Se desarrollan por hogares y llevan a cabo cada dos meses en fechas establecidas desde inicio de año, aunque cualquier hogar puede solicitar al Director la celebración de una asamblea extraordinaria mediante petición y exponiendo los motivos para valorar la urgencia de la misma. En ellas participan el Director o el Subdirector del Centro, un Coordinador y los menores del hogar correspondiente.

“Yo también me encargo de tener asambleas con los menores en las que hablamos de cuestiones del centro, de ellos...Algunas veces ellos también hacen sus peticiones en ese tipo de reuniones. Es un modo de conocerles y hacerles partícipes de lo que ocurre en el Centro” (SUBDIR)

Además de las actividades enmarcadas en cada una de las áreas de intervención expuestas, el Centro cuenta con toda una serie de programas específicos de intervención que se desarrollan bien a través de talleres o en sesiones individuales, según requiera la situación particular de cada menor y que relacionamos a continuación:

PROGRAMAS PREVENTIVOS: Educación Ambiental, Educación Vial, Drogodependencias, Violencia de Género, Trastornos de la Alimentación y Prevención de suicidios.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN FUNCIÓN DEL TIPO DE MEDIDA: Medidas Judiciales en régimen abierto, Medidas de protección.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN FUNCIÓN DEL DELITO: Violencia filiofamiliar, Grupos juveniles violentos y Delitos contra la libertad sexual.

Aunque existen algunas ligeras diferencias en los horarios establecidos por el Centro, ya se trate de estación de invierno o verano o según el hogar en el que se encuentre el menor, en el siguiente cuadro (

Cuadro 34) mostramos lo que sería el horario general-tipo del día a día de los menores durante el cumplimiento de la medida.

“(...) se levantan a las 8 y media, desayunan, la limpieza de su habitación...pues lo normal de una casa. Se van todos a la escuela, luego limpian los espacios comunes, tienen su tiempo libre, comen y por la tarde ya son actividades más lúdicas, tienen deporte, más tiempo libre y talleres de competencia social. Eso de lunes a viernes y luego los fines de semana es todo más lúdico, pues hay más tiempo libre, hay actividades lúdicas, también tienen un taller de lectura, y también tienen excursiones...uno de los dos días del fin de semana tiene excursión.” (DIR)

Cuadro 34. Horario general de actividades

LUNES a VIERNES		SÁBADO		DOMINGO	
MAÑANA					
Hora	Actividad	Hora	Actividad	Hora	Actividad
8.30	Levantarse, ducha y limpieza de habitación (hacer la cama, barrer, fregar y ordenar la ropa)	9.30	Gimnasio/Deporte (voluntario)	9.00	Gimnasio/Deporte (voluntario)
9.00	Desayuno	10.30	Levantarse, ducha y limpieza profunda de habitación (hacer la cama, barrer, fregar y ordenar la ropa)	10.00	Levantarse, ducha y limpieza de habitación (hacer la cama, barrer, fregar y ordenar la ropa)
9.30	Escuela	11.15	Desayuno	10.30	Tiempo libre Habitación obligatoria
11.00	Almuerzo	11.45	Limpieza de espacios comunes y exteriores	11.30	Desayuno
11.30	Escuela	13.00	Tiempo libre	12.00	Limpieza de espacios comunes y exteriores
13.00	Limpieza	14.00	Comida	13.00	Tiempo Libre
13.30	Tiempo libre	14.30	Tiempo libre	14.00	Comida
14.00	Comida	16.00	Habitación obligatoria	14.30	Tiempo libre
14.30	Tiempo libre	---	----	16.00	Habitación obligatoria
15.00	Habitación obligatoria	---	----	---	---
TARDE					
16.30	Talleres	17.00	Merienda	17.00	Merienda
17.30	Merienda	17.30	Deporte	17.30	Deporte
18.00	Deporte	18.30	Ducha	18.30	Actividades lúdicas
19.00	Ducha	19.00	Talleres-lectura	19.30	Ducha
19.30	Tiempo libre	20.00	Tiempo libre	20.00	Tiempo libre
20.00	Cena	20.30	Cena	20.30	Cena
20.30	Tiempo libre	21.00	Tiempo libre	21.00	Tiempo libre
22.00	Cepillado de dientes Habitación obligatoria	22.30	Cepillado de dientes Habitación obligatoria	22.00	Cepillado de dientes Habitación obligatoria
23.15	Luces apagadas	23.15	Luces apagadas	23.15	Luces apagadas

3.3. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS, RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Previamente a la aplicación de los instrumentos estuvimos asistiendo al Centro para familiarizarnos con la dinámica del día a día, para dar a conocer a trabajadores y menores el trabajo que queríamos realizar, explicárselo y solicitar su colaboración, pues desde un principio habíamos acordado con el Director que queríamos una participación totalmente voluntaria en todos los casos. Estos primeros días fuimos familiarizándonos y estudiando los diferentes documentos del

Centro. Hicimos las primeras entrevistas, tuvimos encuentros informales con los profesionales y fuimos conociendo las dinámicas y ritmos de los menores.

Desde un primer momento nos sentimos totalmente aceptados como uno más, y pudimos comprobar que, pese a las medidas de seguridad existentes, que en un principio nos podrían hacer pensar en un ambiente “hostil” (para ir de una estancia a otra siempre se nos acompañaba por personal de seguridad que iba abriendo y cerrando puertas, ninguna puerta se abría sin comprobar que los menores estaban donde tenían que estar, los ACEs vigilaban pasillos, permanecían en las puertas de las estancias durante el desarrollo de las actividades, se comunicaban por walkie ante cualquier apertura de puerta de acceso a exteriores, o ante cualquier movimiento de los menores que siempre han de ir acompañados por personal del Centro, etc.), el ambiente era cordial y agradable y las medidas de seguridad constituían una norma más de funcionamiento totalmente interiorizada por todos y que, la mayoría de las veces, pasaba completamente desapercibida.

3.3.1. CUESTIONARIO DE PROFESIONALES

El Director, a través del subdirector y coordinadores, fueron quienes entregaron los cuestionarios (Anexo III) a todos los profesionales y les solicitaron su devolución cuando los hubiesen cumplimentado. La participación de los profesionales fue próxima al 70% (62 cuestionarios recibidos de 89 profesionales).

La información ha sido analizada utilizando el programa estadístico SPSS 17.0, realizando un análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes, así como medias y desviaciones típicas en las variables medidas mediante escalas Likert.

3.3.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES

Los profesionales que han contestado el cuestionario (*Tabla 62*) son en un 70% hombres y un 30% mujeres, con una media de edad de 37 años y con 86 meses de media trabajando en el Centro.

Tabla 62. Características de los Profesionales del Centro

SEXO	n=62	%
Hombre	43	(69,4)
Mujer	19	(30,6)
EDAD (en años)		
Máxima	55	
Mínima	23	
MEDIA	37,05	
TIEMPO TRABAJANDO EN EL CENTRO (en meses)		
Mínimo	59	
Máximo	204	
MEDIA	86,07	
PUESTO DE TRABAJO	n=62	%
ACE	6	(9,7)
Administración	1	(1,6)
Aux. Educativo	4	(6,5)
Cocina	2	(3,2)
Coordinador	2	(3,2)
Educador/a	17	(27,4)
Enfermera	1	(1,6)
Maestro	1	(1,6)
Psicólogo	1	(1,6)
Psiquiatra	1	(1,6)
Subdirector	2	(3,2)
EQUIPO DE TRABAJO		
Equipo Directivo	5	(8,1)
Equipo Técnico	5	(8,1)
Equipo Educativo	36	(58,1)
Equipo Médico	3	(4,8)
Personal de Seguridad	11	(17,7)
Personal de Servicios	2	(3,2)

NIVEL DE ESTUDIOS	n=62	%
Primaria	2	(3,2)
Secundaria	3	(4,8)
Bachillerato	9	(14,5)
Formación Profesional	8	(12,9)
Algunos cursos universitarios	2	(3,2)
Diplomado/a	16	(25,8)
Licenciado/a	22	(35,2)
ESPECIALIDAD	n=33	%
CAFD	2	(3,2)
Criminología	2	(3,2)
Derecho	1	(1,6)
Educación Física	2	(3,2)
Educación Social	4	(6,5)
Enfermería	1	(1,6)
Fisioterapia	1	(1,6)
Graduado Social	1	(1,6)
Historia	1	(1,6)
Magisterio	2	(3,2)
Medicina	1	(1,6)
Pedagogía	6	(9,7)
Psicología	5	(8,1)
Publicidad	1	(1,6)
Técnico Electricista	1	(1,6)
Trabajo Social	2	(3,2)

En torno al 60% tienen formación de Diplomatura o Licenciatura, siendo las especialidades más frecuentes Pedagogía (9,7%), Psicología (8,1%) y Educación Social (6,5%), ámbitos de estudio relacionados con el trabajo que se desarrolla en el Centro.

“Intentamos que todos los profesionales tengan alguna formación específica. Un educador mínimo tiene que ser Diplomado. Y el personal de dirección que tenga un mínimo de experiencia, que también tenga unos estudios.” (DIR)

“Aquí no es tanto la titulación que se tenga sino la implicación...Es fundamental que el que esté quiera estar, que esté al trescientos por cien y entienda que hay situaciones excepcionales (...) Esto no es venir a dar tu clase e irte... Hay que darse mucho como persona, tiene que haber una implicación personal muy grande.” (PROF2)¹⁶⁸

No obstante, por la relación de puestos de trabajo del Centro, debemos entender que tanto Psicólogos como Pedagogos (y otras especialidades como Historia, Derecho, Criminología o Fisioterapia), no ejercen la labor propia de su

¹⁶⁸ (PROF2): Profesor de la Consejería. Hombre, 30 años. Maestro (Música) y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música. Cuatro años como docente en el Centro “Las Moreras”.

nivel de cualificación profesional sino de nivel inferior, en su mayoría como Educadores, que son la figura de referencia más cercana a los menores.

3.3.1.2. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Entre los documentos que regulan la actividad profesional de los encuestados (*Tabla 63*), el Proyecto Educativo es considerado en el 98,4% de los casos y el Programa de Ejecución de Medida en el 96,8%.

Tabla 63. Documentos que regulan actividad profesional

PROYECTO EDUCATIVO	n=62	%	REGALAMENTO R. INTERNO	n=62	%
No	1	(1,6)	No	3	(4,8)
Sí	61	(98,4)	Sí	59	(95,2)
PROGRAMACIÓN ANUAL			PIEM		
No	10	(16,1)	No	2	(3,2)
Sí	52	(83,9)	Sí	60	(96,8)

Estos porcentajes confirman la visión y misión educativa que la Ley tiene encomendada, su consideración por parte de los profesionales y la permanente insistencia del Director de que el centro que dirige es un centro educativo.

“Aquí todo es educativo, desde que entras hasta que sales, desde que te levantas hasta que te acuestas. (...) El proyecto educativo se da a conocer a todos los profesionales del centro en reuniones que mantenemos de manera mensual. Bueno y en el día a día en los cambios de turno, pero en las reuniones mensuales es donde establecemos las líneas...” (DIR)

El Reglamento de Régimen Interno, otro importante documento que es una prescripción de la Ley, también es referido en un alto porcentaje (95,2%). Algo por debajo de estos porcentajes se encuentra la programación anual del Centro (83,9%).

“El reglamento de régimen interno al final lo que viene a contarte es lo mismo que dice el reglamento de la ley. O sea que está totalmente al tanto, un mínimo de tantas visitas, un mínimo de tantas llamadas, las visitas o los registros de los menores tienen que hacerse así, etc., y nosotros nos adaptamos plenamente al reglamento de la ley. (...) Se conoce por todos los profesionales. Se da a conocer en las reuniones de educadores, en los dossiers de ingreso. Cada vez que entra una persona aquí a trabajar le damos un dossier, le damos un curso de formación donde va el reglamento de régimen interno y conocen todas las peculiaridades, incluso a los críos también. Cuando un crío ingresa lo primero que le damos es su dossier de ingreso donde viene el reglamento de régimen interno.”(DIR)

Con relación a la valoración que los profesionales hacen de aspectos generales relacionados con el funcionamiento del Centro, existe un amplio consenso positivo en todos ellos. En la siguiente tabla (*Tabla 64*), los mostramos ordenados de mayor a menor valoración.

Tabla 64. Aspectos relacionados con el funcionamiento del Centro

FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO (Ítems Pregunta 8)	Nada adecuadas		Poco adecuadas		Adecuadas		Muy adecuadas		No procede		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
8.1. Reuniones Equipo Educativo					19	(30,6)	41	(66,1)	2	(3,2)	3,73	0,518
8.6. Sistemas de evaluación y seguimiento cumplimiento medidas			2	(3,2)	23	(37,1)	33	(53,2)	4	(6,5)	3,63	0,659
8.7. Sistemas de evaluación organización y funcionamiento del Centro					25	(40,3)	36	(58,1)	1	(1,6)	3,61	0,523
8.4. Coordinación con los Centros Escolares			5	(8,1)	19	(30,6)	35	(56,5)	3	(4,8)	3,58	0,714
8.5. Coordinación con órganos judiciales	2	(3,2)	3	(4,8)	22	(35,5)	30	(48,4)	5	(8,1)	3,53	0,844
8.2. Sistemas de Coordinación Interna			1	(1,6)	34	(54,8)	26	(41,9)	1	(1,6)	3,44	0,562
8.10. Sistemas de seguridad			3	(4,8)	29	(46,8)	30	(48,4)			3,44	0,590
8.8. Espacios y dependencias			2	(3,2)	38	(61,3)	22	(35,5)			3,32	0,536
8.3. Coordinación con la Admón. en materia de reinserción	1	(1,6)	7	(11,3)	30	(48,4)	16	(25,8)	8	(12,9)	3,37	0,910
8.11. Formación permanente de los profesionales			2	(3,2)	35	(56,5)	25	(40,3)			3,37	0,550
8.9. Equipamientos y dotaciones			7	(11,3)	39	(62,9)	16	(25,8)			3,15	0,596

Los aspectos mejor valorados son aquellos que tiene que ver con el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro y el seguimiento y evaluación del cumplimiento de las medidas que se materializa en el PIEM de cada menor: las reuniones del Equipo Educativo (3,73/ 0,518)¹⁶⁹, los sistemas de evaluación y seguimiento del cumplimiento de las medidas (3,63/ 0,659) y de la organización y funcionamiento del Centro (3,61/0,523). Estas valoraciones corroboran la presencia e importancia de los documentos de trabajo que regulan la actividad profesional y a los que aludíamos anteriormente.

Aspectos considerados menos adecuados y sobre los que hay algo más de divergencia en las opiniones, son los relacionados con los sistemas de coordinación, siendo la peor valorada la coordinación con la Administración (3,37/ 0,910).

¹⁶⁹ Cifras referidas a Media / Desviación Típica

En este sentido, nos parece pertinente reflejar la opinión, altamente satisfactoria, del Director al respecto:

“La coordinación es continua y diaria (...) Cada 15 días viene un técnico de la Comunidad aquí a entrevistarse con los críos. Lógicamente antes de entrevistarse con los críos viene se sienta conmigo y nos intercambiamos información del crío, de los objetivos, de expectativas.

Las relaciones son buenísimas. Responden por encima de las expectativas. Cuando yo llegué de director tenía mucho miedo de ver cómo eran las relaciones. Pero vamos yo cojo el teléfono a las 8 de la mañana y a las 8 de la mañana ya están allí dispuestos a lo que haga falta y además soluciona el problema al segundo.

A mí me da mucha seguridad siempre. A mí me da mucha seguridad contar con el beneplácito, a la hora de tomar decisiones, de la Administración. Además que consensuamos casi todo (...). Es decir que parece que la Administración está aquí con nosotros, no que están allí y no se enteran. Ellos te llaman, se leen todos los informes, saben todos los expedientes. La verdad es que eso es de agradecer.” (DIR)

Entendemos que, la coordinación con la Administración, es una tarea que se centraliza en la figura de la dirección y puede parecer más difusa para otros profesionales, puesto que él mismo manifiesta haber sentido esa inseguridad-desconocimiento antes de ser el Director.

Son algo menos valorados, pero con menor divergencia en las opiniones, los aspectos relacionados con equipamientos y dotaciones (3,15/0,596) y espacios y dependencias (3,32/0,563).

“Yo los considero adecuados y suficientes. Yo, a lo mejor, echaba de menos un salón de actos, pero lo vamos a arreglar. Tenemos un gimnasio y lo vamos a readaptar.”(DIR)

La formación permanente es tenida en cuenta desde la Fundación Diagrama como una de sus actuaciones básicas. Quizá la valoración algo menos positiva por parte de los profesionales esté relacionada con el hecho de que sería deseable poder realizar mayor número de acciones formativas.

“Cuando entran siempre hay una formación inicial y luego cursos de reciclaje, estrategias educativas, herramientas. Nosotros tenemos un plan de formación anual para todo el personal, tanto para el de seguridad, como educativo, mantenimiento, lavandería, que es un reciclaje y una formación continua. A lo largo del año se pueden ofertar fácilmente 15 o 16 cursos desde la Fundación y luego todos los externos que nosotros los publicitamos y si podemos facilitar que los hagan.” (DIR)

“Hago de ella una valoración muy positiva aunque a lo mejor no es tanta como nos gustaría. La gestiona la Entidad y nos permite tener una formación interna y otra externa. Normalmente en noviembre se hace una recogida, a través de un cuestionario a todos los trabajadores de Diagrama, para ver cuáles son sus necesidades de formación. De ello se establecen las prioridades y se ofrecen cursos.” (PEDA)

3.3.1.3. OTROS ASPECTOS

Preguntábamos a los profesionales sobre otros aspectos relacionados con el trabajo que se hace en el Centro, las relaciones que se establecen, la visión de la evolución de los menores, las familias, etc. Nuevamente sus respuestas presentan grandes niveles de acuerdo.

Con relación trabajo que se realiza con los menores en el Centro (*Tabla 65*) los profesionales consideran que los programas de actuación potencian el desarrollo de actitudes y valores que permitirán a los menores mejorar sus modos de relación con otras personas y la sociedad en general, produciéndose cambios positivos visibles en la conducta de los menores a las pocas semanas de su ingreso en el centro. Éste constituye uno de los objetivos básicos de la intervención, ya que los menores llegan al Centro como consecuencia de comportamientos personales que no se han adaptado a normas y valores socialmente establecidos.

Tabla 65. Opinión de los profesionales: el trabajo con los menores

OTROS ASPECTOS (Ítems Pregunta 9)	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente acuerdo		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
9.2. Los programas que se desarrollan en el Centro contribuyen a desarrollar actitudes y valores que van a permitir a los/las menores mejorar los modos en que se relacionan con otras personas y la sociedad en general					15	(24,2)	47	(75,8)	3,76	0,432
9.3. Se fomentan las buenas relaciones entre los/las menores entre sí					16	(25,8)	46	(74,2)	3,74	0,441
9.4. Se fomentan las buenas relaciones de los/las menores con todo el personal del Centro			1	(1,6)	19	(30,6)	42	(67,7)	3,66	0,510
9.8. Los/las menores reciben en el Centro formación adecuada para poder reinserarse			4	(6,5)	29	(46,8)	29	(46,8)	3,40	0,613
9.6. El objetivo principal del Centro es ayudar a los/las menores a asumir las consecuencias de sus actos	1	(1,6)	6	(9,7)	23	(37,1)	32	(51,6)	3,39	0,732
9.13. Se producen cambios positivos visibles en la conducta de los/las menores a las pocas semanas de su ingreso en el Centro			8	(12,9)	32	(51,6)	22	(35,5)	3,23	0,663

La consecución de este objetivo pasa por favorecer y fomentar las buenas relaciones de los menores, entre sí y con el resto de personas del Centro, aspecto en el que también coinciden los profesionales. El Centro tiene que proporcionar a los internos experiencias afines a cualquier otro menor que no se encuentre en

situación de privación de libertad y por tanto ha de reproducir características similares en cuando a vivencias relacionales con el grupo de iguales y con los adultos.

Estiman que la implicación de la familia (*Tabla 66*) es fundamental para conseguir éxitos en el trabajo reeducador, porque también la consideran, en gran medida, responsable de las conductas delictivas de los menores.

Tabla 66. Opinión de los profesionales: las familias de los menores

OTROS ASPECTOS (Ítems Pregunta 9)	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente acuerdo		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
9.7. La familia debe implicarse en el programa educativo del/la menor para garantizar un mayor éxito			1	(1,6)	16	(25,8)	45	(72,6)	3,71	0,492
9.12. La familia es la responsable de las conductas delictivas de los/las menores	4	(6,5)	38	(61,3)	16	(25,8)	4	(6,5)	3,32	0,696

“Intentamos que del problema se conciencie tanto la familia como el menor y que ambos se comprometan en el cumplimiento de los objetivos y que haya un seguimiento y una coordinación diaria porque al final el crío cuando esté saliendo de permiso... los padres tienen que seguir un poco la misma línea de lo que hacemos aquí. Y cada vez hay más implicación de la familia.” (DIR)

En su gran mayoría consideran que la reinserción de los menores requiere un trabajo fundamentalmente educativo (*Tabla 67*), mostrando así su acuerdo con el planteamiento de la LORPM, que si bien tiene una naturaleza formalmente penal, es una ley sancionadora-educativa, que sin eximir de responsabilidad a los menores por sus actos, entiende que la intervención con ellos debe ser de carácter educativo.

Desde esa visión de la importancia de la educación, consideran que la escuela tiene su parte de responsabilidad, fundamentalmente preventiva, y que sería necesario prestar mayor atención a estos chicos y chicas cuando empiezan a aparecer situaciones de absentismo y desenganche escolar, circunstancias que están presentes en un alto porcentaje de los itinerarios escolares de los adolescentes en conflicto con la ley.

Tabla 67. Opinión de los profesionales: la LORPM

OTROS ASPECTOS (Ítems Pregunta 9)	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente acuerdo		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
9.1.La reinserción requiere de un trabajo fundamentalmente educativo					19	(30,6)	43	(69,4)	3,69	0,465
9.14. Muchos de estos/as menores no estarían en este Centro si cuando empezaron a tener problemas en el colegio (absentismo, problemas de disciplina, etc.) se les hubiese prestado una mayor atención a las circunstancias en las que se encontraba su vida en ese momento	1	(1,6)	4	(6,5)	31	(50,0)	26	(41,9)	3,32	0,672
9.11. Hay que "reeducar" a la sociedad sobre la reinserción de los/las menores infractores			5	(8,1)	34	(54,8)	23	(37,1)	3,29	0,611
9.5. Estos/as menores deberían ser castigados/as más duramente	25	(40,3)	29	(46,8)	6	(9,7)	2	(3,2)	1,76	0,761
9.10. Este tipo de menores siempre tendrán problemas con la justicia	24	(38,7)	34	(54,8)	4	(6,5)			1,68	0,594

Importante es su consideración acerca de que los menores no deberían ser castigados más duramente, aspecto que suele ser el que ha justificado algunas de las últimas modificaciones de la Ley. Al contrario, consideran que la gran mayoría de los chicos y chicas que pasan por el Centro que no tienen por qué tener nuevamente problemas con la justicia y que sería necesario "reeducar" a la sociedad sobre su reinserción.

"Luego a nivel social está el concepto de que estos chavales que mejor lejos. Hay que trabajar con la sociedad el que tienen derecho a una segunda oportunidad, que tienen que ofrecerles trabajo...que no piensen que por el hecho de haber cometido un delito en un momento determinado de su vida va a impedir que sean personas responsables y de confianza después." (PEDA)

"La sociedad también necesita educarse para entender el tema de los menores. Para empezar deberíamos intentar no estigmatizar, tenemos que normalizar." (DIR)

Ya comentamos en el marco teórico la importancia del efecto de la opinión pública en las intervenciones con menores y la percepción social especialmente adversa hacia los adolescentes en conflicto, percepción que se basa en el gran desconocimiento de la realidad y de las circunstancias vitales de los menores.

"A veces nos movemos a golpe de noticias y se manipula mucho. Que si el Rafita, que si esto....que si lo otro...Y bueno, habrá que ver la historia del Rafita, lo que era antes, lo que es ahora... y luego que la mayoría de los críos no son Rafita. Aquí caminamos al filo de la navaja: si somos muy permisivos nos dicen que estos críos necesitan mano dura y si usas mano dura, que si no es adecuado." (DIR)

El apoyo o rechazo social hacia los menores delincuentes (García, Martín, Torbay y Rodríguez, 2010), será diferente si la comunidad se siente responsable del desarrollo y educación de sus jóvenes y se muestra preocupada por los que puedan tener mayores situaciones de riesgo o vulnerabilidad, que si delega la responsabilidad en el Estado y le exige medidas que garanticen la seguridad personal, lo que implica que se necesario trabajar en las construcciones sociales acerca de la delincuencia juvenil y el modo de abordarla.

El nivel de satisfacción de los profesionales con su trabajo (*Tabla 68*) queda puesto de relieve a través de su deseo manifiesto de seguir trabando con este tipo de menores. El 100% de los profesionales indica estar “de acuerdo” (8,1%) o “totalmente de acuerdo” (91,9%) con esta afirmación. Sin pretender esta investigación, en ningún momento, hacer una evaluación de la institución, entendemos que estas opiniones nos ofrecen una visión muy positiva de la misma: el trabajo de la organización es reconocido y valorado, el clima institucional es de colaboración y apoyo y los profesionales están claramente alineados con los objetivos institucionales y altamente motivados en el ejercicio de su labor diaria.

Tabla 68. Opinión de los profesionales: satisfacción y formación

OTROS ASPECTOS (Ítems Pregunta 9)	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente acuerdo		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
9.16. Deseo continuar trabajando con menores infractores					5	(8,1)	57	(91,9)	3,92	0,275
9.9. Es necesario tener formación especializada para trabajar con este tipo de jóvenes	1	(1,6)	3	(4,8)	25	(40,3)	33	(53,2)	3,45	0,670
9.17. Este Centro me ofrece oportunidades formativas para realizar mi trabajo adecuadamente			2	(3,2)	21	(33,9)	39	(62,9)	3,60	0,557
9.15. Considero que necesitaría más formación para trabajar con estos/as menores	5	(8,1)	19	(30,6)	35	(56,5)	3	(4,8)	2,58	0,714

La formación de los profesionales vuelve, nuevamente, a ser considerada como muy importante y, contrastando lo indicado en apartados anteriores, los profesionales consideran que desde el Centro se les ofrecen estas oportunidades formativas, si bien siempre se podrían realizar más acciones de este tipo.

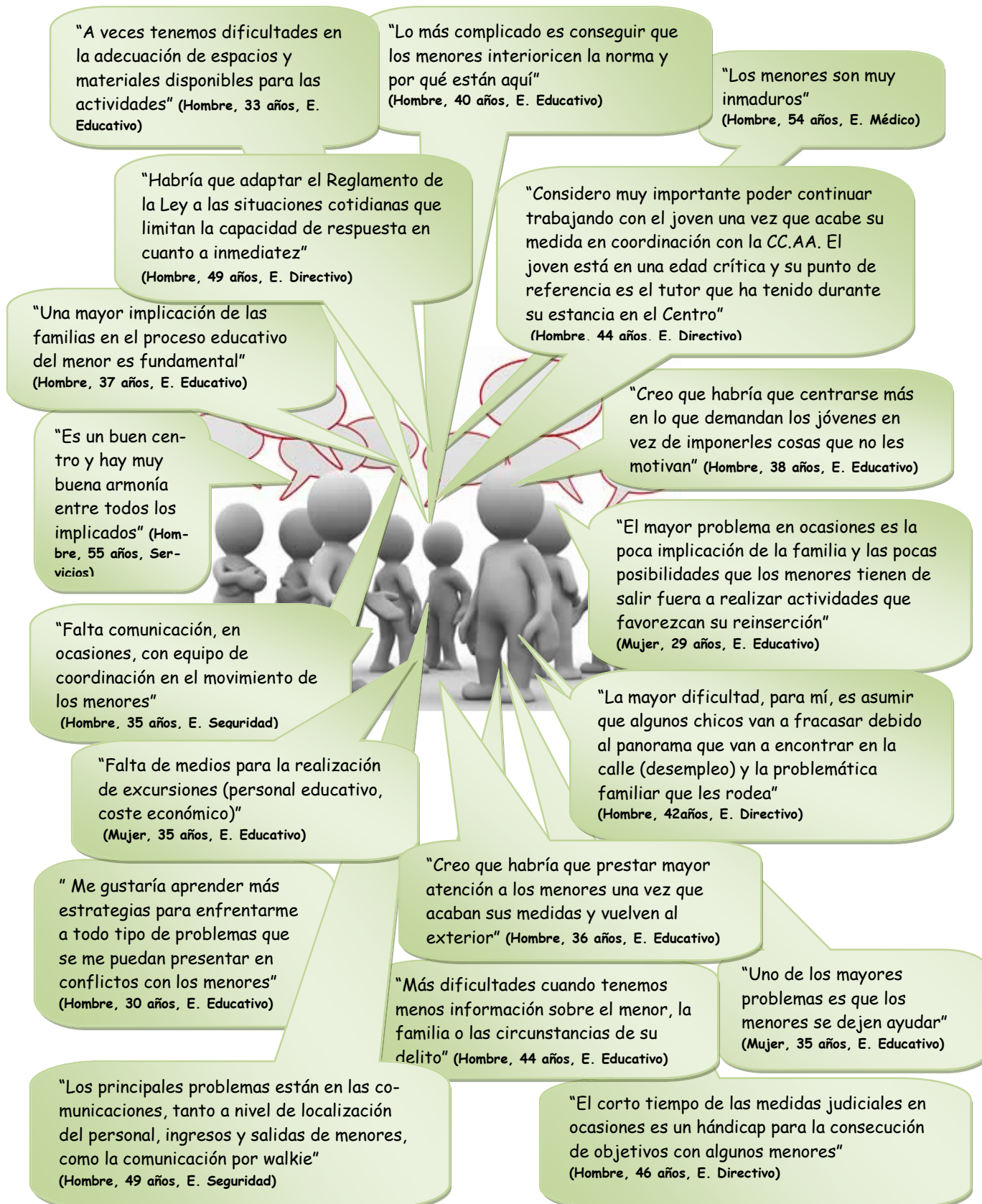
Algunas de las respuestas dadas al cuestionario se ven matizadas y

completadas en las aportaciones hechas por los profesionales en la última pregunta del mismo, en la que, de modo abierto, se les solicitaba su opinión sobre cualquier aspecto que quisiesen hacer constar. Sus comentarios reiteran aspectos como:

- ✓ La importancia de la implicación de la familia en el proceso educativo.
- ✓ Las dificultades en la coordinación referente al “movimiento” de los menores (ingresos, salidas, localización de personas) o la falta de información acerca de las circunstancias familiares o del delito.
- ✓ La adecuación de espacios disponibles y la falta de medios económicos o de personal para realización de algún tipo de actividades.
- ✓ Las dificultades derivadas del propio trabajo con los menores: que interioricen normas, que maduren, que tengan posibilidades de salir fuera del centro a realizar actividades que favorezcan la reinserción.
- ✓ Las dificultades derivadas de la duración de las medidas, que consideran cortas para lograr objetivos, así como la necesidad de un seguimiento posterior por parte de quienes han ejercido como sus tutores en el centro.
- ✓ La percepción de que la situación actual de desempleo, junto con las circunstancias familiares a las que vuelve el menor, hacen prever dificultades en la reinserción.

En la siguiente figura (*Figura 34*) reflejamos todos los comentarios aportados.

Figura 34. Comentarios de los profesionales del Centro



3.3.2. CUESTIONARIO DE MENORES, GRUPO DE DISCUSIÓN Y OBSERVACIONES DE AULA

Hemos decidido agrupar los resultados de la aplicación de estos tres instrumentos en un mismo apartado, ya que parte de la información recogida con el cuestionario se ve ampliada y contrastada con las otras dos herramientas. El grupo de discusión está focalizado en las causas que los menores consideran que les llevaron a tener conflictos con la ley, las consecuencias y su futuro; las observaciones de aula nos aportan información acerca de las dinámicas y metodologías que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje y que influyen en aspectos de su visión y vivencia de lo escolar. Ambos aspectos completan parte de los ítems del cuestionario.

Antes de entrar en los datos obtenidos y su análisis, presentamos cómo se aplicó cada una de las herramientas:

✓ **EL CUESTIONARIO A LOS MENORES (Anexo II):** Fue administrado personalmente por la investigadora en cuatro momentos y espacios diferentes, respetando los grupos de “escuela” establecidos: cuatro grupos con un total de 38 chicos y chicas que han conformado nuestra muestra estable de estudio, ya que durante el tiempo que hemos estado en el Centro algunos se fueron en libertad antes de la aplicación del cuestionario y otros ingresaron después de ello. Estos 38 menores han completado un curso escolar, lo que nos permite también conocer los resultados de la evaluación educativa.

Antes de la administración del mismo se les explicó en qué consistía y se les solicitó su participación. Ya habíamos tenido oportunidad de charlar con ellos en diferentes momentos y habían mostrado curiosidad por nuestra presencia, conocían qué hacíamos allí, además teníamos la sensación de ser plenamente aceptados y todos quisieron participar en su cumplimentación.

En uno de los grupos tuvimos que ir leyendo pregunta por pregunta a medida que iban cumplimentándolo y en otro grupo nos sentamos junto a un chico, que apenas sabía leer y escribía con gran dificultad, para que lo cumplimentase ya que él quería hacerlo a toda costa.

Una vez recopilada la información fue analizada utilizando el programa estadístico SPSS 17.0, realizando un análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes, además de medias y desviaciones típicas en los ítems medidos mediante escalas tipo Likert.

✓ **EL GRUPO DE DISCUSIÓN:** Se realizaron dos sesiones de grupo de discusión con dos grupos diferentes formados por ocho y siete participantes. En el primer grupo, y por petición del Director del Centro, dos de los miembros del mismo eran un Educador y un Psicólogo. Los otros seis miembros eran chicos a los que les quedaban uno o dos meses para finalizar su medida de internamiento y con los que se estaba iniciando un grupo de mayor autonomía. El segundo estuvo compuesto solamente por siete chicos. Ambos eran grupos naturales, es decir, no se crearon al efecto sino que se aprovecharon momentos en los que esos chicos estaban juntos haciendo alguna actividad (esa fue la razón por la que en el primer grupo se encontraban el Psicólogo y el Educador; en el segundo caso el Educador estuvo en la sala con nosotros pero actuando como observador).

Siguiendo la metodología explicada en el Capítulo IV de este trabajo en la que indicábamos la utilización de la técnica del “Árbol de los problemas” de Chevalier, se planteó a los grupos que imaginasen sus trayectorias delictivas como un árbol (que dibujó uno de los miembros de cada grupo en una pizarra de caballete con hojas de papel, Anexo IX). El tronco representaría el delito (los problemas con la ley, que es lo que todos tienen en común y razón por la que están en el Centro); las raíces, aquello que ellos consideran les ha llevado a tener los problemas; y las ramas, las consecuencias (más allá del ingreso en el Centro) y su futuro.

A cada uno de los participantes se le dio unos posit en los que irían escribiendo lo que pondrían en cada lugar del árbol a medida que se desarrollaba la actividad. Con los posit pretendíamos evitar que alguno de los miembros del grupo monopolizase la discusión y otros no aportasen nada. Después de cada momento de reflexión personal, se recogían los posit, se leían, se iban escribiendo en el árbol (en su lugar correspondiente: raíces, y ramas) y se iba discutiendo sobre cada uno de ellos, estableciéndose un diálogo abierto en el que los participantes se escuchaban unos a otros y debatían hasta alcanzar una visión compartida.

En ambos casos la investigadora tomó un papel de equilibrio entre entrevistadora y moderadora, lanzando las preguntas al grupo, intentando motivar a la participación y procurando que los implicados se sintiesen, en todo momento, escuchados y no juzgados.

Los dos grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de una hora y media cada uno y ambas sesiones fueron distendidas y participativas. Si en un principio podríamos haber pensado que la presencia de los profesionales limitaría las aportaciones de los chicos, no fue así en ninguno de los dos momentos (ni cuando estuvieron como miembros del grupo, ni cuando lo hizo el Educador como observador), evidenciándose un clima de total confianza y libertad en sus manifestaciones.

✓ **OBSERVACIONES DE AULA EDUCATIVA:** Siguiendo el guión presentando en el Capítulo IV de este trabajo (Anexo VII), se realizaron un total de 17 observaciones en las cuatro aulas del centro, en sesiones continuadas de escuela. Con las observaciones pretendíamos conocer los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje: la metodología que emplea el profesorado, los materiales, el agrupamiento de los alumnos, el clima del aula, las tareas que se realizan, etc.

Las observaciones se recogen tomando notas de cuanto acontece en el aula y, en algunos casos, se recogen comentarios textuales hechos por los participantes. Haremos referencia a las observaciones básicamente en el apartado dedicado a la escolaridad de los menores durante su estancia en el Centro. Algunas de estas observaciones se verán completadas con información procedente de las entrevistas realizadas al profesorado.

3.3.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES Y DEL SU ENTORNO FAMILIAR

Los menores que se encuentran en el Centro (*Tabla 69*) siguen la pauta general mostrada tanto en el análisis de las estadísticas como en el de los expedientes: son mayoritariamente hombres (92%) de nacionalidad española (78,9%). Los adolescentes extranjeros en conflicto con la ley que cumplen medidas de

internamiento, siguen la tendencia general, mostrada en los análisis anteriores de este trabajo, de doblar el porcentaje que la población extranjera representa con relación a la población general.

Tabla 69. Características de los menores residentes en el Centro

SEXO	n=38	%
Hombre	35	(92,1)
Mujer	3	(7,9)
NACIONALIDAD		
España	30	(78,9)
Marruecos	5	(13,2)
Ecuador	3	(7,9)
EDAD		
14 años	1	(2,6)
15 años	3	(7,9)
16 años	10	(26,3)
17 años	10	(26,3)
18 años	11	(28,9)
19 años	2	(5,3)
20 años	1	(2,6)
MEDIA	16,97	

TIEMPO EN EL CENTRO (en meses)		
MÍNIMO	1	
MÁXIMO	54	
MEDIA	10,53	
CENTROS ANTERIORES		
	n=38	%
Si	20	(52,8)
No	18	(47,4)
RÉGIMEN INTERNAMIENTO		
Internamiento abierto	1	(2,6)
Internamiento semiabierto	31	(81,6)
Internamiento cerrado	6	(15,8)

Chicos y chicas, llevan una media de 10 meses de estancia en el Centro en el momento de la administración del cuestionario. El 81% se encuentra cumpliendo su medida en régimen semiabierto, un 16% en cerrado y solo uno de los chicos está en régimen abierto, pero dado que asiste a la escuela del Centro, su dinámica de lunes a viernes es bastante similar a la de los menores que cumplen en régimen semiabierto.

“Solamente están en la escuela aquí, o tienen que hacer la escuela aquí, los de régimen cerrado y los que, estando en régimen semiabierto o abierto y no estaban escolarizados, no es posible incorporarlos o matricularlos, por el momento en que se produce el ingreso.” (DIR)

En torno al 53% han estado cumpliendo medidas con anterioridad a la que cumplen ahora (normalmente en este mismo centro o en el otro existente en la Región que pertenece a la Fundación Diagrama). Se trata por tanto de chicos y chicas reincidentes en sus conductas delictivas y con los que las probabilidades de éxito son más bajas, sobre todo si sus trayectorias delictivas se iniciaron a edades muy tempranas (Moffitt, 1993 y Moffitt y Caspi, 2001).

“Es que éste es el último escalón, ya no hay más. Con la mayoría de estos chavales ha fallado todo lo previo.” (DIR)

Sus edades oscilan entre los 14 y 20 años, siendo la media de 17 años. Recordemos que, si bien la L.O. 8/2006 suprimía definitivamente la aplicación a menores que estuviesen en la franja de edad de 18 a 20 años en el momento de cometer el delito, no impide que se sigan cumpliendo medidas iniciadas en edades previas.

“Lo de los 18 a 21 años siempre se deja la puerta abierta de que pueda ir a prisión o pueda haber un informe favorable para que se quede en el Centro. Nosotros, es decir, yo, me siento satisfecho de que ningún crío de aquí ha ido a prisión por cumplir la edad desde que yo soy director. Realmente sería un fracaso que un crío de aquí se fuera a prisión cuando está funcionando y se está haciendo un trabajo con él. Se modificó la Ley pero se dejaron mecanismos abiertos para que pudiéramos seguir trabajando aquí con el objetivo de la reinserción sin pasar por prisión. Antes de mandar a un crío a la cárcel, hay que agotar todos los recursos. Si la prisión tiene que llegar llegará, pero yo voy a agotar hasta el último minuto con el crío si creo que tiene posibilidades.” (DIR)

Con relación al entorno socio familiar (*Tabla 70*), indican convivir con ambos padres y hermanos en el 47,4%; un 39,5% se trata de familias monoparentales en las que la figura responsable es la madre.

Tabla 70. Características entorno socio familiar menores internos

CONVIVENCIA	n=38	%
Padres (y hermanos)	18	(47,4)
Madre	15	(39,5)
Otros familiares	5	(5,3)
Amigos o pareja	1	(2,6)
Institución de tutela	1	(2,6)
Otros	1	(2,6)
ESTUDIOS PADRE		
Sin estudios	18	(47,4)
Primaria	3	(7,9)
Secundaria	2	(5,3)
Bachillerato	1	(2,6)
Formación Profesional	2	(5,3)
Superiores	5	(13,2)
No sabe/No consta	7	(18,4)
ESTUDIOS MADRE		
Sin estudios	13	(34,2)
Primaria	7	(18,4)
Bachillerato	4	(10,5)
Formación Profesional	5	(13,2)
Superiores	4	(10,5)
No sabe/No consta	5	(13,2)

SITUACIÓN LABORAL PADRE	n=38	%
Trabajando	19	(50,0)
Parado	8	(21,1)
Jubilado	3	(7,9)
Cárcel	1	(2,6)
Fallecido	1	(2,6)
Desconocido/No consta	6	(15,8)
SITUACIÓN LABORAL MADRE		
Trabajando	14	(36,8)
Parada	7	(18,4)
Jubilada	1	(2,6)
Tareas del hogar	14	(36,8)
Fallecida	1	(2,6)
Desconocido no consta	1	(2,6)

Si tenemos en cuenta que el porcentaje de hogares monoparentales a nivel nacional se sitúa en torno a un 10%¹⁷⁰, podemos comprobar la sobrerrepresentación

¹⁷⁰ Encuesta Continua de Hogares (ECH). Año 2013 (datos a 10/04/2014).
http://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/ech_inicio.htm

de este tipo de unidad familiar en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley. El 13,1% restante indica convivir con otros familiares, amigos, pareja o institución de tutela, porcentaje que se incrementa en cinco puntos con relación al análisis general de expedientes realizado con anterioridad y nos da cuenta de circunstancias socio-familiares de mayor dificultad.

Los niveles de formación de los progenitores son en su mayoría definidos como “sin estudios” (47,4% padre/ 34,2% madre), seguidos por “superiores” en el caso del padre (13,2%) y “primarios” en el caso de las madres (18,4%).

Con relación a la profesión de los padres, pregunta que se hacía de modo abierto, las respuestas son variadas pero en su gran mayoría refieren profesiones de baja cualificación (*Cuadro 35*), acorde con bajos niveles formativos y en la misma línea de los datos aportados por el análisis de expedientes.

Cuadro 35. Profesión padre/madre internos “Las Moreras”

PROFESIÓN PADRE
No consta información en doce casos
“Agricultor”; “Albañil”; “Auxiliar administrativo”; “Camionero”; “Campo(2)”; “Carpintero”; “Chatarrero”; “Comerciante”; “Con animales de granja”; “De todo un poco”; “Encargado de agencia de transportes”; “Fallecido”; “Guardia Civil”; “Informático de una empresa”; “Instalador de parquet”; “Limpia cristales”; “Mecánico”; “Mercados”; “Montador de techo”; “Notario”; “Peón de carretera”; Recolector de fruta”; “Robar”; “Técnico de sonido”; “Inspector veterinario”.
PROFESIÓN MADRE
No consta información en siete casos
“Ama de casa(14)”; “Auxiliar administrativo”; “Auxiliar de enfermería(3)”; “Campo”, “Cuida niños”; ”Cuida a mi abuela”; “Economista”; “En la lechuga”; “Frutera”; “Limpiadora(2)”; “Mercados”; “Monitora de gimnasia”; “Portera de discoteca”; “Tiene un bar”; “Profesora”.

Según los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹⁷¹, existen diferencias sustanciales en el rendimiento educativo de los estudiantes en función del tipo de trabajo de los padres, tipo de trabajo que puede

¹⁷¹ Datos a 02/05/2014. /http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

depender de los niveles formativos de los mismos. Los hijos con al menos uno de los padres en ocupaciones cualificadas obtienen mejores resultados que los otros estudiantes. Los estudiantes cuya madre es profesional o gerente (ocupaciones que requieren una mayor cualificación para su desempeño) tienden a obtener mejores resultados que los demás y cuanto mayor es el peso de los progenitores con trabajos en ocupaciones básicas, peores son los resultados educativos de los hijos. En la Región de Murcia se combinan las puntuaciones medias más bajas del alumnado y la mayor desigualdad por ocupación de los padres de todo el territorio nacional junto con la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.3.2.2. ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DELITO Y LA MEDIDA JUDICIAL

El desarrollo de los grupos de discusión nos permitió recoger la opinión de los menores con relación a las causas que les podían haber llevado a tener problemas con la ley. En sus posit previos a la discusión escriben:

“Drogas, malas compañías, mucho tiempo libre”; “Las drogas, los amigos y la delincuencia”; “Drogas, amigos, no iba al colegio”; “Las drogas, el lugar de nacimiento, la fiesta”; “Las amistades”; “Pegar, amistades y drogas”; “Las fiestas, las amistades y los problemas con la familia”; “El dinero y las drogas”; “Los problemas con la familia y los porros”; “En 2º de la ESO lo dejé todo y fue un desastre”; “Era un fracasado, nada más que tomando porros y con malos amigos”; “Las drogas y las bandas”, “La fiesta y las cosas que veía en mi casa”; “Por no estudiar y discutir con la familia”.

Sus aportaciones refieren la existencia de dificultades en el entorno familiar, dificultades en el entorno escolar y aspectos relacionados con el uso del tiempo libre y su grupo de iguales. Siguiendo los planteamientos ecológicos referidos en el marco teórico (Bronfenbrenner, 1987), nos estaríamos refiriendo al micro y mesosistema, espacios que conforman el contexto inmediato donde se dan las relaciones iniciales y más próximas a la persona y a su influencia positiva o negativa en el desarrollo de los menores.

Con relación a los aspectos familiares, sobre todo debido a la idea de que el “lugar de nacimiento” es un factor importante en sus trayectorias delictivas, se entabla un animado debate que se centra en aspectos relacionados con circunstancias económicas que no les permiten acceder a cosas que les gustaría

tener (ropa, moto, poder ir de fiesta...) y aquellas otras que tienen que ver con lo que varios de ellos denominan “lo que ven en su casa”:

“Robaba para comprarme ropa... a mí me gustaba Pedro del Hierro y cosas así y me lo buscaba yo. Y eso es caro...Y joer...empecé robando móviles, bolsos....pero luego me metía a casas, oro...y luego lo vendía poco a poco.” (CHICO, 17 años)

“Mi padre está en la cárcel. En mi ambiente es algo habitual robar. Yo... en verdad antes era un tonto...empecé a robar por mis colegas. Mis tíos robaban por ahí, pero yo no veía na. Yo veía que traían bolsos, traían de to, billetes....Pero yo no sabía de dónde lo cogían. Empezó a gustarme, tirón por aquí, tirón por allá, tabaco, ropa...Triunfaba.” (CHICO, 18 años).

“Me empecé a juntar con gente que sus padres vendían droga, todos vendían droga...y yo ahí en medio. A parte mis tíos y mi familia fuman...empezaron a darme y ya está.” (CHICO, 18 años)

Las consecuencias de sus actos las viven de un modo ambivalente, pues hablan de los aspectos negativos y también de los que creen positivos. Éstos últimos guardan relación con lo que ha supuesto estar en el Centro o las posibilidades de vida que se les abren como consecuencia de haber pasado por él. Los recogemos en sus propias palabras (*Cuadro 36*):

Cuadro 36. Consecuencias actos delictivos: opinión de los menores

CONSECUENCIAS ACTOS DELICTIVOS	
NEGATIVAS	“Perder la novia”; “Tener mala fama”; “Perder la libertad”; “Poca gente confía en mí”; “Soy un desecho social”; “Nada más que amargura, problemas y conflictos con todo”; “Pierdes toda tu juventud”, “Que me fichen, tener antecedentes penales y problemas con la policía, que haga lo que haga ya me mira mal”; “Cárcel”; “Pierdes la confianza de la familia y los amigos”; “Poca gente confía en mí”.
POSITIVAS	“Dejar las drogas”; “Hacer un PCPI”; “Madurar”; “Cambiar y ser mejor”; “Encontrar la felicidad y ver un futuro mejor”; “Buscar una chica responsable”; “Estudiar”; “Buscar trabajo”; “Tener respeto hacia los demás”; “Saber que tú eres responsable de lo que haces y que tu futuro depende de ti”; “Tener más autocontrol y autoestima”

Con relación al delito por el que están en el Centro, pregunta que se les hacía de forma abierta en el cuestionario, en 35 casos han expuesto, brevemente, los hechos que cometieron. Los recogemos a continuación (*Cuadro 37*), intentando clasificarlos según su tipificación en el Código Penal y expresados en sus propias palabras (entre paréntesis indicamos la frecuencia si el delito se repite y se expresa del mismo modo)

Cuadro 37. Delito cometido expresado por los menores

DELITO	
ROBO	“Por robar y por banda ilícita”; “Por robos (2)”; “Pues estoy en el centro porque tuve problemas con las drogas y tenía que robar para conseguirme la dosis de cocaína que necesitaba a diario”
ROBO CON VIOLENCIA O INTIMIDACIÓN	“Estoy en el centro por robar con fuerza y con violencia y también por peleas”; “Fui a una casa a robar, le pegué al tío de la casa”; “Por peleas y por robos con violencia”; “Por ser cómplice de un robo con arma blanca e intimidación”; “Robo con violencia a una chica”
HOMICIDIO	“Homicidio en grado de tentativa (2)”
CONTRA LA SALUD PÚBLICA	“Por las drogas”; “Por problemas con las drogas y robo con fuerza”
CONTRA LAS RELACIONES FAMILIARES	“Estoy por problemas en el ámbito familiar”; “Por incumplir la libertad vigilada y por maltrato (2)”; “Por intentar clavarle un cuchillo a mi hermano”; “Problemas familiares”; “Violencia doméstica (2)”; “Porque mi ex novio me pegaba y yo me harté y le pegué una paliza”
DESOBEDIENCIA A LA AUTORIDAD	“Incumplimiento de la libertad vigilada (5); “Por incumplir la libertad vigilada y no ir al instituto”
VARIOS	“Robos, peleas familiares, drogas, prostitución, agresiones”
OTROS	“Por una acusación”; “Por un error judicial”; “Por muchas cosas”; “Por causas de la vida y problemas”; “Por delinquir”; “Por un delito”; “Por una denuncia falsa”

El robo (en diferentes modalidades) y asociado, en algunos casos, al consumo de sustancias es, de nuevo, el delito más frecuentes entre los adolescentes, también entre los que cumplen medidas de internamiento. Los delitos contra las relaciones familiares (violencia doméstica o familiar) ocupan el segundo lugar después de los robos y constituyen uno de los delitos que mayor aumento está experimentando en los últimos años y no solo a nivel de los jóvenes, tal y como mostramos en el primer nivel de análisis de este trabajo.

En bastantes casos, los jóvenes cumplen una medida de internamiento por incumplimiento de la libertad vigilada (que nosotros hemos clasificado como delito de “desobediencia a la autoridad”). El cumplimiento de la medida de Libertad Vigilada, medida que, junto a la de Prestación de Servicios a la Comunidad, es la más frecuentemente impuesta, implica para el menor el cumplimiento de una serie de normas de conducta como pueden ser: obligación de realizar un curso formativo y/o de contenido prelaboral, cumpliendo con el horario puntualmente y justificando las faltas de asistencia en su caso; obligación de realizar un taller de habilidades sociales; obligación de permanecer en su domicilio de 22.00h a 7.00h

del día siguiente, etc. El incumplimiento de esta medida, si bien constituye un delito, se le puede considerar un “delito menor” cuando se valoran los índices de reincidencia de los menores o las causas por las que pueden retornar al Centro después de haber cumplido una medida de internamiento¹⁷². En este sentido se expresa el Director:

“Para mí es importante que cuando un crío vuelve, vuelve a lo mejor por incumplimiento de la libertad vigilada, pero no ha vuelto a cometer un delito de robo con violencia. Es decir, hemos trabajado mucho el respeto a la persona. Entonces esas cosas, la gente cuando hablamos de reinserción te dicen... es que el crío ha vuelto al centro... Bueno vamos a ver, vamos a analizar todo el trabajo que hemos hecho, vamos a ver por qué vuelve, ¿vale?” (DIR)

Paralelamente a conocer, de sus propias palabras, la percepción de los hechos que les han llevado a estar en el Centro, nos interesaba conocer su percepción de la medida impuesta, su consideración sobre la misma, la medida que ellos se hubiesen impuesto de haber sido los jueces. (*Cuadro 38*)

Cuadro 38. Opinión de los menores sobre la medida que están cumpliendo

OPINIÓN SOBRE LA MEDIDA	
DEBERÍA SER MÁS LARGA O MÁS DURA	“En cerrado, porque he hecho un delito peligroso y soy joven todavía”
ES JUSTA	“Cumpro la medida que me parece correcta”; “La que tengo porque por una parte el centro me ha servido para aprender muchísimo”; “Está bien mi medida 8 meses semiabierto, pero no me hubiera puesto 4 meses de libertad vigilada que tengo al salir de aquí. Ya tuve 10 meses y eso no sirve para nada”; “Está bien lo que me ha caído”; “Sí, es justo porque he hecho algo grave y me merezco los 3 años y medio que me piden”;
DEBERÍA SER MÁS CORTA O MENOS DURA	“La justa y no 2 meses más”; “Me pondría menos de 18 meses”; “Pues contando con que me dieron una oportunidad y no la aproveché, 8 meses de fines de semana hubiera estado bien”; “Pues en alguno de los delitos lo que me han puesto y en otros más de mis delitos me hubiera puesto Centro de Protección o Rehabilitación”; “Régimen abierto durante tres meses o cuatro, pero no encerrado”; “Fines de semana en el centro”.
NO DEBERÍA CUMPLIR NINGUNA	“Ninguna porque problemas con la familia tenemos todos”; “Nada, porque no llegué a hacer nada”; “Ninguna porque problemas con la familia tienen hasta los jueces”
OTROS	“Yo no sé cómo a alguien de aquí no le ha dado por suicidarse o algo... todos los días lo mismo, todos los días lo mismo. Si tuviera que estar un año o dos aquí, a mí me daría algo”; “No lo sé porque no he estudiado lo que ha estudiado él”;

¹⁷² “Las medidas de internamiento constarán de dos períodos: el primero se llevará a cabo en el centro correspondiente (...); el segundo se llevará a cabo en régimen de libertad vigilada” (Art. 7.2., LORPM)

Las opiniones van desde las de aquellos que consideran que la medida debería más dura, hasta las de otros que consideran que no han hecho nada para estar en el Centro, pasando por algún caso que indica que no es juez y no puede responder a ello.

A excepción de los tres casos que consideran que no deberían estar cumpliendo ninguna medida, el resto aceptan la responsabilidad y consecuencias derivadas de sus actuaciones. Valoran la posible gravedad de los hechos cometidos, su edad y las posibilidades de aprender que les está brindando el hecho de estar en el Centro como una de esas consecuencias positivas a las que nos hemos referido con anterioridad. Otro menor considera que las medidas deberían haber ido dirigidas a rehabilitación (entendemos que por consumo de sustancias) o protección (quizá por una situación familiar de riesgo, malos tratos hacia el/la menor, etc.), pero en cualquier caso, sus palabras, lo sitúan en una doble posición de víctima y victimario.

Interesantes son las respuestas de los que consideran que no deberían cumplir ninguna medida. Dos de ellas corresponden a menores que están cumpliendo medidas por delitos en el ámbito doméstico familiar. Consideran que sus comportamientos forman parte de algo normalizado en cualquier familia y que no debiera constituir delito alguno, lo que denota la posible existencia de dinámicas de relación familiar donde se minimiza la importancia del buen trato entre sus miembros.

3.3.2.3. TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA A LA ESTANCIA EN EL CENTRO

El cumplimiento de las medidas, dado el carácter educativo de la Ley, implica volver a la escolaridad-formación, como continuidad a sus trayectorias escolares previas (*Tabla 71*).

La mayoría de los menores encuestados (42,1%) indican que 2º ESO fue el curso escolar en el que se encontraban matriculados o que habían realizado hasta el momento de ingresar en el Centro y un 18% indica no estar matriculado ni realizando actividad formativa alguna. El 94% manifiesta haber repetido curso; de ellos un 55% ha repetido una vez, un 37% dos veces y un 8% tres veces (en estos tres

casos están repitiendo 3º de ESO en PCPI). Un 36% acumulan retrasos desde 2º de PRIMARIA y en un 31% la primera vez que repiten lo hacen en 1º de ESO. Todo ello nos da cuenta de un 67% de menores que arrastran dificultades en sus itinerarios escolares desde sus cursos iniciales.

Tabla 71. Trayectoria escolar previa al ingreso en Las Moreras

ÚLTIMO CURSO ESCOLAR	n=38	%
PRIMARIA	1	(2,6)
1º ESO	3	(7,9)
2º ESO	16	(42,1)
3º ESO	2	(5,3)
4º ESO	2	(5,3)
1º BACHILLER	1	(2,6)
FP/MODULOS	3	(7,9)
PCPI	3	(7,9)
NO HACÍA NADA	7	(18,4)
REPITE CURSO		
Si	36	(94,7)
No	2	(5,3)
NÚMERO DE VECES QUE HA REPETIDO		
UNA VEZ	21	(55,2)
DOS VECES	14	(36,9)
TRES VECES	3	(7,9)

PRIMER CURSO REPETIDO	n=38	%
2º PRIMARIA	2	(5,3)
4º PRIMARIA	4	(10,5)
5º PRIMARIA	5	(13,2)
6º PRIMARIA	4	(10,5)
1º ESO	12	(31,6)
2º ESO	4	(10,5)
3º ESO	2	(5,3)
4º ESO	1	(2,6)
No consta	4	(10,5)
SEGUNDO CURSO REPETIDO		
1º ESO	8	(21,1)
2º ESO	6	(15,8)
TERCER CURSO REPETIDO		
3º ESO	3	(7,9)
EXPULSIONES DEL CENTRO		
Si	32	(84,2)
No	6	(15,8)

Contrastada esta información con la que consta en sus expedientes y con la que nos facilita la Pedagoga del Centro, podemos decir, además, que en todos los casos menos en uno, constan antecedentes de absentismo hasta el abandono, ya que sólo seis de los menores llegaron al Centro teniendo un expediente activo en algún centro escolar. El 57,9% de ellos había iniciado programas de PCPI y Diversificación curricular en algún momento de su escolaridad, pero el 27% los había abandonado igualmente.

La presencia de expedientes disciplinarios con expulsión es una constante en el 84% de los casos. Los causas que, según las propias palabras de los chicos y chicas, han dado lugar a los expedientes y expulsiones las presentamos en el siguiente cuadro (*Cuadro 39*), atendiendo a si se trata de causas que tienen que ver con el enganche conductual, emocional o cognitivo (Blumenfeld, Fredricks, y Paris, 2004).

Cuadro 39. Causas motivadoras expedientes disciplinarios durante trayectoria escolar

CAUSAS QUE MOTIVAN LOS EXPEDIENTES DISCIPLINARIOS	
CONDUCTUALES	“Le pegué a una profesora”; “Insultar y pelearme con otros (6); “No me estaba quieto”; “Por pelearme con los maestros” (3); “Por coger cosas que no me pertenecen del despacho del Director”; “Por falsificarles las notas a mis compañeros”; “Por fumar en el patio y pelearme (2); “Por fumar, por interrumpir las clases”; “Por mala actitud, nunca iba a clase”; “Por pegarle a un niño”; “Por ser un pasota y mal educado”; “Porque no paraba de liarla”; “Porque un moro se cagó en mi abuelo y lo voy a tirar por la ventana”; “Por no hacer caso, por insultar y por peleas, etc.”
EMOCIONALES	“Me aburría y la liaba con los demás”
COGNITIVAS	“Por no estudiar”
OTROS	“Errores”; “No me acuerdo”; “Por diferentes cosas”; “Por ser problemático”; “Tonterías”

Como vemos, las circunstancias que con mayor frecuencia parecen provocar los expedientes disciplinarios son las relacionadas con el cumplimiento de las normas/reglas de la escuela: peleas (con compañeros y/o profesores) y comportamientos no adecuados en clase (no hacer caso, no estarse quiero, interrumpir, etc.). Si bien solamente podemos decir que un comentario hace referencia al enganche emocional, estimamos que detrás de gran parte de los aspectos conductuales se encuentran aspectos emocionales y afectivos que tienen que ver con el hecho de sentirse bien o no en la escuela, tener interés en las tareas de aula, tener o no ganas de ir a la escuela, etc.

Cuatro de los comentarios que nos llamaron la atención por su ambigüedad (errores, diferentes cosas, ser problemático y tonterías) corresponden a cuatro chicos que acumulan retrasos escolares desde 4º de PRIMARIA y que superan la edad media de 17 años.

Abundando en nuestro deseo de conocer su nivel de enganche-desenganche escolar y la percepción de su paso y su estar en la escolaridad, les planteamos una serie de cuestiones sobre las que, en general, muestran grandes niveles de acuerdo y corroboran informaciones recogidas previamente.

Con relación a aspectos que podríamos considerar relacionados con la dimensión conductual (*Tabla 72*) los valores más bajos se dan en las conductas relacionadas con la asistencia a clase (asistencia y puntualidad). Solamente un 10,5% indican que asisten, y lo hacen con puntualidad, a todas las clases. En el extremo opuesto, un 26,3% indica no llegar nunca puntual a las clases y un 18,4%

indica no asistir nunca a todas las clases. Ello nos da cuenta de altos niveles de absentismo (en diferentes modalidades).

Tabla 72. Opinión de los menores: dimensión conductual

EN LA ESCUELA	NUNCA		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
11.6.Respetaba el mobiliario y materiales de la escuela	3	(7,9)	9	(23,7)	11	(28,9)	15	(39,5)	3,00	0,986
11.16.Las sanciones por no cumplir las normas era iguales para todos	12	(31,6)	6	(15,8)	5	(13,2)	15	(39,5)	2,61	1,306
11.15.Las normas de la escuela me parecían justas	7	(18,4)	9	(23,7)	7	(18,4)	10	(26,3)	2,58	1,154
11.5.Respetaba a los profesores y demás adultos de la escuela	6	(15,8)	16	(42,1)	5	(13,2)	11	(28,9)	2,55	1,083
11.10. Me comportaba correctamente en clase (respetaba las normas, turnos de palabra, etc.)	6	(2,6)	17	(44,7)	8	(21,1)	6	(15,8)	2,32	1,016
11.2. Asistía a todas las clases	7	(18,4)	17	(44,7)	10	(26,3)	4	(10,5)	2,29	0,898
11.1. Llegaba puntual a todas las clases	10	(26,3)	16	(42,1)	8	(21,1)	4	(10,5)	2,16	0,945

Pese al alto porcentaje de menores que han tenido expedientes disciplinarios de expulsión y a los motivos que ellos mismos indican que los hubiesen podido provocar, su percepción acerca de su respeto a los profesores es positiva en porcentajes cercanos al 42% (si bien las desviaciones típicas de las medias correspondientes son algo más elevadas). El hecho de que perciban como menos positivo su comportamiento y respeto de las normas de clase, nos indica que los incidentes a los que se refieren se producen mayoritariamente en el espacio-aula.

Menor consenso existe en las respuestas relacionadas con su percepción acerca de la justicia de las normas de la escuela (2,58/1,154) y el hecho de que las sanciones por no cumplir las normas se aplique del mismo modo para todos (2,61/1,306).

Las opiniones referidas a aspectos relacionados con la dimensión emocional-afectiva (*Tabla 73*) nos indican que solamente un 5,3% consideran que la escuela es siempre un lugar agradable en el que estar; a un 50% de los casos la escuela les parece que nunca lo es y al 44,7% restante se lo parece a veces o a menudo. En torno al 71% de los menores manifiesta que nunca/a veces se sentía interesado por las tareas que realizaba en la escuela, lo que implica un muy bajo nivel de motivación hacia lo escolar.

No obstante manifiestan tener buenas relaciones y relacionarse con todos los compañeros de clase, teniendo también como mejores amigos a buenos estudiantes (solamente un 18% indica que sus mejores amigos nunca lo eran).

Los menores consensos en las respuestas se presentan en la percepción que los chicos y chicas tienen con relación a si a los profesores les puede importar que asistan o no a clase (2,71/1,228), en la valoración que hacen de su esfuerzo como alumnos (2,39/1,175), o la valoración de su buen comportamiento (2,82/1,087).

Tabla 73. Opinión de los menores: dimensión emocional-afectiva

EN LA ESCUELA	NUNCA		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
	11.4.Tenía buenas relaciones con los compañeros/as	5	(13,2)	11	(28,9)	7	(18,4)	15			(39,5)	2,84	1,103
11.14.Los profesores/as valoraban que me portase bien	5	(13,2)	7	(18,4)	8	(21,1)	14	(36,8)	2,82	1,087
11.19.Me sentía a gusto con el resto de compañeros/as de clase	4	(10,5)	13	(34,2)	8	(21,1)	13	(34,2)	2,79	1,044
11.12.A mis profesores/as les importaba si asistía o no a la escuela	7	(18,4)	8	(21,1)	8	(21,1)	14	(36,8)	2,71	1,228
11.11.Los profesores/as se preocupaban por lo que me pasase	8	(21,1)	11	(28,9)	11	(28,9)	8	(21,1)	2,50	1,059
11.13.Los profesores/as valoraban mi esfuerzo como alumno	10	(26,3)	8	(21,1)	11	(28,9)	8	(21,1)	2,39	1,175
11.20. Mis mejores amigos/as de la escuela eran buenos/as estudiantes	7	(18,4)	14	(36,8)	12	(31,6)	5	(13,2)	2,39	0,946
11.7.Me interesaban las tareas que hacía en la escuela	13	(34,2)	14	(36,8)	6	(15,8)	5	(13,2)	2,08	1,024
11.8.La escuela me parecía un lugar agradable en el que estar	19	(50,0)	9	(23,7)	8	(21,1)	2	(5,3)	1,82	0,995

Con relación a la dimensión cognitiva (*Tabla 74*) solamente el 2,6% (un chico que asiste y lo hace con puntualidad a todas las clases) indica que siempre aprobaba todas o la mayoría de las asignaturas. En el extremo opuesto está un 55,3% que indica que nunca las aprobaba. El interés por el hacer los trabajos de clase también es bajo, aspecto que podemos considerar relacionado con la baja motivación hacia lo escolar evidenciada en la dimensión emocional-afectiva.

Tabla 74. Opinión de los menores: dimensión cognitiva

EN LA ESCUELA	NUNCA		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
	11.9.Hacía todas mis tareas y trabajos de clase	14	(36,8)	13	(34,2)	4	(10,5)	7			(18,4)	2,11	1,110
11.3.Aprobaba todas o la mayoría de las asignaturas	21	(55,3)	10	(26,3)	5	(13,2)	1	(2,6)	1,58	0,858

En cualquier caso, hemos de tener que en cuenta que las tres dimensiones no pueden ser consideradas de un modo estático ni independientes entre sí, sino que se presentan de forma interrelacionada poniendo de manifiesto que son diversos los factores y elementos que influyen para que el alumnado se muestre más o menos implicado o más o menos desenganchado con la escuela y su proceso educativo (González, 2010).

3.3.2.3. LA VISIÓN DE LO ESCOLAR DURANTE LA ESTANCIA EN EL CENTRO "LAS MORERAS" Y SUS PERSPECTIVAS DE FUTURO

“Siempre a la llegada de un menor cualquiera al centro, se le pone una prueba inicial. En esa prueba inicial intentamos detectar todo lo que son problemas de lectoescritura, de cálculo. Y le pedimos en una parte de la prueba inicial, que nos cuente su trayectoria escolar. Pero lo que pretendemos delimitar es su nivel real, porque algunos pueden llegar con 4º de la ESO y no saber casi escribir.” (PROF2)

La atención educativa de los menores durante su estancia en el Centro se organiza en función de su nivel escolar. Como podemos comprobar (*Tabla 75*), el 50% de ellos se encuentran cursando el NIVEL I de Educación Secundaria de Personas Adultas que se corresponde con 1º y 2º de la ESO.

Tabla 75. Curso escolar en el que están matriculados

CURSO ESCOLAR MATRICULADOS (2012/2013)	n=38	%
EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS (ALFABETIZACIÓN)	1	(2,6)
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PERSONAS ADULTAS (ESPA)		
* NIVEL I (1º-2º ESO)	19	(50,0)
* NIVEL II (3º-4º ESO)	3	(7,9)
* PRUEBA LIBRE NIVEL II	1	(2,6)
1º ESO	2	(5,3)
2º ESO	2	(5,3)
4º ESO	1	(2,6)
1º BACHILLERATO A DISTANCIA	4	(10,5)
SIN MATRÍCULA OFICIAL	5	(13,2)

La superación del NIVEL I les llevaría a un segundo nivel en el que en un curso escolar podrían realizar 3º y 4º de la ESO y obtener la certificación correspondiente para seguir Ciclos Formativos de Grado Medio o realizar el Bachillerato a distancia (o nocturno) y continuar su formación hasta niveles universitarios. Otro 7,9% se

encuentra realizando el NIVEL II y en un caso uno de los chicos se prepara para presentarse a la prueba libre de NIVEL II en junio (ya que no ha podido ser matriculado de otro modo por el momento de su llegada al Centro).

En cinco casos (13, 2%) los menores siguen matriculados en los mismos centros donde estaban antes de ingresar para el cumplimiento de las medidas judiciales, pero reciben las clases en “Las Moreras” y los profesores de las aulas educativas se coordinan con los correspondientes centros escolares para atender a los objetivos establecidos, trabajos de los alumnos, evaluaciones oficiales, etc. Trabajo similar se realiza con los cuatro casos de los menores que están matriculados en 1º de Bachiller a distancia.

En un caso, un chico se encuentra en el programa de alfabetización básica (apenas sabe leer y escribir) y otros cinco chicos están sin matrícula oficial en ningún centro por el momento en el que llegaron a “Las Moreras”, pero trabajando materias y contenidos del NIVEL I, donde se les matriculará en el curso 2013/2014.

Dado que solamente hay dos profesores en horario continuado, éstos suelen estar pasando de unas aulas a otras para atender los diferentes ámbitos (comunicativo, social y científico): uno de ellos se dedica fundamentalmente al científico y el otro a los otros dos. Atienden principalmente a tres aulas en las que están el mayor número de los menores: una de nivel alto (3º-4º de ESO y BACHILLERATO) y otras dos donde están los de NIVEL I de ESPA. Los menores que por cualquier circunstancia se encuentran en el módulo de observación, permanecen en un aula de ese módulo supervisados por los Educadores. El profesor contratado por horas, suele dedicarse a tareas de refuerzo y lectoescritura.

“Realmente tenemos 4 grupos. La escuela del verde, a la que intentamos asistir mínimo unas dos o tres veces en semana, hacemos atención individualizada. En el verde se encuentran alumnos que acaban de entrar en el centro o que por su comportamiento han tenido algún tipo de retroceso a la unidad de observación. Nuestro trabajo fundamental es la motivación de los nuevos y “recuperar” a los que han tenido retroceso. Generalmente los críos que ya han estado en la escuela y vuelven al verde suelen implicarse rápidamente, están deseando volver a su escuela normal. Incluso hay algunos que estando en la unidad de observación asisten a la escuela por la mañana. En el verde tienen unas actividades distintas pero algunos pueden venir en el tiempo de escuela.

El resto de aulas se concentran en la unidad azul, hay tres escuelas. Independientemente de los niveles en que se encuentren intentamos que asistan a su grupo escuela como si estuviesen en un centro normalizado.

Hay dos grupos de NIVEL I que son la gran mayoría, ahora mismo creo que tenemos 27 alumnos en dos escuelas. Y otra escuela que es la de Bachillerato y NIVEL II.”
(PROF2)

“El grupo que tenemos de Bachiller está así porque llevan tiempo aquí, porque se les ha apoyado y motivado mucho, se ha trabajado mucho con ellos y ellos se han comprometido mucho con su proceso..., pero no es lo normal.” (PEDA)

La actividad que a los menores les parece más importante, de todas las que desarrollan en el Centro, es la escuela: un 44,7% la señala en primer lugar como lo más importante. A ella le sigue el deporte (10,5%) y el “Taller de autocontrol” (7,9%), actividad que realizan con los psicólogos y cuyo objetivo es enseñarles a controlar sus impulsos. Con relación a lo que les resulta menos importante, la diversidad de opinión es tan variada como chicos y chicas en el centro: un 10,5% indican que todo les sirve y un 13,2% parecen coincidir en que la jardinería sería lo menos importante. Tampoco les gustan las tareas como la limpieza o que el deporte sea obligatorio.

La percepción positiva que tienen los menores de la escolaridad y su formación desde que están internos en el Centro, se recoge también de su opinión sobre diferentes aspectos (*Tabla 76*)

Tabla 76. Opinión de los menores sobre aspectos de la escuela en “Las Moreras”

1.INTERÉS POR LOS ESTUDIOS			
Igual + Algo más		Bastante más + Mucho más	
n	%	n	%
14 (4+10)	(36,8)	24 (9+15)	(63,2)
2.LA DIFICULTAD DE LAS TAREAS			
Igual de difíciles+ Algo más fáciles		Bastante más fáciles+ Mucho más fáciles	
n	%	n	%
23 (9+14)	(60,5)	15 (6+9)	(39,5)
14.LAS CLASES A LAS QUE ASISTES AHORA			
Igual de aburridas+ Algo menos aburridas		Bastante más interesantes+ Mucho más interesantes	
n	%	n	%
17 (6+11)	(44,7)	21 (12+9)	(55,3)
15.LOS PROFESORES QUE TE DAN CLASE AHORA			
Explican igual+ Algo mejor		Explican bastante mejor+ Mucho mejor	
n	%	n	%
23 (13+10)	(60,5)	15 (7+8)	(39,5)
19. ATENCIÓN Y AYUDA PROFESORES, EDUCADORES...			
Igual+ Algo más		Bastante más+ Mucha más	
n	%	n	%
12 (4+8)	(31,6)	26 (12+14)	(68,4)

Los aspectos relacionados con el enganche emocional-afectivo parecen ser

los determinantes en esa visión más positiva de lo escolar: un 63,2% manifiesta que tiene “bastante o mucho más interés” por los estudios que el que tenía antes de estar en “Las Moreras”; al 55,3% las clases les parecen “bastante o más interesantes” (solo a 6 menores las clases les parecen igual de aburridas). En este aspecto también puede influir el hecho de que su horario lectivo, de estancia en el aula, se reduce a tres horas diarias, si bien tienen durante el día otros momentos para el estudio, preparar trabajos, etc.

Un aspecto que parece determinante es su percepción de la atención y ayuda que reciben de los profesores y educadores, el 68% considera que ésta es “bastante o mucha más” de la que se les prestaba en los centros ordinarios (solamente 4 menores consideran que la atención prestada es igual que en otros centros).

Con relación a lo que podríamos considerar enganche cognitivo, un 39,5% de los menores consideran que las tareas que realizan son bastante o mucho más fáciles, aspecto que puede estar relacionado también con que el esfuerzo invertido en las mismas sea mayor que el invertido anteriormente, ya que no parecen encontrar grandes diferencias en cuanto al modo de explicar del profesorado: el 60,5% consideran que los profesores explican igual que los que tuvieron antes.

Las diferentes observaciones de aula nos hacen coincidir con los menores en estos aspectos. A nivel metodológico todas las sesiones de aula mantienen una misma estructura independientemente del ámbito de estudio o grupo de clase: comienzan explicando los contenidos de la sesión, posicionan a los chicos y chicas en sus cuadernos de trabajo (que son cuadernillos fotocopiados del tema correspondiente) y comienzan con una explicación grupal.

“Nuestro gran condicionante metodológico es la continuidad, porque no solemos tener un grupo estable de alumnos. Los alumnos van fluctuando, unas veces están, otras veces no están. Nosotros no sabemos hasta que no llega la hora de empezar la clase los alumnos que vamos a tener en clase. A veces nos informan en el mismo momento de quién va a salir, quien no va a salir, si tienen juicio, si tienen visita de los padres...Hay muchos condicionantes en todo lo que sea estabilidad el grupo. Eso condiciona la explicación grupal. Si todos los alumnos no están pues tenemos que repetir varias veces, que viene bien para que algunos vayan afianzando, pero retrasa a otros e incluso les aburre y cuesta mantener la atención en ese caso.”(PROF2)

Durante la misma se van poniendo ejemplos que, con habilidad, el profesorado “personaliza” para captar la atención (utilizando sus nombres propios o comentando situaciones que hayan vivido en el centro, con sus compañeros, etc.)

y se va solicitando la participación de los menores, estimulándolos a intervenir mediante preguntas o pidiéndoles que salgan a la pizarra a copiar un texto, corregir ejercicios o hacer un esquema. De hecho lo más frecuente es que el alumnado permanezca en silencio escuchando al profesor, haga alguna pregunta si no comprende algo o se dedique a hacer los ejercicios de su cuaderno. Durante las 17 observaciones realizadas, en ningún momento se han planteado trabajos grupales o se han modificado la estructura clásica de aula: profesor que transmite- alumnado que escucha.

A la explicación grupal suele seguir una atención individualizada con cada menor para ir revisando su cuaderno, las actividades que está haciendo, planificándole lo que tiene que estudiar o ejercicios que ha de hacer para el día siguiente, etc. Los Educadores suelen quedarse en las aulas mientras los profesores van cambiando de un aula a otra.

¿Cómo hacemos entonces? Nuestra escuela es unitaria, cada uno tiene su nivel, lo que implica una atención individualizada y personalizada. Cada uno tiene su propio material. Nos apoyamos de algunos educadores sobre todo para apoyar a la lectura, sacar pequeños grupos de alumnos para que hagan lecturas comprensivas, que se sienten junto a los que necesitan más apoyo, que supervisen que hacen las tareas, etc.”(PROF2)

“Los educadores, como son educadores por turnos...nos dicen los educadores que nos tocan cada semana, les decimos lo que estamos haciendo con cada alumno, les decimos hay que reforzar esto con éste o esto otro con aquel...” (PROF1)

En el aula de nivel más alto (superiores de ESO y Bachillerato), tanto por el nivel de los chicos y chicas como por el reducido número de alumnos (7 normalmente), las dinámicas son algo diferentes pues suele ser más participativa por parte de ellos y son más dados a debatir sobre diversos temas.

En cuanto a los recursos materiales empleados son básicamente los cuadernillos de trabajo y la pizarra. Los cuadernillos de trabajo están elaborados por el profesorado para cada menor, atendiendo a su nivel educativo, necesidades y nivel que esté cursando.

“Durante el curso contamos con distintos tipos de materiales relacionados con la diversificación, con la educación de adultos y con la educación especial. Cuando digo materiales digo cuadernillos y libros. Con esas tres cosas elaboramos para cada uno tema por tema específico, de tal manera que, por ejemplo, verás que hay alumnos que estarán trabajando un tema que es de educación especial pero que yo he modificado para que sea un poco más complicado y otro que está trabajando lo mismo con materiales de educación especial, por ejemplo, que es más sencillo” (PROF1)

No hay uso habitual de recursos tecnológicos-TIC, ni disponibilidad de ellos a excepción de las aulas de informática que se usan en contadas ocasiones. El profesorado manifiesta abiertamente su descontento en ese sentido y reclama una mayor presencia de estos medios en las aulas o en sus posibilidades de uso, de forma que ayuden a actualizar y mejorar las metodologías utilizadas y el alumnado pueda construir su propio camino de acceso al conocimiento.

“Lo justo, películas, DVD...Si los de bachillerato tienen que hacer algún trabajo intentamos que puedan acceder a internet. Hay un aula de informática y la hemos utilizado para alguna práctica, pero poca cosa. He intentado hacer alguna práctica con ellos en lo referido a búsqueda de información sobre algún tema que estuviésemos trabajando...pero muy poco. Muy poco porque supone bastante complicación a nivel organizativo.” (PROF1)

“No se utilizan NNTT, apenas algún vídeo. También alguna vez se va a la sala de informática, pero como todo eso supone tener que sacarlos del aula, tienes que avisar a los educadores, a los de vigilancia...Vaya, que a veces es un lío para mover a 4 críos. Estaría muy bien que en las aulas hubiese una pizarra digital y conexión a Internet para poder hacer las clases más atractivas...les gustaría.” (PROF3)

“En contadas ocasiones utilizamos nuevas tecnologías. Utilizamos vídeos, documentales...pero ellos activamente no suelen utilizar las NNTT. La limitación que tienen los menores al acceso condiciona el trabajo con ordenadores, no tienen libertad de poder utilizar las NNTT, investigar. Contar con una pizarra digital, hacer un uso habitual de PowerPoint...pues sí que nos facilitaría el dar las clases, hacerlas más diversas, motivadoras, entretenidas.” (PROF2)

“No creo que tenga los recursos suficientes para desarrollar nuestra labor. Necesitaríamos materiales informáticos, una pizarra digital, una impresora...Sería importante incorporar las nuevas tecnologías...Yo creo que una pizarra digital sería fundamental, porque ya no es el ordenador para que ellos trabajen, sino la pizarra. Tú estás explicando algo y pinchas y pones un vídeo, puedes presentar experimentos que no podemos realizar y muchas otras cosas. Como elemento de apoyo a la docencia una pizarra sería fundamental. Funcionamos con fotocopias, en blanco y negro...y no es lo más atractivo como puedes imaginar.” (PROF1)

Creemos que este es un aspecto que está bastante olvidado y puede dar la sensación de que la formación de los chicos y chicas que cumplen medidas en internamiento es una formación de bajas expectativas y en la que todo vale. En este sentido consideramos que estos chicos y chicas no cuentan con las mismas posibilidades con las que contarían los que asisten a centros ordinarios y que sería necesario hacer un mayor esfuerzo organizativo para poder hacer mayor uso, al menos, de los recursos disponibles (aulas de informática).

En cuanto al clima del aula, podríamos decir que es un clima positivo de estudio, en el que la relación con el profesorado es de cordialidad, respeto y cercanía, pero que está condicionado por varios aspectos. En primer lugar, estar (físicamente) en la escuela es obligatorio, aunque en alguna ocasión los menores puedan pedir irse a su habitaciones en ese tiempo (lo pasarían encerrados en sus cuartos sin nada que hacer y, además, abandonar la escuela supone la pérdida de créditos que les dan posibilidad de participar en actividades de ocio, o tener acceso a objetos personales como radio, tv en su habitación, etc.). En este sentido, podemos decir que el enganche conductual es “no natural”.

“Aquí la escuela es obligatoria que es una de las cosas de las que yo no estoy muy de acuerdo. Sí que es verdad que todo tiene que tener atención educativa, pero tú no puedes tener una persona con 20 años obligado en la escuela. Me explico. Lo ideal sería, como ha ocurrido aquí con algún alumno, con uno de bachillerato concretamente, que él mismo recapacite y se dé cuenta de que no hacer nada no le conduce a nada, que está perdiendo una oportunidad.” (PROF2)

En segundo lugar, en el aula, además del profesor suele haber dos o tres educadores que están atentos a los comportamientos y que llevan el control de esos créditos que les permiten tener ciertos privilegios. El control en el aula simplemente está basado en que estén y se porten bien, no interrumpen, no se levanten o no se dirijan a ningún compañero sin haber pedido permiso antes, etc.

“Los educadores, su papel en el aula...desde mi punto de vista debería de cambiar. Es verdad que por ley tiene que estar uno o dos según el ratio o la normativa interna del centro, pero su trabajo no es el de ser un árbitro de fútbol que va viendo infracciones y sancionando. Tendrían que ser otro elemento más de todo el proceso reeducador del menor que entiendan que el educador está ahí para echarles una mano, que cuando necesiten algo que el educador esté ahí. No puede ser en ningún sentido un elemento de distracción dentro de la escuela. Una escuela donde hay mucha gente hay más elementos de distracción y mas con esta población que por las características de cada uno son propensos a distraerse.

En el aula su labor es la de que se cumpla la normativa del centro. Pero sería bueno que los menores sintieran que los educadores son un apoyo más que tienen dentro del aula. Sería injusto decir que en todos los casos es así, pero si es en la mayoría.”(PROF2)

Si quieren ir al aseo, si necesitan cualquier material escolar (goma, lápiz, papel, etc.), se lo tienen que pedir al educador, quedando la figura del profesor limitada, en ocasiones, a la de la persona que les enseña contenidos, pero viviendo como si lo conductual formase parte de otra realidad.

En este especial clima de aula, hemos observado, si bien es cierto que no ha

sido algo frecuente, cómo un menor puede estar tumbado encima de su cuaderno sin hacer nada (pero no interrumpe), o cómo pueden estar haciendo como que atienden pero estar ausente, dando lugar a ese tipo de absentismo de “presentes ausentes” que no se implican en la actividad del aula.

“Es verdad que aquí todos van a la escuela, pero porque tienen que ir, pero da igual que estén sin hacer nada. Entonces hay chicos que quieren hacer y el resto están sin hacer nada y no pasa nada. Los educadores no sé si es que piensan que ellos podrían hacer lo que hacemos nosotros (muchos son maestros, licenciados), pero luego en la clase solo se limitan a llevar el control de disciplina y no colaboran en las tareas. Entran y salen cuando quieren, interrelacionan con los chicos/as sin decirnos nada, les dan permisos para que se levanten o salgan...pero luego no hay un seguimiento de las tareas. No sé, el tema de las funciones de los educadores habría que planteárselo, son muchos y se podrían aprovechar de mejor modo, que colaboraran más.” (PROF3)

Las diferentes observaciones de aula, por tanto, nos han llevado a la conclusión de que la percepción positiva de los menores está afianzada fundamentalmente en el gran esfuerzo personal que invierte el profesorado en motivar y estimular al alumnado para que valore la importancia de su formación y, sobre todo, en el enganche afectivo que han establecido con ellos, ya que no hay aspectos destacables ni a nivel metodológico, ni de agrupamiento de alumnos, ni de uso de ningún tipo de recursos que pudiesen hacer pensar que estamos ante una experiencia de aula innovadora o especialmente motivadora o atrayente.

“Hay una cosa que es muy importante tener claro: aquí no hay ningún día que sea igual, aquí todos los días son distintos, no hay nada que se repita todos los días. Porque o hay uno que está cabreado, o hay uno que le ha sentado mal el desayuno, o hay alguno que no sale de excursión y se pensaba que iba a salir, o que no sale de fin de semana...cualquier cosa. Entonces cada día es diferente, todo se modifica y cada día el universo éste se vuelve a formar y tú tienes que volver a hablar con ellos, acercarte a ellos.”(PROF1)

El profesorado es consciente de que ese enganche afectivo es el que les permite conseguir cambios en la percepción de los chicos y chicas hacia lo escolar, mejorando a la vez su enganche cognitivo. Como vimos en los apartados anteriores, los menores no consideraban que a los profesores de los centros ordinarios les importase mucho si asistían a clase o no, y no se sentían muy valorados en su esfuerzo como estudiantes. El profesorado de “Las Moreras” es consciente de ello y considera que es necesario un cambio en el “modelo de profesor” que pueden haber tenido estos chicos y chicas anteriormente para conseguir esa implicación

personal del alumnado con su proceso formativo.

“Tienes que conseguir que no te vean como el maestro del instituto que si no haces tal cosa te va a sancionar, te va a suspender....Que te vea como el maestro a la antigua usanza, que está ahí para echarte una mano. Que tú no estás para fastidiarlo, que lo único que quieres es que aprenda. Aprender en todo, lo que está mal, lo que está bien....y lo que está mal vamos a intentar mejorarlo.”(PROF2)

Las opiniones de los menores sobre otros aspectos de su estancia en “Las Moreras”, en los que también manifiestan altos niveles de acuerdo, confirman nuevamente esa percepción positiva de lo escolar y de su paso por el Centro (*Tabla 77*)

“Yo cuando vine aquí no sabía ni leer y ahora se leer, escribo y leo y se me quedan las cosas.” (CHICO, 16 años)

“Me gusta a mi estudiar...He descubierto una cosa, es verdad... Me gusta” (CHICO, 17 años)

Tabla 77. Opinión de los menores sobre otros aspectos de su estancia en “Las Moreras”

OTROS ASPECTOS	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
20.8.He aprendido a reflexionar sobre las consecuencias de mis actos	1	(2,6)			15	(39,5)	22	(57,9)	3,53	0,647
20.9.Creo que cuando salga del Centro no volveré a tener problemas			3	(7,9)	13	(34,2)	22	(57,9)	3,50	0,647
20.5.Mi paso por el Centro me está ayudando a comprender la importancia que tiene ir a la escuela para mi vida futura	3	(7,9)	1	(2,6)	9	(23,7)	25	(65,8)	3,47	0,893
20.6.Los profesionales del Centro confían en mí	1	(2,6)	4	(10,5)	15	(39,5)	17	(44,7)	3,30	0,777
20.2. Me gusta participar en las actividades de clase			5	(13,2)	20	(52,6)	13	(34,2)	3,21	0,664
20.7.Mis padres (familia) se han implicado en mi proceso educativo en el Centro	3	(7,9)	5	(13,2)	12	(31,6)	18	(47,4)	3,18	0,955
20.10.Ahora he aprendido a relacionarme y convivir de manera adecuada con los demás, respetándolos y respetando las normas	4	(10,5)	4	(10,5)	14	(36,8)	16	(42,1)	3,11	0,981
20.4.Me siento a gusto con el resto de compañeros de clase	2	(5,3)	6	(15,8)	16	(42,1)	14	(36,8)	3,11	0,863
20.3.Creo que valgo para estudiar	4	(10,5)	6	(15,8)	14	(36,8)	14	(36,8)	3,00	0,986
20.1. Las normas del Centro me parecen justas	6	(15,8)	13	(34,2)	12	(31,6)	7	(18,4)	2,53	0,979

La gran mayoría (97,4%) consideran que la estancia en el Centro les ha permitido reflexionar sobre las consecuencias de sus actos y el 92,1% de los casos manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que no volverán a tener

problemas cuando salgan del Centro, coincidiendo con la visión de los profesionales que manifestaban la misma opinión en un 93,5%.

Nuevamente aparece como un factor importante la percepción de confianza de los profesionales ya que el 84,2% de los menores manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en sentir que los profesionales confían en ellos, aspecto que influye en una mejora de su autoestima y confianza en sus posibilidades de aprendizaje y de cambio.

A excepción de ocho casos (21,1%), el resto considera que sus familias se han implicado en su proceso educativo en el Centro (79,0%), opiniones similares a las que tenían con relación a la implicación de las familias en su escolaridad previa a la estancia en “Las Moreras” (Tabla 78), ya que la gran mayoría de los menores indicaba que sus padres se interesaban por su día a día en la escuela y acudían a ella cuando se les requería.

Tabla 78. Opinión de los menores: participación padres (familia) en el proceso educativo

EN LA ESCUELA	NUNCA		A VECES		A MENUDO		SIEMPRE		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%		
	11.17. Mis padres (familia) se interesaban por mi día a día en la escuela	1	(2,6)	3	(7,9)	10	(26,3)	24			(63,2)	3,50	0,762
11.18. Mis padres (familia) acudían a la escuela siempre que se les citaba	1	(2,6)	6	(2,6)	4	(10,5)	27	(71,1)	3,50	0,862

Sus expectativas a al cumplimiento de la medida (Tabla 79) son las de seguir estudiando en el 55,3% de los casos y buscar trabajo en el 39,5%.

Tabla 79. Su futuro al terminar la medida

CUANDO CUMPLA LA MEDIDA	n=38	%
Seguir estudiando	21	(55,3)
Buscar trabajo	15	(39,5)
Seguir robando	1	(2,6)
Seguir trabajando en el mercado con mi tío	1	(2,6)

Los resultados obtenidos en las evaluaciones finales del curso, evaluaciones que se realizan conforme al programa establecido oficialmente y con los mismos exámenes y criterios de evaluación que para quienes cursen los mismos niveles fuera del Centro (ESPA NI ó NII) o Bachillerato, actúan como refuerzo para esa motivación positiva. Así:

- ✓ De los 19 que se encontraba cursando NIVEL I (1º-2ºESO), once superan el curso en junio; dos tienen que recuperar en septiembre el Ámbito Social y otros dos el Científico; uno tiene que recuperar ámbitos Comunicativo y Social y tres tienen que recuperar todo en septiembre.
- ✓ De los dos alumnos que han cursado 1º de ESO, uno aprueba y a otro no se le ha evaluado; ambos están propuestos para realizar NIVEL I el curso siguiente.
- ✓ De los dos que cursan 2º de ESO, uno tiene que recuperar todo en septiembre y el otro deberá recuperar el Ámbito Científico.
- ✓ El alumno que realiza 4º de ESO aprueba su curso completo e iniciará un Módulo de Grado Medio el curso siguiente.
- ✓ Los cuatro alumnos de 1º de Bachiller corren diferentes suertes: uno de ellos no se examina porque no quiere seguir haciendo Bachiller y quiere preparar oposiciones al Cuerpo Nacional de Policía; otro chico supera todo menos el Inglés; a otro le quedan pendientes Inglés y Matemáticas y al último Filosofía, Inglés y Economía.

3.3.3. ENTREVISTAS A PROFESIONALES

Tal y como indicamos en el capítulo metodológico pretendíamos realizar entrevistas a diferentes profesionales del Centro: Equipo Directivo, Equipo Técnico, Profesores de aula y Equipo Educativo. Con ellas queríamos cubrir un doble objetivo: primero, comprender mejor algunos aspectos organizativos o de orden general y contrastar informaciones que recogiésemos en documentos oficiales o a través de la aplicación de los otros instrumentos; y segundo, conocer directamente de los implicados, cuestiones relacionadas con: su visión acerca de los menores, de sus trayectorias educativas previas al ingreso en el Centro, de los cambios que se producen una vez que están en el Centro, de la importancia de la educación en la prevención y de cuestiones generales relacionadas con la ley. De lo primero hemos ido dando cuenta en apartados anteriores incluyendo los comentarios y/o opiniones de los entrevistados y de lo segundo vamos a dar cuenta en este apartado.

Las entrevistas realizadas fueron siete. Cada una de ellas se realizó en el despacho del profesional correspondiente y fueron grabadas con el permiso de

todos ellos. Se desarrollaron en un clima cordial, de confianza, distendido en todo momento. Su duración media fue de 1h y 20 minutos, siendo la más larga de 1h y 49 minutos y la más corta de 47 minutos.

En el siguiente cuadro (*Cuadro 40*) presentamos las características de los profesionales entrevistados y los códigos con los que identificaremos a cada uno de ellos para que puedan ser reconocidos fácilmente por el lector; la mayoría de ellos ya han sido referidos a pie de página de modo más breve cuando, por primera vez, se ha hecho referencia a sus palabras.

Cuadro 40. Profesionales entrevistados

CÓDIGO	PROFESIONAL/PUESTO	EDAD	SEXO	FORMACIÓN/TITULACIÓN	TIEMPO EN EL CENTRO
DIR	DIRECTOR	37	HOMBRE	TRABAJADOR SOCIAL	DESDE 2008 (como Director)
SUBDIR	SUBDIRECTOR	44	HOMBRE	EDUCADOR SOCIAL	DESDE 2007 (18 años con la Fundación Diagrama en otros Centros)
PROF1	PROFESOR DE LA CONSEJERÍA (C. Autónoma Región de Murcia)	42	HOMBRE	*MAESTRO (Especialidad CIENCIAS, FÍSICA y MATEMÁTICAS) *LICENCIADO EN PEDAGOGÍA	3 AÑOS
PROF2	PROFESOR DE LA CONSEJERÍA (C. Autónoma Región de Murcia)	30	HOMBRE	*MAESTRO (Especialidad MÚSICA) *LICENCIADO EN HISTORIA y CIENCIAS DE LA MÚSICA *ÚLTIMO CURSO DE VIOLÍN (Conservatorio)	4 AÑOS
PROF3	PROFESOR CONTRATADO FUNDACIÓN (8 horas semanales)	37	HOMBRE	*MAESTRO (Especialidad MÚSICA)	ENERO a JULIO 2013
PEDA	PEDAGOGA	39	MUJER	* LICENCIADA EN PEDAGOGÍA	2 AÑOS
EDU	EDUCADOR	50	HOMBRE	*DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL *LICENCIADO EN PEDAGOGÍA *MASTER EN TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD	7 AÑOS

El trabajo posterior a la realización de las entrevistas se centró en su transcripción y análisis mediante el programa de análisis cualitativo MAXQDA 10.

En todo momento hemos preservado la naturaleza contextual de los datos, que, mediante un proceso inicialmente deductivo, se categorizaron y codificaron partiendo de los bloques temáticos establecidos en los protocolos de entrevista. A medida que fuimos examinando la información y reflexionando sobre ella, algunas de esas categorías se consolidaron y otras fueron modificadas, por lo que, en última instancia, nuestro proceso ha sido un mixto, pues ha combinado deducción e inducción.

Las categorías o temas ejes emanados de las diferentes entrevistas han sido los siguientes:

- ✓ Contexto personal, social y trayectoria escolares previas de los menores: diferencias observadas con relación a los contextos de procedencia, los niveles socioeconómicos y los tipos de delito; trayectorias escolares e imagen personal de los menores con relación a sus trayectorias y a sí mismos; la prevención desde la escuela.
- ✓ La estancia en el Centro: la enseñanza de valores, el enganche afectivo y la percepción de cambios en los menores.
- ✓ La formación-“escuela” durante el cumplimiento de la medida: el cambio de mirada de los menores, la mejora de la confianza en sí mismos, las dificultades y el futuro.
- ✓ En torno a la LORPM: valoración de la misma, las dificultades derivadas de la duración de las medidas, propuestas de mejora.

3.3.3.1. CONTEXTO PERSONAL, SOCIAL Y TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA AL CUMPLIMIENTO DE LAS MEDIDAS

En la exposición de nuestro marco teórico planteamos en varios momentos la influencia de los contextos personales y sociales en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes, existiendo abundantes pruebas empíricas que asocian esos contextos a las conductas antisociales o delictivas (Farrington, 1995, 2005; Uceda y Pérez Cosín, 2010, 2011; Redondo, 2008a, 2008b; Vilariño, 2013, etc.). Por esta razón, nunca ha sido extraño observar que las personas en conflicto con la ley residiesen en contextos desfavorecidos, desorganizados, de minorías étnicas, etc.

Al igual que revelaron las propias manifestaciones de los menores en el grupo de discusión cuando se referían a “lo que ven en casa”, las aportaciones de los entrevistados plantean la importancia de los contextos familiares en las trayectorias de vida de los chicos y chicas:

“Desde el punto de vista social y personal la percepción es que han tenido malas trayectorias. Que han tenido unas vivencias que les han complicado, que les han podido abocar a muchos de los problemas que tienen. Hay casos en los que parece que no, pero si te pones a ahondar en ellos te das cuenta de que hay problemáticas dentro de la familia...No tienen vidas fáciles, vaya.” (PEDA)

“Muchos el único delito que han cometido para estar aquí es ser pobres, muchos. Arrastran todo, el entorno, los valores del mismo...” (PROF2)

“Muchos de los que entran aquí, solamente han vivido dentro de un mundo parcial, donde lo que está bien es robar, lo que está bien es ser duro porque si no... te pisan.” (EDU)

“Cada uno aprende lo que ve, lo que ve en su familia. Si tú ves que en tu casa se saluda diciendo buenos días, tú dices buenos días. Si en tu casa lo que ves es supervivencia...aprendes a sobrevivir. Somos el reflejo de aquello que nos rodea y la familia es la primera referencia.” (SUBDIR)

Aún considerando la importancia de los contextos socio-familiares, nuestros informantes coinciden en algunos cambios experimentados en el perfil socioeconómico de los adolescentes en conflicto con la ley que tiende a su diversificación, una diversificación que parece estar relacionada con el tipo de delito, concretamente con el aumento de los delitos contra las relaciones familiares.

“Ha cambiado mucho el perfil de los menores. Cuando yo empecé hace 18 años el 99% de lo que entraba aquí eran gitanicos, con muchísimos problemas, sin control casi ninguno. Ahora ya no es así. Los chavales vienen con carencias pero ya están algo más “domados”...Antes estaban un poco más “asalvajados”...para que nos entendamos.” (SUBDIR)

“El nivel socioeconómico de las familias ha cambiado (...) Ya no tenemos el típico gitanico de familia desestructurada (...) De esos tenemos, de vez en cuando viene alguno de Lo Campano, de zonas problemáticas de Alcantarilla. Quizá ahora lo vamos a empezar a notar otra vez por la crisis...Pero durante estos años si que hemos visto familias de clase media, incluso algunas de clase alta. Y luego el tipo de delito, el maltrato en el ámbito doméstico ha crecido muchísimo y parece más frecuente en este tipo de familias más normalizadas.”(DIR)

“Yo creo que el perfil si ha ido cambiando. Cada vez tienen más habilidades y vienen de familias más normalizadas o de clase media-alta. El tipo de delito también ha cambiado, ha aumentado el maltrato familiar que hasta hace cinco o seis años no era muy habitual, pero sin embargo ahora parece que eso va en aumento.”(PEDA)

“El perfil de los chavales ha cambiado bastante. Los delitos se centran mucho en robos y el maltrato en el ámbito familiar ha subido mucho. Antes recibíamos muchos críos que estaban excluidos socialmente pero de una forma espantosa, pertenecientes a etnias o emigrantes....Hoy están más normalizados, siguen estando con sus características especiales, porque no son niños normalizados en el aspecto social, presentan absentismo, consumo de sustancias, desestructuración familiar....Pero están mucho más integrados en el ámbito social.” (EDU)

“Son chavales que vienen un poco señalados por sus características personales, sociales, el entorno...Señalados por todo. (...) Hay gran variedad en la composición de las familias, pero la mayoría vienen de familias humildes y desestructuradas, aunque es verdad que últimamente está cambiando un poco el perfil.”(PROF2)

Esa diferenciación que parece existir con relación al contexto socioeconómico y tipo de delito, no se muestra relevante en el caso de aspectos relacionados con las trayectorias escolares: absentismo, abandono y expedientes disciplinarios que afectan a todos los menores casi por igual. Sí que se evidencian, en los últimos años, algunos cambios relacionados con el nivel formativo con el que llegan al Centro que, aún siendo bajo, es algo superior al de épocas anteriores.

“Los últimos cuatro años si se observa un pequeño cambio. Al principio la mayoría de los menores tenía un nivel básico, tercer ciclo de primaria, sabían leer pero les cuesta, sabían algunas operaciones pero no se saben bien las tablas...Tienen la gran mayoría un gran absentismo escolar, ha habido un momento que han dejado de ir al instituto por motivos personales...incluso del instituto. Es decir, críos que los van excluyendo, se ve claramente. Un crío que es expulsado, traslado de expediente, te pones a mirarte todo lo que es la trayectoria, un alumno que en tres años ha pasado por cuatro o cinco centros....nunca ha llegado a consolidarse en ningún sitio, no ha tenido una atención personalizada. Llegan arrastrando una trayectoria escolar bastante negativa.”(PROF2)

“la mayoría son críos que vienen del abandono escolar y de una mala trayectoria de su paso por la escuela.” (SUBDIR)

“En el ámbito educativo llevan una trayectoria de fracaso, muchos desde primaria y otros en la ESO (...) Nos vienen críos con un absentismo escolar muy grande.” (EDU)

“Su trayectoria educativa es bastante deficitaria en general, de un 6º de primaria o menos la mayoría. No digo todos, porque hay algunos que si han terminado algunos cursos de la ESO, pero por los informes y por el tiempo que llevo aquí, la mayoría de 1º de la ESO no pasan. (...) Son chavales con falta de habilidades o que han tenido una trayectoria complicada” (PEDA)

“El nivel de formación que traen es, por norma general, bajo, aunque en los últimos años si que se está observando un aumento de ese nivel de formación y no solo referido a “titulación”. Hasta ahora, la inmensa mayoría de los alumnos que llegaban al Centro que eran provenientes del absentismo escolar, eran casi analfabetos funcionales. Actualmente, además de esos, ya vienen alumnos de 3º de la ESO, de 4º e incluso de Bachillerato, a pesar de que la baja formación sigue siendo la mayoría.” (PROF1)

La mayoría de los entrevistados coinciden en que la percepción de los menores acerca de lo escolar a su llegada al Centro es bastante negativa. Desde los centros escolares de referencia, en los que han estado matriculados previamente a su ingreso, y con los que el profesorado contacta para recuperar los expedientes o volverlos a matricular, se percibe que ya han sido etiquetados como problemáticos y prefieren que se cambie la matrícula de centro y no volver a tener más contacto con este tipo de chicos y chicas.

“(…) la mayoría no perciben la escuela como algo necesario. La gente que los rodea no tiene, normalmente, una formación casi ni obligatoria. Todos han conseguido salir adelante con sus trapicheos, con negocios de barrio, mercados...Pero no hay una formación muy clara.” (PROF2)

“La inmensa mayoría proviene de un historial continuado de fracaso escolar, de absentismo, de entender la escuela como algo que no les sirve para nada y de abandono. La motivación es muy baja, incluso la de aquellos que llegan con niveles curriculares más altos. Los hábitos de estudio andan a la par de la motivación con respecto al aprendizaje.”(PROF1)

“Cuando llamamos al instituto los conocen y están deseando cambiar la matrícula...Es decir, un poco intentan evitar el problema.” (PROF2)

“Los maestros que se ponen en contacto con el último centro que el menor nos dice recordar haber estado y así se recupera su trayectoria. En casi todos los centros se acuerdan de ellos, pero no están precisamente deseando que vuelvan” (PEDA)

En opinión de los profesionales, la percepción que los menores tienen de sí mismos coincide con esa imagen negativa también en cuanto a sus capacidades o posibilidades de éxito educativo-escolar.

“Se perciben como fracasados en el ámbito escolar, con pensamientos de que el paso por la escolaridad no les ha servido para nada. (...) tienen interiorizada la idea del fracaso, del abandono; ya la tienen asumida y creen que ya no hay vuelta atrás.” (PROF1)

“Los menores llegan al centro con una imagen muy deteriorada de sí mismos, sin ningún interés por lo escolar.”(PROF3)

“Se ven como malos estudiantes, como que la escuela nunca fue para ellos...Muchos te dicen “es que dejé de ir a clase, me aburría”...Otros es que “eso era muy difícil y no aprobaba. Su imagen respecto a lo escolar cuando llegan aquí es muy negativa. No se ven capaces.” (PEDA)

“En general ellos se consideran que no valen para estudiar, que estudiar no es lo suyo. Tienen como meta el poder trabajar para ganar dinero, también porque la falta de dinero para algunos de sus vicios ha sido lo que les ha traído aquí.” (SUBDIR)

Los profesionales inciden en la importancia de las trayectorias escolares previas y en la responsabilidad del sistema educativo, de los centros escolares, de las dinámicas que se establecen en los mismos, para la prevención de algunas de las situaciones que abocan a los chavales a itinerarios dificultosos.

“Estoy totalmente convencida de que el sistema educativo podría prevenir que muchos de estos chavales lleguen aquí. Se tendría que trabajar de otra manera con los chavales que tienen problemas cuando empiezan a plantearse (...) Al final se hace siempre lo mismo y el que puede seguir bien y el que no, pues empieza a dar problemas y se le expulsa.”(PEDA)

“No sé si el sistema educativo podría evitar que todos los que están aquí lleguen aquí...Quizá con todos no, pero si en muchos casos. Lo primero habría que evitar los centros que sean guetos. No podemos tener a todos los alumnos complicados en un centro. Lo segundo, no podemos coger a los profesores mas novatos y darles las aulas peores. Tercero, no podemos tener a un orientador y profesor técnico de servicio a la comunidad, uno por centro, tenga 300 alumnos o 5000. Dotar de refuerzo y apoyo en las aulas y sobre todo trabajar desde infantil. El problema estalla en los Institutos, pero vienen de primaria.” (PROF1)

“Se habla mucho de prevenir el absentismo, de prevenir el abandono, pero las escuelas realmente cambian poco. Los chavales deberían vivir el centro escolar como el corazón de su salida futura, su educación, su formación. El enganche con lo educativo se hace trabajando también el conocimiento del centro, la convivencia y la participación en él. (...) Muchos de ellos son incapaces de seguir el hilo de clase, se aburren, se enfrentan con el profesor, los expulsan del aula, los excluyen...y ahí empieza el problema.” (PROF2)

“Claro que la escuela podría hacer algo. Muchos de estos críos no ha estado en la escuela desde hace años, nadie ha preguntado por ellos, nadie se ha preocupado de sus circunstancias... Habría que intentar que no dejaran de ir a la escuela, hacer más adaptaciones. Harían falta más pedagogos, que casi no hay en los colegios, más apoyos. Los chavales que no consiguen seguir el ritmo normal de la clase se desmotivan y al final acaban dando la lata porque la cosa no va con ellos. Y no es un fracaso del alumno, es un fracaso del Centro.”(PROF3)

“La escuela es importante, cuando estos críos empiezan a no asistir, a tener problemas, habría que pararse un poco y ver qué está pasando y empezar a trabajar con las familias. No creo que la escuela sea la culpable o la responsable de las conductas de estos chicos, pero sí que creo que es un entorno donde se detectan los problemas y donde habría que empezar a intervenir de modo diferente a como se hace: en vez de apartarlos o dejarlos como el caso perdido que no tiene solución y que acabará con problemas con la ley....Muchos profesores piensan eso de algunos de sus alumnos...y no se equivocan después.” (SUBDIR)

“Muchas de las trayectorias de estos niños pienso que en primaria se podría haber atajado y ya desde primaria están en contra del sistema, se sienten excluidos dentro de su clase aunque se pretende que promocionen de curso, que estén en grupos de iguales....al final suelen ser excluidos. (...) Las alarmas deberían saltar en las escuelas... Estoy seguro de que un crío de 10 años que no sabe leer...algo hay.”(EDU)

Las cuestiones planteadas por los profesionales con relación a la importancia de las trayectorias escolares, nos remiten a la perspectiva multifactorial-ecológica del riesgo de exclusión educativa (González, 2005; Escudero (Coord.) ,2013) planteada en el marco teórico. Las características socioeconómicas y culturales de las familias y los menores, las de la comunidad de residencia y las relaciones con el grupo de iguales, son muy importantes en el desarrollo de los itinerarios vitales que colocan a los jóvenes en situaciones de riesgo que les pueden llevar a tener conflictos con la ley. Pero, a su vez, las dinámicas que se establecen en los centros escolares, los aspectos organizativos y las prioridades en la orientación de las políticas con relación a la concepción que se tenga respecto a la exclusión social y

educativa, van a determinar el modo de abordaje de los problemas cuando empiezan a manifestarse a través del absentismo, malos comportamientos en el aula, abandono escolar, etc. La escuela es parte del problema, sus dinámicas y prácticas diarias pueden estar contribuyendo al alejamiento de una parte importante del alumnado que pasa a engrosar las cifras del abandono escolar y que permanece en una situación de mayor riesgo y vulnerabilidad social.

3.3.3.2. LA ESTANCIA EN EL CENTRO: PERCEPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN Y CAMBIOS EN LOS MENORES

La llegada al Centro y la estancia en él para el cumplimiento de la medida judicial impuesta es considerada la única opción posible para poder reconducir sus vidas.

“Muchos de estos críos no tienen una alternativa en la calle; cuando llegan a un centro ya se han utilizado con ellos casi todos los recursos posibles para reinsertarlos en la sociedad...Es que éste es el último escalón, ya no hay más. Con estos chavales ha fallado todo lo previo... Que no digo que no haya sido un buen trabajo y que creo que hay que valorarlo.” (DIR)

Los profesionales coinciden en que el delito cometido no condiciona, por sí mismo, el trabajo a realizar con los jóvenes.

“Da igual el delito que hayan cometido, a todos se les trata por igual, según sus necesidades en lo académico.” (PROF3)

“A nosotros no nos importa el tipo de delito, lo conocemos a posteriori, no es algo que a nosotros nos influya en nuestra labor. A nosotros lo que nos interesa es la duración de las medidas. Si que sabemos prácticamente de todos el delito que han cometido, a veces los menores lo cuentan y otras veces nos interesa saberlo por si puede influir en su comportamiento en clase (...) Los psicólogos nos orientan en los aspectos que tengamos que tener en cuenta.” (PROF1)

“Yo voy a trabajar para un grupo de personas que son usuarios de un servicio y me da igual el delito que hayan cometido....Es el usuario, estoy en el centro por él y se merece una atención, un respeto.(...) Procuro no saberlo...Al final todos terminan contándote. Pero yo...no me gusta saberlo, pienso que un crío puede haber cometido un asesinato y cuando te lo cuenta... que ha cometido un asesinato a los catorce años y cómo lo ha hecho, y por qué lo ha hecho y cómo se sentía....Y tú dices...hasta qué punto es responsable este niño, hasta qué punto todos los que había alrededor no lo eran...y prefiero no saber. Para mi cada chico es uno con sus necesidades y ya está.” (EDU)

La tarea fundamental durante la estancia de los menores en el Centro está focalizada en el cambio de valores, que se consigue mediante el enganche

afectivo, la confianza en ellos y la mejora de su autoestima, hasta el punto que la gran mayoría terminan considerando su paso por el Centro como una verdadera oportunidad para reconducir sus vidas:

“Lo fundamental es enseñarles valores (...) Esto lo viven casi como un premio, como una oportunidad.” (DIR)

“Mientras que están en el Centro ganan en autoestima y se ven más capaces de hacer cosas que cuando entran (...) Y les haces ver que no, que hay otro estilo de vida y que está en sus manos elegirlo, que será muy difícil uno y más fácil otro, pero que la elección es suya. (...) Está claro que hay que enganchar con lo afectivo, si no, no se consigue nada.” (EDU)

“Hay que utilizar mucho el enganche afectivo, mucho. Creo que es el alma, la herramienta. La mejor herramienta que tenemos aquí.” (DIR)

“Porque nos consideran su segunda familia y para algunos la primera, para algunos somos hasta la primera familia (DIR)

“Y luego una fortaleza yo creo que es el enganche afectivo que tenemos con los críos, sí.” (DIR)

“Estos chavales se merecen una oportunidad que en la calle no han tenido o simplemente darse cuenta de que se han equivocado y rectificar. Lo primero que tenemos que hacer es que se enganchen, eso lo conseguimos sobre todo a través de lo afectivo, del trato cercano con ellos, del mostrarles que estamos aquí para ayudarles. (...) Si sabes cómo motivarles van sacando muchas de las cosas buenas que tienen.” (SUBDIR)

Los cambios, la evolución en los menores, es algo que todos los informantes destacan y no solo por los que puedan producirse a nivel comportamental, sino también por aquellos otros relacionados con la percepción de sí mismos, e incluso de su aspecto físico, que a la llegada al Centro denota hábitos de vida poco saludables, desordenados, etc. Además, consideran fundamental que los menores puedan verse de otro modo para que se produzca una evolución positiva en el desarrollo de los diferentes programas.

“Cuando llegan aquí se ven como delincuentes y nos cuesta mucho trabajo cambiarles esa visión de sí mismos y es mi mayor empeño, porque mientras que se sigan viendo como delincuentes es muy difícil que interioricen nada de lo que estamos intentando transmitirles aquí. Entonces hay que quitarles eso, hay que confiar mucho en ellos, hay que trabajar mucho la responsabilidad, que se vean de manera diferente, sobre todo que tienen que adquirir conciencia de lo que han hecho y de cuáles son las consecuencias pero a la misma vez tienen que creer que son capaces de no volver a cometer esos hechos. La autoestima es muy baja y los valores que tienen, pues claro dejan mucho que desear. Entonces en esos dos aspectos es donde más intentamos influir, en la autoestima y en los valores, cambiarlos un poco en su escala de valores.” (DIR)

“Al poco de entrar ya se les notan cambios...Si vieras...es que hasta en lo físico. Suelen llegar un poco demacrados, cogen peso...Empiezan a tener una vida ordenada y segura y eso se les nota. También en lo afectivo, algunos llegan que apenas hablan, ni te miran...Al poco tiempo ves que sonríen, que se sienten bien.”(SUBDIR)

“Su imagen personal cambia al poco tiempo de estar aquí (...) En su gran mayoría llegan a la defensiva y asustados. Se les ven síntomas evidentes de que han consumido drogas, de que sus hábitos alimenticios no son adecuados, de que su estilo higiénico-sanitario no es el más adecuado...Y al poco tiempo de estar aquí, ese desarrollo que tienen ahí latente, a las dos semanas, las duchas diarias, el deporte, la comida que aunque no les guste es una comida casera....pues al final se les ve. Les cambia el aspecto físico, la luz de su cara... Yo les haría una fotografía cuando entran y les haría otra cuando salen para regalárselas a la salida. Y decirles mira, viniste así, te vas así....A ellos verse así de esta forma les hace mucho bien.” (EDU)

3.3.3.3. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN: "LA ESCUELA" EN EL CENTRO

Chicos y chicas pusieron de manifiesto, en sus respuestas a los cuestionarios, que la escuela era la actividad que consideraban más importante de todas las que se desarrollan en el Centro. Los profesionales entrevistados inciden también en su importancia.

“Para mí la escuela creo que es una actividad fundamental porque estás poniendo la base de que no vuelvan a reincidir. Si cuando un crío sale no tiene nada que hacer, a los cuatro días vuelve a delinquir. Es fundamental que coja una base y una motivación para el día de mañana, sino a la ESO, un PCPI, cursos...que se enganche con lo formativo. Si no pillan el gustillo por la escuela...nos cuesta mucho trabajo. Es decir que tienen que estudiar... sino qué, ¿todo el día en su casa?, levantarse a las 12, fumarse el porro al parque. Eso es lo que intentamos hacerles ver.”(DIR)

Nuevamente, el enganche afectivo-emocional es el arma con la que cuenta el Equipo Educativo del Centro y una y otra vez se hace referencia a ello, indicando incluso que si ese enganche afectivo se hubiese dado en los centros escolares previos, quizá los menores no hubiesen llegado al Centro.

“Si no conseguimos el enganche emocional no conseguimos nada. Si ese enganche hubiese existido en los entornos escolares previos, quizá algunos chavales no estarían aquí. (...) Lo más complicado aquí es que los alumnos realmente conecten contigo. (...) Realmente se conecta con el crío cuando el crío percibe que no estás cumpliendo sino que realmente estás preocupado de lo que le ocurre...y eso no se puede fingir. El tema del enganche es fundamental, ellos no son tontos y se enganchan con lo afectivo, si ven que tú estás para ayudarles.” (PROF2)

“El principal recurso es la motivación del educador y conseguir la de los críos. Y esa motivación en el proceso educativo de estos críos es fundamental. Nosotros somos responsables de motivar.” (EDU)

La imagen que los menores tienen de lo escolar y de sus propias capacidades, determina que su motivación y demandas formativas prácticamente sean inexistentes y que el primer trabajo con ellos sea de motivación y enganche.

“La motivación hacia el aprendizaje es bajísima (...).Nuestro trabajo principal es intentar motivarlos hacia la consecución de logros a corto plazo. Cuando llegan no le ven utilidad a la escuela, aspecto que es el que más hemos tenido que trabajar haciendo asambleas y trabajando uno por uno para que entiendan la importancia de la escuela no solamente como vehículo seguidor de títulos sino como vehículo que te facilite una idea del mundo, una comprensión del mundo, distinta a la que tú puedas tener en tu barrio, en tu zona o donde tú vivas.” (PROF1)

“No plantean ningún tipo de demanda formativa, no vienen con una idea de querer aprender esto o aquello...Los de Bachiller, quieren hacer algo porque son los que más tiempo llevan aquí, las medidas son largas porque son los delitos más graves y ven el Centro como una oportunidad de poder aprovechar el tiempo y conseguir algo. (...) Hay que hacer mucho trabajo de motivación, lo más importante es la motivación, que tengan ganas de hacer cosas por sí mismos, que crean que les pueden servir...Ese es el trabajo más importante. El principal problema es la motivación. No le dan ninguna importancia a la formación” (PROF3)

“La mayoría no tienen hábitos de estudio, ni saben hacerse un resumen, ni un esquema, ni han tenido tiempo pautado de estudio, ni se han plantificado el día...Y todo ese tipo de cosas ni siquiera en casa tenían un control, no se les han fomentado ese tipo de cosas por regla general y eso también les influye.” (PEDA)

Nuestros informantes coinciden con los menores en el cambio que se produce en su visión y percepción de lo escolar a los pocos meses de estar en el Centro. Ese cambio vuelve a estar relacionado con la relación personal afectiva que se establece con ellos y con la mejora de la confianza en sus capacidades.

“Lo cierto es que la percepción de los menores con relación a la escuela y su propia capacidad cambia totalmente en la gran mayoría de los casos a los pocos meses de llegar.” (PROF1)

“La mayoría cuando llegan aquí no pensaban nunca en seguir estudiando, lo habían abandonado, si alguno estaba en el centro escolar, estaba por estar. (...) La gran mayoría de ellos valoran mucho la escuela, aunque algunos dirán que es porque tienen que estar, porque si no tienen sus sanciones o tienen que estar en su habitación. Al valorarlo hacen referencia a lo afectivo, al interés que se les presta, a que les han dado la oportunidad de hacerles sentir que valían para estudiar, que los han motivado. (...) Sienten que hay alguien que los escucha, que están viendo en qué tienen dificultad, si es en lectoescritura, si es en cálculo...y ahí cambia su percepción. Se les dan un trato muy diferente al que han tenido en sus experiencias anteriores en un aula.” (PEDA)

“Mi experiencia de estos cuatro años es que la visión que tienen de la escuela aquí dentro no es negativa, que ellos perciben esto como algo positivo. De hecho hay muchos que te dicen que esto es lo mejor que tiene el Centro y que es lo mejor que se van a sacar de aquí. Un poco la perspectiva de qué realmente les va a servir de todo esto.” (PROF2)

“Luego vas viendo que muchos sí lo valoran, que empiezan a ver que pueden hacer cosas, que no son “tontos” y entonces ves que les gusta.” (PROF3)

Pese a la valoración positiva que se hace de la formación y del trabajo que se realiza con los jóvenes en el Centro, los profesionales también manifiestan su preocupación acerca del futuro de estos chicos y chicas después del cumplimiento de las medidas. Las dificultades que pueden encontrarse están relacionadas tanto con lo formativo como con las circunstancias sociofamiliares.

“A nivel formativo salen con unos mínimos que más o menos les van a servir, porque es que hay algunos que no saben ni leer ni escribir cuando llegan. Pero claro, se enfrentan a volver a un aula normalizada en la que a lo mejor el nivel es diferente, a lo mejor no llegan y si no tienen la atención que se les presta aquí...vuelven a desmotivarse, a no ser que den con algún profesional muy especial que entienda un poco que los ritmos de estos chicos son diferentes por los déficits que arrastran.” (PEDA)

“Formas a los críos, si...hacen 27 PCPIs...Pero seamos realistas, ¿qué salidas tiene un PCPI de albañilería? Quizá estamos consumiendo recursos tontamente, estamos creando unas expectativas que luego no se cumplen.” (EDU)

“Aquí se les da una formación (...) y se les da un impulso, se les abre un camino...pero cuando salen fuera, y hablo desde mi desconocimiento, no sabemos qué ha pasado con todos estos chicos.”(PROF1)

“Muchos de ellos sólo saldrán adelante si cortan radicalmente con el entorno y estoy hablando de meter kilómetros de distancia....Y eso es muy complicado.” (PROF2)

“Para mí la mayoría de los problemas están por sus circunstancias sociales y familiares. Todos ellos cuando están aquí dicen que no van a tener más problemas con la justicia. Pero claro, aquí es una cosa, están en un buen ambiente, con orden, disciplina, normas, se les trata bien, no hay riesgos....Cuando salen es otra historia para la mayoría de ellos. (PROF3)

“Aquí les damos la oportunidad de que vean que pueden actuar de otro modo, mientras están aquí lo tienen claro. Cuando salen se encuentran con la dura realidad...La mayoría hasta sienten algo de miedo al salir, te dicen que quizá fuera no tengan a alguien a quien poder recurrir si tienen un problema, que volverán a estar en el mismo entorno, que estarán en lugares donde tendrán problemas...Todo eso les da un poco de miedo, pero también saben que depende de ellos las decisiones que tomen, que nosotros solo podemos mostrarles el camino y tienen que ser ellos los que caminen y tomen sus decisiones.”(SUBDIR)

“Es complicado para los jóvenes su proceso de vuelta después de pasar por aquí, pero realmente creo que si que el Centro les sirve, si no lo creyese no estaría aquí. La dificultad mayor es que vuelven a su medio, vuelven a la misma familia, cambian poco sus circunstancias...y vuelven de nuevo a situaciones que les pueden fomentar de nuevo algunos de los problemas por los que están aquí.”(PEDA)

Durante su estancia en el Centro, chicos y chicas, se “entrenan” en modos de relacionarse acordes con las normas sociales y la convivencia y retoman la formación comprendiendo la importancia de la misma, pero todo ello puede ser insuficiente si no se modifican algunas de las circunstancias que actúan como factores de riesgo: entorno socio-familiar vulnerable que facilite la oportunidad para cometer delitos nuevamente, falta de apoyos o figuras de referencia que refuercen lo aprendido en el Centro y apoyo social que la comunidad-sociedad esté dispuesta a prestarles no estigmatizándoles por el hecho de haber tenido problemas con la ley con anterioridad.

3.3.3.4. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA APLICACIÓN DE LA LORPM

En páginas anteriores de nuestro trabajo hicimos referencia a la LORPM como una ley que suscita grandes preocupaciones a nivel social (fundamentalmente cuando se produce algún caso muy grave con gran repercusión social), pero que a su vez es una ley totalmente desconocida. Conocemos de ella a golpe de titular de prensa, cuando se produce algún hecho de consecuencias muy graves que hace que se desate la opinión pública pidiendo mayor dureza con los menores.

Queríamos conocer directamente de los implicados en el trabajo diario con estos chicos y chicas, su opinión sobre la misma. Algunas de estas opiniones ya se vieron reflejadas en el cuestionario de los profesionales y ahora presentamos la opinión de los entrevistados.

La valoración de la Ley es, en líneas generales, positiva dado su carácter educativo y teniendo en cuenta las circunstancias del periodo evolutivo en el que se encuentran los menores.

“La Ley del menor es una ley muy progresista; ¿que podría ser mejor?, No sé, me la he leído y pienso que estamos en una buena línea (...) Que trabajamos con adolescentes, que son personas que no se han desarrollado aún, que están en un proceso de maduración, que es una edad conflictiva, viven en un mundo convulsivo, interior y exterior.(...) Pienso que es una ley súper progresista y muy buena” (EDU)

“Yo creo que es una ley bastante buena. Evidentemente, como todas, tendrá lagunas, pero en general creo que es una buena ley y con un espíritu educativo y reeducativo que es muy bueno.” (PEDA)

“El carácter de la ley es más educativo que punitivo y creo que eso es muy bueno, hay que trabajar a través de la educación...con estos chavales que no es que estén en riesgo de exclusión sino que ya están excluidos.” (DIR)

No obstante, los profesionales aportan interesantes reflexiones acerca de la misma. Una de ellas está relacionada con la responsabilidad del menor que comete el delito y la de otras instancias que supuestamente tienen que velar por el desarrollo positivo de ellos.

“Con la Ley del Menor se han solucionado muchas cosas, pero se castiga solamente al menor. El maestro, el director del centro, los padres, el entorno social..., ahí tenemos responsabilidades todos y la ley dice que hasta los 18 años el niño no es responsable...(...) Tratar a un chico en un centro de menores durante seis meses, ocho meses, doce meses, después de diez años de desorden, es poner una gota de agua en un océano.” (EDU)

“Hay alguna historia o hay algún momento donde el crío necesitó algo y no se le dio. Y creo que la familia, al final, son los responsables de esto, por falta de formación, por carencias, por situaciones desestructuradas...por lo que sea. Hay familias que te dicen, “es que el problema es la droga, si no existiera la droga”. Y yo les digo, ¿y por qué llega a la droga? Y entonces te das cuenta de que el crío se ha criado solo con la abuela, que los padres nunca han estado y cosas así. Y luego el sistema educativo...Los centros, ven que hay críos que no responden a los objetivos o sus necesidades son otras...y hay que parar y pensar, a ver qué hacemos. Pero si lo dejamos correr, si se va quedando atrás. (...) cuando deja de venir a clase, cuando ya empieza a enfrentarse de manera muy continua al profesorado, no responde a las normas...es que se ve. Ahí hay que parar y ver qué pasa. (...).Lo mismo que estamos haciendo aquí lo podíamos haber hecho 10 años antes.” (DIR)

Otro aspecto importante está relacionado con el tiempo que media entre el delito cometido y la respuesta judicial, que como vimos en apartados anteriores si bien es un tiempo que se ha reducido bastante, sigue siendo demasiado y dificulta el trabajo educativo. La intervención es más efectiva en la medida que la actuación educativa sea más próxima en el tiempo a la infracción cometida.

“Hay cosas que no comparto con la Ley del menor. No es de recibo que un crío entre con cinco juicios...Es como si yo le digo a mi hijo “estate quieto”, “estate quieto”, “estate quiero”... y a la hora le digo: “por el primer estate quieto, una hora sin ver la tv; por el segundo estate quieto, una hora sin móvil; por el tercero...”. Tengo que actuar a la primera y en tiempo real para que sirva de algo.” (EDU)

Los profesionales también insisten en el papel de las familias y en que la Ley, de algún modo, debería obligar a estas a compartir el proceso de los menores, al menos durante el cumplimiento de las medidas.

“¿Y el tema del padre? Si a su hijo se le han puesto diez horas a la comunidad, a usted se le han puesto otras diez, vaya usted con su hijo. En las mismas sentencias debería de venir algo para las familias, ya que los menores no son responsables hasta que no tienen los 18 años. Quizá los padres tendrían que tener una especie de

carnet por puntos, obligarles de alguna manera al acompañamiento. Algunos de ellos son traficantes, o consumidores de drogas...Si su hija me está diciendo que tiene la cocaína encima y usted tiene un garito y está vendiendo, ¿cómo no va a fumar? Aparte, es que su hijo quiere ser traficante como usted. ¿Cómo trabajo yo con eso? Lo hablo con los críos y a veces se ríen conmigo... ¿Cómo vas a solucionar eso?” (EDU)

“Las familias tienen que participar. Creo que en la ley falta ahí el tema de obligar a la familia, porque al final estos críos no están aquí por casualidad, ¿vale? Que siempre hay su historia (DIR)

Pero quizá, el aspecto fundamental con relación a las mejoras que podrían producirse en la aplicación de la Ley está relacionado con la duración de las medidas, cuya duración, recogida en la sentencia judicial, suele ser de seis a ocho meses. El tiempo de estancia de los menores en el Centro determina las posibilidades de actuación con él y, por tanto, la consecución de los objetivos. Los profesionales coinciden en que la duración de las medidas, o bien debería ser mayor, o bien, debería estar sujeta a la consecución de los objetivos concretos que se planteen en cada caso.

“La duración de la medida yo la pondría en función de la consecución de unos objetivos. Una vez que un niño va a un centro educativo como Las Moreras es porque lleva una trayectoria amplia, la gran mayoría. Pienso que desde los servicios sociales, pienso que desde el equipo directivo y técnico de nuestros centros se debería hacer un estudio como el que se hace pero aun más profundo del que se hace y que el Juez marcara una medida en función de unos objetivos. Por ejemplo, que se dijera, este niño tiene la posibilidad de sacarse la ESO, posibilidades de sacarse el Bachiller, posibilidades de sacarse el carnet de manipulador de alimentos...Entonces haría como una serie de tramos. Ahora viene condicionada por 6 meses, 8 meses o 10 meses y hayas conseguido o no los objetivos...tú sales. (...) lo que nos interesa es el resultado más que el tiempo.” (EDU)

“La duración de las medidas a nosotros nos importa sobre todo para ver si ese alumno puede terminar el curso con nosotros. Si no lo terminase nosotros actuamos igual, en realidad, pero no es lo mismo para nuestro planteamiento con el menor...Piensa que son chavales que vienen, la gran mayoría, de estar fuera del ámbito escolar ya tiempo. Si el alumno tiene muchos años de medida y el alumno funciona bien ya lo vamos encaminando a que termine la ESO, a que empiece 1º Bachillerato que es lo que tenemos ahora, a que continúe incluso en la Universidad a través de la UNED...que es el caso de algunos que tenemos.” (PROF1)

“Estamos condicionados por la duración de las medidas para conseguir resultados. En medidas cortas, que son la mayoría, los resultados son más complicados, no los que tenemos mientras están aquí sino cuando salen. Aquí les matriculamos en el recurso educativo que corresponda, intentamos que cuando van a salir tengan claro a donde tiene que ir para poder seguir, hablamos con las familias, lo ponemos en conocimiento de la asociación que lleva el seguimiento de la Libertad Vigilada, pero no es lo mismo que cuando son medidas un poco más largas. No me atrevería decir cuál sería ese tiempo mínimo, es complicado, pero por lo menos un año, que le dé tiempo al chaval a centrarse en lo educativo o laboral, a tener control sobre su conducta, a saber qué es lo que quiere.”(SUBDIR)

“Las medidas cuando son largas puedes plantearte el trabajo de un modo u otro y ver resultados. El tipo de delito no afecta en nada al planteamiento que se hace con ellos en lo escolar-educativo; si afecta el tiempo de la medida. Si llega un menor que se va en tres meses, pues se prioriza en trabajar en lo más importante desde el punto de vista psicológico, familiar, si necesita mediación, etc.” (PEDA)

“En la mayoría de los casos no nos da tiempo, necesitaríamos medidas más largas. (...) Entiendo que con medidas más largas podemos trabajar con mayor garantía de éxito, pero para mí, si viene un crío de tres meses lo que pueda llevarse de aquí en tres meses siempre será mejor que nada. (DIR)

3.3.4. RELATOS DE VIDA

La realización de los relatos de vida cumplía con uno de los objetivos que, desde un principio, queríamos cubrir con este estudio: dar voz a los chicos y chicas en conflicto con la ley. Estos relatos no permiten la reconstrucción de las trayectorias vitales, a partir de los que podemos identificar elementos biográficos significativos.

Como dijimos en otro momento de este trabajo, queríamos una participación totalmente voluntaria por lo que no hubo ningún proceso de selección de los mismos, simplemente fuimos escuchando a todos aquellos que manifestaron que querían participar de nuestro estudio contándonos su vida.

A todos se les explicó que el objetivo era que reflexionasen sobre su biografía personal y social con relación a los inicios de sus carreras delictivas, a cómo era su vida entonces, cómo vivieron el paso por la escolaridad, qué pensaban de su cumplimiento en el Centro y cuál es su visión de futuro al concluir la medida.

Se les aclaró que los fines de esa reflexión eran puramente de investigación y que en todo momento se garantizaría su confidencialidad y anonimato. Además, se solicitó consentimiento a cada uno de ellos para poder grabar las entrevistas a fin de no perder ningún detalle que pudiera resultar interesante. Durante el relato se anotaron aspectos destacables del lenguaje no verbal empleado por los jóvenes, así como de otros aspectos que nos resultaran “llamativos”.

Todos los relatos tuvieron como base al guión elaborado al efecto (Anexo VIII), si bien se desarrollaron de un modo totalmente libre una vez que se les comentaron los temas sobre los que queríamos que nos hablasen.

En total fueron 16 los chicos y chicas los que voluntariamente compartieron con nosotros parte de su vida. Los relatos se realizaron en una sola sesión y tuvieron una duración media cada uno de 59 minutos (el más largo fue de 1 hora y 32 minutos y el más corto de 36 minutos). La identificación de los menores participantes la presentamos en el siguiente cuadro (*Tabla 80*).

Tabla 80. Identificación menores participantes en los relatos de vida

CÓDIGO	SEXO	EDAD	FECHA INGRESO	RÉGIMEN	DELITO	TIEMPO MEDIDA	TIEMPO EN EL CENTRO ¹⁷³	INTERN. PREVIOS
MENOR1	Mujer	17	02/04/2013	Semiabierto	Maltrato familiar (a madre)	8 meses	2 meses	No
MENOR2	Hombre	18	14/09/2012	Semiabierto	Robo con violencia y uso de armas	12 meses (6 Cerrado y 6 Semiab.)	9 meses	Si
MENOR3	Hombre	18	11/02/2013	Semiabierto	Maltrato familiar (a madre)	9 meses	4 meses	No
MENOR4	Mujer	17	09/04/2013	Cautelar Semiabierto	Lesiones (a novio)	6 meses	2 meses	No
MENOR5	Mujer	18	14/05/2013	Cerrado	Robo con violencia	9 meses	2 meses	Si
MENOR6	Hombre	17	18/01/2013	Semiabierto	Maltrato familiar (a hermano)	8 meses	6 meses	No
MENOR7	Hombre	17	05/02/2013	Semiabierto	Amenazas ámbito familiar (a madre)	6 meses	4 meses y medio	No
MENOR8	Hombre	15	12/04/2013	Semiabierto	Robo con violencia y uso de armas	14 meses	3 meses	Si ¹⁷⁴
MENOR9	Hombre	18	03/04/2011	Cerrado	Homicidio	7 años	26 meses	No
MENOR10	Hombre	17	21/03/2013	Semiabierto	Maltrato familiar	6 meses	3 meses	Si
MENOR11	Hombre	18	09/01/2012	Semiabierto	Robo con violencia e intimidación	17 meses	16 meses y medio	Si
MENOR12	Hombre	17	14/12/2011	Semiabierto	Robo con Intimidación y uso de armas	30 meses	20 meses	No
MENOR13	Hombre	17	29/04/2013	Semiabierto	Tráfico de drogas	20 meses	2 meses	No
MENOR14	Hombre	20	07/10/2010	Abierto	Agresión sexual a menores	3 años y medio	36 meses	No
MENOR15	Hombre	17	28/02/2013	Semiabierto Terapéutico	Incumplimiento Libertad Vigilada	9 meses	8 meses	Si
MENOR16	Hombre	18	14/03/2013	Cerrado	Robo con violencia	9 meses	6 meses	Si

Todos los relatos han sido transcritos y analizados mediante el programa de análisis cualitativo MAXQDA 10 y en base a las categorías recogidas en la tabla (*Tabla 81*) y en base a las que presentaremos los resultados.

¹⁷³ Tiempo que lleva en el Centro “Las Moreras” en el momento de realizar la entrevista.

¹⁷⁴ Amplio historial de paso por Centros de Protección de Menores.

Tabla 81. Códigos del análisis de relatos de vida

ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL
Problemas relacionales/afectivos (malos tratos, falta de apego, etc.)
Adicciones, enfermedades
Procesos migratorios/minorías
Conflicto social (antecedentes de protección, prisión, etc.)
El grupo de iguales
Vida fácil o difícil: lo que cambiaría
LA ACTIVIDAD DELICTIVA
Incidentes críticos
El delito
LA TRAYECTORIA ESCOLAR
Repetición de cursos
Absentismo/Abandono
Problemas de disciplina
LA ESTANCIA EN EL CENTRO Y EL FUTURO
Utilidad del Centro
Dificultades/Facilidades a su salida del Centro
Sus planes de futuro

De todos los casos hemos seleccionado seis para mostrarlos de un modo más amplio, siguiendo el discurso natural de los implicados. Los criterios de selección se han establecido atendiendo a: sexo (tres chicos y tres chicas); edad (el de mayor y el de menor edad); tiempo en el centro en el momento del relato (el que lleva más y el que lleva menos); el que cumple la medida más larga; y el que cuenta en su historial con la presencia de expedientes en los servicios de Protección de Menores y Familia.

Los seis casos seleccionados se corresponden con MENOR1, MENOR4, MENOR5, MENOR8, MENOR9 y MENOR14 de la *Tabla 80*. Todos los casos serán presentados con un nombre ficticio omitiendo también datos que puedan llevar a su identificación (lugar donde viven, nombre de los centros donde han estado escolarizados, nombres propios de familiares, etc.). La información aportada por estos relatos no se incluirá en los apartados previos del análisis general. En los relatos se aportarán algunas informaciones recabadas de los expedientes, para completar, contextualizar o contrastar lo que dicen ellos mismos y se pondrán entre paréntesis y en negrita aspectos relacionados con el lenguaje no verbal de los menores durante el desarrollo de la entrevista.

3.3.4.1. ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL

Los relatos de los menores nos han revelado aspectos de sus trayectorias personales que los posicionan, ya de partida, en situación de riesgo y vulnerabilidad.

En la siguiente tabla (*Tabla 82*) mostramos las principales vulnerabilidades en el entorno familiar y social en cada caso, que iremos comentando a medida que mostremos las palabras de los chicos y chicas.

Tabla 82. Vulnerabilidades en el entorno familiar y social

CÓDIGO	SEPARACIÓN/ FALLECIMIENTO PADRES	CONFLICTO FAMILIAR (Malos tratos, dificultades en la relación, falta de apego, etc.)	ADICIONES/ ENFERMEDADES (del menor y/o de los progenitores)	CONFLICTO SOCIAL (Prisión padres/ expedientes en Servicios de Protección y Familia)	PROCESOS MIGRATORIOS/ MINORÍA ÉTNICA	GRUPO DE IGUALES "CONFLICTIVO"
MENOR1	*	*	*			*
MENOR2	*		*	*	*	*
MENOR3	*	*	*			*
MENOR4	*	*				
MENOR5	*	*	*	*	*	*
MENOR6	*	*	*			*
MENOR7	*	*	*			*
MENOR8	*	*	*	*	*	*
MENOR9					*	
MENOR10	*	*	*			*
MENOR11	*	*	*	*		*
MENOR12			*		*	*
MENOR13	*		*	*	*	*
MENOR14			*			*
MENOR15			*			*
MENOR16			*	*		*

En 11 de los 16 casos los menores refieren situaciones familiares marcadas por la separación de los progenitores o el fallecimiento de uno de ellos. Del mismo modo es frecuente que hagan comentarios acerca de la existencia de conflictos familiares: por malos tratos entre los padres, malas relaciones con los progenitores o hermanos o malas relaciones con otras parejas que sus progenitores tuviesen con posterioridad.

“Mis padres se separaron cuando yo tenía 9 años y mi padre se fue a Italia y yo no quería que mi madre tuviese otro novio, así que me metía con ellos.” (MENOR3)

“A mi padre lo veo de vez en cuando. Yo tenía 5 o 6 años cuando se separaron. Hasta que tenía 7, 8, 9 años si lo veía más.” (MENOR6)

“Mis padres se separaron cuando yo tenía 8 o 9 años. La separación...yo era pequeño y yo que sé... A mí me han pasado muchas cosas en esta vida. Mis padres se han divorciado pero luego han vuelto como de novios, ¿me entiendes? Y luego se han vuelto a separar y luego se han vuelto a juntar y luego se han vuelto a separar...y eso ha sido malísimo pa mí. (...) Lo que más me ha jodido en esta vida ha sido lo que he visto...las peleas de mis padres, siempre discutiendo, siempre yo delante en los fregaos.” (MENOR7)

“Mi padre nunca lo conocí, mi madre dice que murió cuando yo era pequeño. (...)Mi madre siempre ha sido un poco liberal. Somos cuatro hermanos pero todos de diferente padre.”(MENOR10)

“(...) la muerte de mi madre...me afectó muchísimo. (...) Va a hacer 5 años que murió mi madre y 5 años que llevo entrando y saliendo de centros.” (MENOR11)

El consumo de sustancias es algo que forma parte de la vida de 14 de los 16 menores. En muchos de los casos, refieren situaciones en las que son los propios progenitores o su entorno cercano el primer referente para este tipo de conductas y ello supone una dificultad añadida para poder evitar el consumo.

“Con 12 o 13 años ya empecé a fumar porros y tengo 18 años....pues mira a ver. Cuando lo recuerdo pienso que era un tonto...era un crío. (...)No sé si puedo cambiar eso de fumar porros... Necesitaría irme a vivir a otro sitio... Toa mi familia fuma porros, mi madre, mis hermanos, mis tíos...Tos fuman porros y yo no puedo hacer na. Luego no pienso en las consecuencias, lo pienso ahora. ” (MENOR2)

“Empecé a fumar y ya me vicié con los porros; a los 10 años le pedí un cigarro a un amigo mayor para celebrar mi cumpleaños, el día que cumplí los 10 años.” (MENOR3)

“Mi padre es que está chalo perdido...Tiene problemas con el alcohol...y con tó.(...) Después de hacer la Comunión me fui a vivir con mi padre un tiempo y empecé a beber, a fumar porros y de tó...y ahí cuando empezó to a ir mal. (...)Mi hermano, mi otro hermano, mi padre...tos mis amigos...tos fuman porros...y los veo cada día...porros por tos laos.” (MENOR6)

“Yo me drogao con mi padre, me he metío las rayas con mi padre...La primera vez que las probé fue con él, me la dio él. Me he ido de fiestas toa la noche de fiesta, bebiendo...exagerao. (...) ¿Si yo tuviera un hijo le iba a ofrecer droga?...Tú dime a mí que yo me tomaba las rayas con mi padre...madre mia.(...) A mi madre también la he visto muy mal...se ha intentao suicidar por lo menso 5 veces, tomando pastillas...por esto también (hace el gesto de esnifar).” (MENOR7)

“Yo cuando estaba mi madre nunca he fumado porros ni tabaco ni nada, pero cuando ella se fue me empecé a juntar con gente que no debía y empecé a fumar porros. Me empecé a juntar con gente que sus padres vendían droga, todos vendían

droga...y yo ahí en medio. A parte mis tíos y mi familia fuman...empezaron a darme y ya está.” (MENOR11)

“A los 13 años y medio empiezo a tomar drogas, me engancho a la coca y me perdí. He tirado mi juventud, he desperdiciado mi vida. (...) Mi padre también tenía los mismos problemas. Yo alguna vez he visto a mi padre que llega un poco pasado, pero se mete en su habitación y no se mete con nadie.” (MENOR16)

Otro aspecto relacionado con los contextos familiares vulnerables es el que hace referencia a antecedentes delictivos o estancias en prisión de miembros de la unidad familiar y el haber tenido expedientes en servicios de protección y tutela de menores, circunstancias a las que los menores hacen referencia en sus relatos de diferentes modos:

“Mi padre está en la cárcel...20 años ya...por muchos robos... Está por muchos robos...menuda pieza.” (MENOR2)

“Realmente he tenido una vida difícil. La muerte de mi madre, mi padre preso casi toda la vida, estoy viviendo con mis abuelos...” (MENOR11)

“Mi padre estaba en la cárcel, ahora va a salir pero se ha comido ocho años y después otros dos por robos, muchos robos y peleas con la gente.” (MENOR13)

“Los asquerosos de los servicios sociales les dijeron a mis padres que o nos mandaban a casa de otros familiares o nos metían en un centro, bueno, estuvimos en un centro mis hermanos pequeños y yo. Éramos 7 hermanos y mis padres y vivíamos en una casa con dos dormitorios, el salón, la cocina y el baño...pero no nos faltaba de nada. (...) Mi hermano mayor está ahora en la cárcel.” (MENOR16)

Con relación al grupo de iguales, referente de los menores durante la adolescencia, 14 de los 16 menores manifiestan que su grupo de iguales está compuesto por jóvenes que presentan similares patrones de conducta. Para muchos de ellos, estos “nuevos amigos”, aparecen en el paso de la Escuela al Instituto y son los que les inician en las actividades delictivas.

“Empecé a tener problemas a los 12 o a los 13 años. Me eché colegas que robaban y empecé yo también a robar. Me decían “vámonos a robar”...Y yo me iba con ellos, era el más pequeño. Me decían “métete allí” y yo me metía en tos laos, se quedaban flipaos. Yo... en verdad antes era un tonto...empecé a robar por mis colegas.” (MENOR2)

“Eso bien...mi madre me decía no vayas con este que te va a traer la ruina...pero no le hacía caso.” (MENOR3)

“Me gustaba, yo que sé, venían a verme amigos de la calle mayores que yo y yo decía quiero estar como ellos en la calle.” (MENOR10)

“Estaba en los parques con mis colegas... fumando tal...esperando el viernes para

hacer mis cosas...las drogas, la fiesta...Estaba con gente ya mayores que sabían pensar y todas esas cosas...pero pensar de maldad.” (MENOR12)

“Mis mejores amigos son el (...) y el (...). También están en Centros (MENOR15).

“Tenía buenos amigos allí, la verdad....buena gente. Cuantas veces me ha dicho mi madre que me hubiese ido mejor si me hubiese seguido juntando con ellos en vez de otros amigos que me hice después en el Instituto.” (MENOR16)

Respecto a sus vidas, si creen que han sido fáciles o difíciles y lo que cambiarían de ellas si pudiesen, lo que apuntan los menores está relacionado con las cuestiones que creen que les han llevado a la situación en la que están: las drogas y el grupo de iguales fundamentalmente.

“Yo vivía bien. Ni me faltaba comida ni na. Robaba pa los vicios, pa mi ropa, pa fumar porros.”(MENOR2)

“¿Qué cambiaría?...Ufff...ostia...muchas cosas...Me hubiera gustao que mis padres hubieran estao juntos, que mi hermano no hubiera tenio el problema que tiene, es bipolar...El otro también está chalao. Que no la hubiera liado tanto, que no hubiese fumao...y to así...verlo metiéndose coca y pastillas...y como loco...Me pongo nervioso, me acuerdo de cosas que...tela. La vida ha sido como se ha poído.”(MENOR6)

“Cada uno tiene la vida que le toca...pero quizá si yo hubiese vivido de otra manera no estaría aquí, eso si lo pienso...muchas veces. A mis padres, a los dos la droga los ha llevado a la ruina, a las peleas...a to lo malo. Mi padre se ponía un pelotazo y no sabía lo que hacía. Mi hermana mayor estará como yo. La pequeña no porque no se ha enterado de na, se la llevaba mi abuela...y to eso. Los que lo hemos pasado hemos sido mi hermana mayor y yo.” (MENOR7)

“Cambiaría el primer día que se me fue la pinza y me fui con mis colegas...y no quedé con mi gente y con mis compañeros de clase.” (MENOR10)

“Yo sé que yo tengo la culpa de las cosas que he hecho, de to lo que he hecho, pero... es que mi vida no ha sido fácil...Mi barrio es chungo también, eh?...que no solo lo que he vivió en mi familia, sino que he vivió metió en el ajo. Me gustaría poder cambiar mi vida...tanto...que no tenía que haber nació, por ejemplo.” (MENOR11)

“Pues hacerlo bien, hacerlo bien para no estar en esta situación, eso cambiaría. (...) ¡Vaya adolescencia, Dios mío!...He perdido los mejores años de mi vida.” (MENOR12)

“Mi vida era buena, como ahora, no cambiaría nada....a lo mejor si...la comunicación. La comunicación con mi familia, que me entendieran. Y a lo mejor le tenía que haber dicho a mi madre que fumaba antes...” (MENOR15)

“Si pudiera volver atrás me quitaría la droga, los malos amigos...mira que tenía buenos amigos, me lo decía mi madre, pero yo no hice caso.” (MENOR16)

3.3.4.2. LA ACTIVIDAD DELICTIVA

La mayoría de los menores confirman haber iniciado sus trayectorias delictivas a edades muy tempranas en las que aún no se les podían imputar ningún tipo de delitos (12/13 años). Los delitos han sido fundamentalmente los robos, que han persistido a lo largo del tiempo.

La medida de internamiento llega después de haber tenido otras medidas previas y haberlas incumplido o de haber pasado por otros centros o recursos.

“Tenía 14 años y fueron a mi casa dos payos y me dijeron nos tienes que acompañar que tenemos que hacerte unas preguntas...y yo me fui to contento. Pero luego me di cuenta de que iba pa comisaria. (...) Me metieron en el calabozo, estaba to cagao...Y ahora me río...he entrao lo menos 20 veces, llevo 4 años robando y lo que hice antes de los 14 años que también me lo sacaron después.” (MENOR2)

“Empecé a tener problemas a los 12 años que cogí una moto de la calle para darme una vuelta y cuando vine a devolverla estaba la policía allí. Me llevaron a mi casa pero no me detuvieron. (...) Tuve más problemas después de lo de la moto, otra vez con otra moto cuando ya tenía 14, pero esta vez es que entramos en la casa y la sacamos y todo porque me quería ir a Totana a una fiesta y no sabíamos cómo.” (MENOR3)

“La primera vez que tuve problemas, no me acuerdo bien...pero era pequeño....12 años o por ahí...robé en un chino (...) Cuando eres pequeño son tonterías, pero luego cuando eres más grande. Cuando eres pequeño los guardias te ven por la calle y te dicen “venga, tira pal colegio”...o se lo dicen a tu madre...cosas así.(...) Después robos, muchos robos...” (MENOR 6)

“No me llevaba bien con mi madre y tuve una discusión muy fuerte, discutí, le insulté, le robé unas joyas y eso me llevó aquí. Los hechos fueron cuando tenía 16 años pero la sentencia ha salido ahora, más de un año después...y aquí estoy” (MENOR7)

“Yo empecé muy jovencico, 12 o 13 años a tener muchos problemas, no con mi madre sino por la calle (...) Me gustaba hacer el delincuente, ya me pegaba con los compañeros de clase, les robaba.” (MENOR10)

“Empecé a tener problemas cuando tenía 12 años (...).Estoy aquí por muchas cosas. Primero que incumplí el CEFIS, estaba por robo con intimidación. Lo incumplí y me metieron 8 meses al Centro de la Zarza. Salí, me pusieron CEFIS otra vez y lo incumplí otra vez, además de que hice robos, hurtos...y cosas. Y ahora estoy que tengo un juicio mayor pendiente, 17 meses otra vez....y no sé qué va a pasar con mi vida...No sé por dónde tirar, lo llevo fatal. Me preocupa un poco salir...me están pidiendo cárcel...el delito lo cometí teniendo 18 años...me fugué del Centro y antes de regresar hice otro robo con intimidación y violencia.” (MENOR11)

“Muchos robos, con 13, 14...hasta los 16 que me pararon. Robaba para comprarme cosas. Empecé robando móviles, bolsos....pero luego me metía a casas, oro...y luego lo vendía poco a poco. No he tenido otro problema...solo robos, ninguna cosa más...muchos robos.” (MENOR12)

“A los 13 años. Estaba con un amigo en su tienda fumándome un cigarro y otro le quitó una cámara de fotos a uno que estaba allí (...).Luego tuve problemas domésticos, con mi madre....eso es lo que decía mi padre que no tenía que haber denunciado y estuve aquí y volví por incumplir la libertad vigilada.” (MENOR15)

“Casi que no me acuerdo de todo lo que he hecho, llevo desde los 15 años en centros...(...) Robos, algunos con violencia e intimidación...me he fugao varias veces también...” (MENOR16)

3.3.4.3. LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Como ha ido evidenciándose a lo largo de este trabajo, las trayectorias escolares de los menores en conflicto con la ley son uno de los aspectos en los que más puntos de conexión existen entre ellos, conexiones que van en aumento cuando las medidas que cumplen son en régimen de internamiento.

Los 16 menores con los que hemos hablado presentan trayectorias marcadas por el absentismo, la presencia de expedientes disciplinarios, la repetición de curso y el abandono en niveles básicos de la escolaridad obligatoria: solamente uno de los casos llega al centro habiendo completado hasta 3º de la ESO y solo uno de ellos no ha repetido ningún curso escolar, pero abandonó en 6º de Primaria; otro abandona en 5º de PRIMARIA sin saber leer ni escribir.

Uno de ellos ha asistido a cinco centros escolares (el que completa hasta 3º ESO); tres han pasado por cuatro centros (abandonando al concluir Primaria o en 1º de ESO); cinco lo han hecho por tres centros escolares y el resto por dos o un centros. (*Tabla 83*).

Tabla 83. Vulnerabilidades en las trayectorias escolares

CÓDIGO	ABSENT.	ABAND.	EXPED. DISCIPLI.	Nº CENTROS	REPITE CURSOS	ULTIMO CURSO TERMINADO	CURSO QUE REALIZA EN "LAS MORERAS"
MENOR1	SI	SI	SI	1	3º ESO	2º ESO	NII-ESPA PRUEBA LIBRE
MENOR2	SI	SI	SI	4	2º PRIMARIA	6º PRIMARIA	NI -ESPA
MENOR3	SI	SI	SI	1	1º y 2º ESO	1º ESO	NI -ESPA
MENOR4	SI	SI	NO	4	5º PRIMARIA 1º ESO	6º PRIMARIA	NI -ESPA
MENOR5	SI	SI	SI	2	No	6º PRIMARIA	NI -ESPA
MENOR6	SI	SI	SI	3	1º y 2º ESO	6º PRIMARIA	NI -ESPA
MENOR7	SI	SI	SI	3	1º ESO	6º PRIMARIA	NI-ESPA
MENOR8	SI	SI	SI	3	No	1º ESO	NI-ESPA
MENOR9	NO	NO	NO	2	5º PRIMARIA 1º y 2º ESO	4º ESO (lo hace cumpliendo la medida en Las Moreras)	1º BACHILLER
MENOR10	SI	SI	SI	4	6º PRIMARIA 1º ESO	1º ESO	NI-ESPA
MENOR11	SI	NO	NO	2	4º PRIMARIA 1º ESO	6º PRIMARIA	NI-ESPA
MENOR12	SI	SI	SI	2	1º ESO	NI-ESPA (lo hace cumpliendo la medida en Las Moreras)	NII-ESPA
MENOR13	SI	SI	NO	1	NO	5º PRIMARIA	ALFABETIZACIÓN
MENOR14	SI	SI	SI	3	3º ESO	3º y 4º ESO (lo hace cumpliendo la medida en Las Moreras)	1º BACHILLER
MENOR15	SI	SI	SI	5	3º ESO	3º ESO	4º ESO
MENOR16	SI	SI	SI	3	6º PRIMARIA 1º ESO	PCPI Jardinería	NIVEL II-ESPA

Los relatos sobre sus experiencias educativas pasadas combinan buenos y malos recuerdos. Los buenos recuerdos, ante los que todos los menores se sonríen a medida que me cuentan, están relacionados, fundamentalmente, con la amistad con sus compañeros.

“Me gustaba, me gustaba ir al colegio y tenía buenos amigos, pero como fumaba y todo eso pues me expulsaban y porque daba mucho la lata en clase.”(MENOR3)

“Tengo muy buenos recuerdos, era muy cabra, pero conocía a muy buenos amigos en ese colegio y los profesores me querían mucho. No hacía las maldades con intención de hacer mal, yo que sé, las hacía porque era muy nervioso. Me gustaba hacer travesuras a to el que pillaba.” (MENOR10)

“Me gustaba ir a la escuela, me lo pasaba bien allí con mis amigos. Del colegio (...) me fui porque me dijeron que me cambiara o me echaban... Daba mucho la lata en clase, interrumpía a los profesores y no hacía caso, no podía estar mucho tiempo encerrado en la clase...Pero me gustaba ir a la escuela, me lo pasaba bien con mis compañeros” (MENOR15)

“Me gustaba mucho ir al colegio, me lo pasaba bien.” (MENOR16)

Los malos recuerdos están relacionados con sus comportamientos y las expulsiones. Algunos de ellos consideran que su mal comportamiento en clase era debido a que se aburrían. Uno de los chicos comenta que las expulsiones no le servían para nada.

“El colegio...Solo me acuerdo de que les pegaba a tos y siempre expulsao. Les pegaba a los críos pequeños, insultaba a las maestras...me expulsaban... ¿sabes o no?...Madre mía. Estaba siempre en el despacho del director y peleándome.” (MENOR2)

“El primer colegio en que estuve fue San José Obrero. Allí hice parvulitos...no me acuerdo bien, pero mi madre ya me tuvo que cambiar porque tenía muchas peleas...ya de pequeño. Entonces me pasaron a la Vaguada, que hice primaria” (MENOR6)

(...) En el Colegio ya me expulsaron dos veces, porque era muy revoltoso. Era muy malo, pasaba de to...insultaba al maestro, me quedaba durmiendo en las clases...No creas que tampoco me acuerdo muy bien.” (MENOR7)

(...) Me acuerdo de cosas, tos los profesores na más verme decían “ese la lía”...Era mi aburrimiento, hacía sonidos, ruidos, me reía de los profesores, a lo mejor veía una araña y cuando pasaba por la mesa se la ponía a la profesora...Tonterías pa reírnos....Tonterías de crío...ya ves tú y ahora no se me ocurriría hacer eso.” (MENOR6)

“El colegio no es que no me gustase, es que me aburría mucho...pero me gustaba aprender...todavía me gusta.” (MENOR11)

“Tuve expedientes disciplinarios porque los profesores no me caían bien y se la liaba...hacía el tonto...y otras veces llegaba a un punto que los insultaba.” (MENOR12)

“Ya me habían expulsado una vez en 5º porque me cagué en el Jefe de Estudios en un partido de fútbol. Me expulsaron 3 días. Las expulsiones no me servían para nada..., para dormir más y estar más tranquilo en casa. Aunque mi madre me despertaba y no me dejaba y me tenía que poner a estudiar.” (MENOR16)

Uno de los chicos comenta que los comportamientos eran peores cuando en el aula se juntaban varios chicos con mal comportamiento y que, por el contrario, todo era más tranquilo cuando estaba en grupos que tenían más interés por estudiar:

“A veces me tocaron clases muy malas, con mucha gente que la liaba y to eso...y entonces sí que era fuerte. Todo era más tranquilo cuando estaba en clases de gente que quería estudiar y to eso.” (MENOR6)

El paso de la escuela al Instituto, de Primaria a Secundaria, parece ser el momento crítico de las trayectorias escolares para la mayoría de los menores. En esos cursos empiezan a desengancharse, aparecen dificultades en la promoción de curso y se sienten más atraídos por la calle, por estar fuera del centro escolar.

“Pero iba bien en el colegio, demasiao bien, estudiaba y to...Lo que pasa que ya me perdí en el Instituto.” (MENOR10)

“La primera vez que suspendí fue en 6º de primaria, me dejaron el inglés y la tecnología y no me dejaron pasar a 1º de la ESO con mis amigos....me sentó muy mal la verdad. Luego me pasaron pero tampoco hice nada ni en 1º ni en 2º.” (MENOR16)

“Al instituto no llegué a ir...me quedaba en la calle todo el día, haciendo el gamberro y no paraba.” (MENOR11)

“En el colegio no iba mal pero cuando no entendía algo pues los profesores pasaban y seguían con otra cosa, si aprobabas bien y si no...pues no. Repetí 1º y 2º de la ESO y ya me lo dejé.” (MENOR3)

“Estuve a punto de repetir 6º, pero me pasaron. Repetí 1º y 2º de la ESO y luego ya me expulsaron y pasé a (...) y de ahí también me expulsaron.” (MENOR6)

“Al colegio he ido siempre pero casi todos mis amigos pasábamos de los estudios, cuando íbamos al IES estábamos más tiempo fuera que dentro. Nos gustaba irnos por ahí.” (MENOR7)

“Estuve que yo recuerde hasta los 10 años o por ahí...hasta 6º de primaria. Y ya salí y me quedé en mi casa, no fui al instituto ni na...Empecé con los amigos y ya empecé con to eso y ya a Centros.” (MENOR2)

“A los 13 años me lo dejé. Hice 1º de la ESO, suspendí y repetí y ya no fui más. (...) En el IES me fugaba, me gustó fugarme y ya no fui más.” (MENOR12)

Uno de los menores justifica su abandono escolar por el hecho de tener que cuidar de la madre después de la separación de los padres. Consultado su expediente consta que con anterioridad a ellos ya presentaba alto nivel de absentismo escolar y había tenido varias expulsiones por problemas de comportamiento. Apenas sabe leer ni escribir.

“Dejé de ir a la escuela muy pequeño, en primaria, porque mi madre tiene cáncer de huesos y yo la cuidaba. Soy el mayor de todos. No me acuerdo de nada del colegio, no sé leer ni escribir...Mis hermanos pequeños saben más que yo.” (MENOR13)

Durante sus trayectorias formativas, dos de ellos comentan haber realizado un PCPI. Uno de los casos lo refiere como un logro importante que consigue por lo diferente que es con relación a su escolaridad anterior: menos alumnos, más divertido y profesores más preocupados por él. El otro caso lo abandona porque no respondía a sus intereses en ese momento.

“Después hice un PCPI de Jardinería y lo aprobé todo y me dieron mi título....Pero es que era diferente, éramos pocos alumnos y los profesores se preocupaban más de ti, además de que era más divertido que las clases normales. Después ya no hice nada más hasta que llegué aquí, estuve perdiendo el tiempo y dando tumbos de un sitio a otro.” (MENOR16)

“Empecé un PCPI de fontanería y climatización, pero no era lo que yo había elegío y no tenía ganas de ir. Me expulsaron y no lo llegué a terminar. Iba, no iba, me fugaba...a veces la liaba.” (MENOR6)

3.3.4.4. LA ESTANCIA EN EL CENTRO Y EL FUTURO

La gran mayoría de los menores valoran positivamente su paso por el Centro, indicando que les ha servido para recapacitar, para mejorar la relación con sus padres, para dejar a un lado las drogas, etc. La gran mayoría lo ven como una oportunidad que han tenido y que han de aprovechar. Uno de ellos considera que el Centro le ha hecho bien porque ha estado bastante tiempo aquí (coincidiendo con la opinión de los profesionales).

“Me ha servío ya para recapacitar sobre las cosas; es casi un año de tu vida que has desperdiciado. Me ha servío pa estar mejor con mi madre, pa lo estudios, pa mi comportamiento que ha cambiado mucho...Pa muchas cosas, la verdad. Pa no fumar e intentar no fumar ya...porros.” (MENOR6)

“Me va a servir para arreglar las cosas con mi madre. He cambiado las cosas, mi forma de ser....tengo fallos, pero he mejorado bastante. He aprendido a controlarme, a no reventar por cualquier cosa...Se me iba mucho la pinza y no me controlaba nada. He aprendido mucho aquí.” (MENOR7)

“Me va a servir para muchas cosas. Para darme cuenta de la oportunidad que he tenido...En tres meses me he dado cuenta de eso. Pasar por el centro es una oportunidad, para apreciar la libertad, para centrar la cabeza.” (MENOR10)

“Esto me ha servido, me he sacado la ESO, me he dejado un poco la droga, estoy bien con mi familia.” (MENOR12)

“Me ha servido de gran ayuda. Ahora pienso mejor antes de actuar. Ya no soy ningún niño, creo que he madurado aquí. Si no llega a ser por esto ahora mismo no sabría donde podría estar. Aquí te dan orientaciones...no sé cómo explicarlo...Yo no he tenido nunca nadie que me orientase bien. Tenía a mis abuelos, pero la verdad es

que no les hacía caso, no me daba cuenta de la situación...Si no llega a ser por esto yo estaría en la cárcel. Yo se los digo a los de aquí cuando vamos a las excursiones, “muchachos parad ya”...Pero claro, no me hacen caso...tiene que verlo por ellos.”(MENOR11)

“A mí esto me ha servido para darme cuenta de todo lo que he hecho.... No puedo cambiarlo, no puedo volver a atrás, pero estoy muy arrepentido, arrepentido de todo. (...) Pero para que esto te sirva tienes que estar por lo menos un año aquí...En menos, la gente ni se entera, ni muchas veces se lo toman en serio...Se creen que se pasa enseguida, aunque los días se hacen largos....yo te lo puedo decir que llevo seis meses sin salir de aquí.” (MENOR16)

Uno de ellos considera que el Centro no le ha servido para nada, que en nada va a cambiar su modo de vida, que ya ha tenido muchas oportunidades y sigue igual. Manifiesta también que no le gusta la escuela.

“No creo que me sirva de na el pasar por el centro...sales peor...te lo digo yo. Sales loco perdío. A mí esto en verdad no me sirve pa na... Aquí en verdad estás a gusto, yo estoy a gusto aquí...si hasta estoy mejor físicamente y to que antes estaba hecho un desastre con tanto porro. Aquí te ríes y to...Ya esto me ha pasado 4 veces y ya he visto la vida de muchas maneras...Y después de 4 veces creo que no me va a servir de na. También por dónde vivo y las cosas que te he dicho...Además que yo trabajar no voy a trabajar...Yo voy a ser un sirlante. (Me explica que significa “ladrón” en caló). (...) No me gusta la escuela, la odio...me agobio ahí. Estoy supuestamente en 1º y 2º...pero ni estudio ni na...Ya he hecho un par de exámenes...pero na. No tengo ganas ni de hacer chuletas...porque no me gusta. Pa mi la escuela no es importante. (...) Yo no tengo solución, estoy seguro...Si lo dice hasta mi madre...Seguro...Es verdad.” (MENOR2)

Para la gran mayoría de los menores, el paso por el Centro y la vuelta a los estudios ha sido lo más importante y lo que ha dado lugar a cambios en su visión de futuro, hasta el punto de que la gran mayoría se plantea seguir estudiando a su salida.

“Aquí si no entiendes algo se ponen contigo y te lo explican mejor y por eso me gusta más la escuela y creo que puedo estudiar. (...) Ahora me he dado cuenta de que tengo que estudiar y me quiero sacar la ESO para poder irme a Italia con mi hermano y hacerme militar como él. Este año me saco 1º y 2º, mañana me examino de sociales, y el año que viene, como estoy hasta noviembre aquí, me voy a sacar 3º y 4º. Puedo seguir viviendo a la escuela un día a la semana y los profesores me dan trabajos y todo eso. Quiero seguir estudiando, me voy a sacar la ESO seguro, por lo menos que tenga alguna posibilidad de poder hacer algo después.” (MENOR3)

“Quiero seguir para sacarme la ESO. Yo pienso que si que puedo cambiar mi vida, que puedo, que puedo hacer las cosas mejor que las he hecho hasta ahora. Me gustaría hacer, que es muy difícil, pero por intentarlo, profesor de educación física. Yo quiero intentarlo, ya sé que es muy difícil, pero por intentarlo.” (MENOR6)

“He hecho los exámenes de 2º de ESO y creo que han salido bien pero aún no lo sé. Si no apruebo pues el año que viene tendré un PCPI para sacarme 1º y 2º y después mi carnet del coche y 3º y 4º de la ESO. Con 19 años espero ya estar en el ejercito metío.”(MENOR10)

“Tendría que haber estudiado como mi madre me decía; ahora tengo la oportunidad de hacerlo y he aprobado los exámenes y todo y creo que puede ser que cambie de vida.” (MENOR10)

“Mi pensamiento es estudiar y sacarme lo que pueda. Aquí me he sacado PCPI de Pintor y Albañilería y un curso de Cámara Audiovisual y también 1º y 2º de ESO. Me gustaría hacer 3º-4º de adultos.” (MENOR11)

“Me gustaría trabajar de monitor deportivo por eso cuando salga quiero seguir estudiando...es mi prioridad.” (MENOR12)

“Ya que estoy aquí a ver si aprendo a leer y escribir, que eso es muy importante y luego cuando salga buscar un trabajo pa poder mantener a mi familia. Tengo una mujer y voy a tener un hijo, mi mujer va para cuatro meses, va a ser un niño. Ella es mayor que yo, tiene 20 años y es castellana, yo soy gitano. Tiene una hija de antes, de dos años pero pa mí es como si fuera mi hija, la quiero igual. (...) Aquí se está bien, te tratan bien y eso...no es tan malo...Además te ayudan y me ha dicho el maestro que si me esfuerzo aprenderé a leer y escribir.” (MENOR13)

“Este año quiero terminar 4º de la ESO y hacer Bachiller también, si no aquí, donde sea. Me gustaría estudiar Periodismo, me han dicho que en Málaga hay un sitio que se hace gratis....Siempre he querido ser periodista deportivo.”(MENOR16)

Los menores, en general, no plantean que la estancia en el Centro pueda tener sobre ellos un efecto de estigma que dificulte su vida futura. Uno de los profesionales entrevistados nos había comentado: *“Yo no tengo la percepción de que ellos se sientan estigmatizados. ¿Que la sociedad los estigmatice?, Si”* (EDU)

Les preocupa la vuelta a su medio, el no poder romper con algunas de las situaciones que les han hecho tener dificultades, el no encontrar en quién apoyarse cuando puedan tener un problema o el no encontrar trabajo.

“Las mayores dificultades que voy a tener son de la gente que me rodea que no son el mejor ejemplo. Pero ya cumplo 18...y no quiero caer otra vez, no quiero ir para allá.” (hace un gesto refiriéndose a la cárcel que está cerca del Centro). (MENOR6)

“Me preocupan mis hermanos. Me va a joder que mi hermano algún día sea como yo. Me llama, me dice que me quiere mucho, que quiere ser como yo. Y ese es mi problema...yo sé que algún día se va a juntar con alguna gente que yo conozca y le van a decir tu hermano hizo esto y tú vas a ser menos. A mí me gustaría que estudiara, que tuviera una carrera, que no haga como yo. Pero la calle influye mucho, el grupo social influye mucho...y tengo que buscar que mi hermano se junte con buena gente. Yo lo que quiero es que mi hermano no haga lo mismo que yo, que no se descarrile, que siga sus estudios.”(MENOR10)

“Me preocupa la casa...porque mis padres están separados. Se han separado hace un año, estando yo aquí.”(MENOR12)

“Me da un poco miedo salir. Creo que haría falta tener a alguien fuera que te apoyara un poco, como hacen aquí, que durante un tiempo supieras que los tienes ahí. Es verdad que está la familia...pero no es lo mismo. Una persona como las de aquí, como está el director, o el maestro o el educador, que sabes que puedes contar con ellos si los necesitas.”(MENOR16)

“Yo quiero trabajar, lo que estaba haciendo. Cuando salga lo que pienso es en trabajar, en poder ganar dinero...porque yo siempre me he pagado mi ropa, mis zapatillas...así durante dos años y ahora voy a salir y si no tengo trabajo...me preocupa. El trabajo está mal...ya me lo ha dicho mi tío, pero sé que intentará darme trabajo.”(MENOR7)

“No sé si tendré problemas con la gente, la gente en mi barrio sabe que estoy aquí y me dicen que es bueno para mí.”(MENOR3)

3.3.4.5. LA NARRATIVIDAD DE LOS CHICOS Y CHICAS

*“Si de mí hubiera dependido no nacer, indudablemente no habría aceptado la existencia en condiciones tan irrisorias.”
(Dostoievski)*

El análisis segmentado de los relatos de vida presentado en los apartados anteriores nos ha permitido ilustrar aquellos aspectos relacionados con las diferentes vulnerabilidades que concurren en las vidas de los adolescentes en conflicto con la ley, pero la segmentación hace que se pierda la esencia de cada existencia, de cada vida relatada.

Quizá sea un poco pretencioso por nuestra parte, pero, de algún modo, queremos compartir con el lector la posibilidad de situarse junto a cada chico o chica y experimentar algunas de las emociones que nosotros mismos experimentamos escuchándoles, viéndoles reír o llorar, sintiendo sus pausas, sus suspiros, su emoción.

Detrás de cada uno de estos chicos y chicas se esconde una trayectoria vital que, en la mayoría de las ocasiones, les lleva a situaciones difíciles de gestionar a su edad. En ningún momento pretendemos que los relatos sean un modo de justificar los hechos cometidos, solamente pretendemos dar a conocer la realidad de sus vidas hasta este momento vital.

A) MARÍA: YO NO TENDRÍA QUE ESTAR AQUÍ

A María la conozco el quinto día de ir al Centro cuando estoy con uno de los profesores en el despacho; siempre me sonrío cuando me ve, pero no me dice nada. Es una chica menuda, de grandes y vivos ojos. Tiene 17 años y cumple una medida de ocho meses por maltrato a la madre; ha ingresado después de varios incumplimientos de la libertad vigilada. Los padres se separaron tras veinte años de relación y eso produjo efectos traumáticos para todos los miembros de la familia, pero especialmente para la madre y para ella. El padre inicia una nueva relación después de la separación y tiene más hijos. Actualmente María convive con la madre, el hermano y la abuela de 66 años.

Acude a la entrevista con aspecto cuidado, la noto nerviosa, se pellizca el esmalte de las uñas y se acomoda el pelo continuamente. Me dice que tiene ganas de hablar conmigo, lleva dos meses en el centro y le está costando adaptarse.

Empieza a contarme, la separación de los padres parece marcar el inicio de sus dificultades:

“Yo no tendría que estar aquí... Yo que sé, yo iba al colegio de siempre, pero al separarse mis padres dejé de estudiar, hacia lo que me daba la gana, empecé a fumar porros...Entonces tenía 12 años o así y con 15 años tuve una pelea con mi madre y con mi abuela, en mi casa y mi padre pos vino. Porque yo vivo en un cuartel, en el cuartel de la Guardia Civil porque mi padre es guardia, pero yo vivo allí con mi madre. Mi padre vino porque lo habían llamao mis vecinos y así me denunciaron y estuve diez meses en liberta vigilá...Pero eso a mi...yo ni la cumplía ni na. Yo estaba todo el día en la calle fumando porros, me eché novio, lo dejé con él y entonces yo salía a la calle y lo veía con una y le pegaba a esa y así. Mi madre me dijo que tenía que ir al psicólogo y yo le dije que no; y mi madre me dijo que pa estar en la calle así peleándome con ella y peleándome con to el mundo que me iba a denunciar, porque yo no podía estar en la calle así porque me iba a buscar un problema.

Con 15 años me denunciaron la primera vez y yo seguía igual sin estudiar, fumando porros....Yo he hecho lo que ma dao la gana. Después hace dos meses me denunció mi madre, la otra vez fue mi padre...Porque le destrozaba la casa, le pegaba a ella, a mi hermano...Yo que sé, desde que se han separao mis padres siempre he pagado to con ellos... Antes no, antes no me peleaba con ellos... Pero yo decía que si ellos habían hecho lo que les daba la gana con su vida que yo también, que a mí nadie me iba a prohibir na. No me daban dinero pa porros pues la liaba, me peleaba con mi novio y en vez de decirle algo a él iba a mi casa y me peleaba con mi madre.

Empecé a fumar con 12 años, ahora lo llevo bien...al principio aquí no comía, no dormía porque eso es lo que te hace....no se...te acostumbras y te levantas por las mañanas y te dicen desayuna y dices no puedo, tengo que fumarme un porro.

Su paso por la escolaridad fue sin incidentes hasta 2º de la ESO. Estuvo expulsada una semana por una sanción por insultos a un profesor. Abandonó en 3º de ESO de Diversificación con 15 años, después de haber repetido una vez. Se

matriculó en Academia de Peluquería y Estética, pero deja de asistir al poco tiempo. Se matricula en PCPI de Peluquería y Estética pero lo abandona también un mes antes de entrar al Centro.

“Fui solo a un colegio. Siempre he ido al mismo Centro, el (...)...Es un colegio de monjas....hasta 3º ESO dos veces porque repetí 3º. Mis padres se separaron cuando yo estaba en 2º de la ESO, entonces me aprobaron muchas asignaturas porque yo iba muy bien y de repente deje de estudiar y entonces hicieron una excepción...Me suspendieron solo una y me pasaron a 3º y no hacia na...Me rompía hasta los pantalones para decir me tengo que ir a mi casa a cambiarme. Me decían, ¿vas a volver?.. y no volvía... Me metieron en 2º de diversificación y tampoco hice na...y entonces me salí del IES.

Antes de eso siempre estaba en el colegio...iba con mis amigos. Me gustaba ir, además antes íbamos por la mañana y por la tarde cuando iba yo a la escuela.... y no me quejaba. Pero si que tenía problemas, una vez me expulsaron por insultar al profesor. Luego dejé de ir, prefería estar por la calle, tampoco estudiaba y no sacaba las asignaturas, así que los profesores también estaban más tranquilos si yo no estaba...Todos estaban más tranquilos creo yo.”

Los cambios en sus hábitos de ocio y tiempo libre, la relación con el grupo de iguales y el consumo de sustancias empiezan a marcar su nuevo camino:

“Yo antes me veía bien, yo salía a la calle con gente normal, pero ahora no se...me juntao creo que con la peor gente que había en mi pueblo. Porque en mi pueblo nos conocemos tos, ahí hay un grupo que son los que fuman porros, los que se meten droga, los que...y los demás pos no son...Otros que ves pues están en un bar tomando un café, luego están estudiando...y yo pos me he ido a lo peor.

Luego jugaba al tenis, que no salía así mucho, salía pero detrás de mi casa con mis vecinos....Pero después ya...madre mía. Me dejé el tenis cuando empecé a fumar porros, vi que la calle era mejor...me lo pasaba mejor con los porros...Una de las causas por las que estoy aquí son los porros...a mí el día antes de que me denunciara mi madre nos peleamos en la calle también por eso, en mitad de la calle porque no me daba 5 euros para fumarme un porro. Es que a mí cuando no me dan algo que yo quiero es cuando....porque aquí me ha pasao lo mismo, porque aquí estao siempre castigá el primer mes porque la liaba mucho aquí. Y en la calle pues no sé, últimamente era por mi novio, porque él me trataba fatal y entonces pos...yo en ver de liársela a él iba a mi casa y la pagaba con mi madre. Mi madre me decía pos déjalo, lo voy a denunciar y yo peor me ponía. Me tratada muy mal...”

Mis amigos están en la Zarza metíos...que tos están en Centros. Los amigos del colegio ya tienen su vida. Yo que sé, nos vemos y veces ni nos saludamos....Yo que sé, yo pienso que ellos se creen que son mejores que yo o algo. Soy muy diferente a ellos...ellos piensan que son mejores porque yo los veo con sus vidas bien y no sé...Yo es que veo la vida un poco, na más que me gusta la fiesta, los porros...Pero me estoy dando cuenta y cuando salga de aquí no voy ni a fumar porros, voy a estudiar. Si es que mira donde he terminao.”

La valoración que hace del tiempo que lleva en el Centro es positiva con relación a lo que cree que le aportará para su vida, para su futuro. Está matriculada para examinarse en la prueba libre del NIVEL I de ESPA y los superará sin problema alguno según el profesorado y ella misma:

“Me beneficia estar aquí... porque aquí te das cuenta de las cosas. Me va a servir para llevarme mejor con mi madre y con mi padre....Porque estás aquí y los echas de menos...”

Tengo que cumplir ocho meses y cuatro en libertad vigilada...Me quedan seis meses aquí y luego cuatro en la calle.

Mi padre, es la persona más importante para mí, lo echo de menos...Yo que se es que a mi madre...mi madre es más importante que nadie, pero a mi madre la tengo...a mi padre pos no...Ahora que estoy aquí, pero en la calle nunca lo tenía. Pues entonces pos te acuerdas dices tú y es que...ves a la gente con sus padres y el mío no estaba...Es como yo, a él le gusta la fiesta, se ha echao novia, antes va su novia que sus hijos...Su novia nos ve por la calle y nos dice de to...a mi me dice de to cuando me ve y yo se lo digo a él y en vez de defenderme a mi pues la defiende a ella...Me ha pegao muchas veces...Ahora es cuando está viniendo a verme y to eso...Yo creo que si a lo mejor no hubiera entrao aquí no hubiera tenido una relación con él. Y quiero estudiar. Ahora me examinaré de 2º de ESO y en septiembre empiezo 3º y 4º de adultos y después quiero hacer Bachiller...No se...yo quiero estudiar una carrera. Me gustaría hacer educación social, me gusta esto...o magisterio o algo así...pa poder trabajar en Centros. A los educadores se lo digo, me gusta vuestro trabajo... Las que estaban aquí de prácticas les preguntaba siempre cosas...me gustaba...algo así quiero hacer. Luego de estudiar quiero trabajar, quiero tener una casa, una familia...con un novio que me trate bien. Hay gente que no le sirve el estar aquí y cuando salgan dicen que ellos van a seguir igual, que les da igual estar aquí...que ellos cumplen su medida, salen a la calle y van a hacer lo mismo. Y hay gente que está aquí y está arrepentida... y quieren salir y estar bien. Yo es que si salgo y hago otra vez lo mismo...ya...no se..."

Se siente diferente al resto de compañeros que están en el Centro. Considera que su vida reunía una serie de condiciones que deberían haber sido favorecedoras de una trayectoria vital sin haber tenido conflictos con la ley.

"Yo no me veo como ellos y los educadores me lo dicen. No sé yo a ellos, no a tos....pero yo veo a mucho que si les pega estar aquí porque sus vidas son así, estar en la calle, estar robando...Porque sus familia es así también...Pero yo, a mí los educadores me lo dicen, que yo no soy de la vida de ellos, que yo no soy de esas de estar robando, de estar....que yo me pongo así de dura y to eso por mí, pero que yo no soy así...Yo también lo veo muchas veces. Si es que yo no sé qué hago aquí con tos éstos.

Algunos de los amigos con los que me juntaba en mi pueblo si que se parecen a ellos....Que yo en la calle también he querido ser peor....Porque yo a mí no me gusta estar robando, ni me gusta estar to eso...no. Yo no estoy aquí por robos ni na....bueno...tenía un robo en el Drexca por robar una chaqueta, pero eso fue una tontería que me dio y la cogí.

He tenido dos juicios, cuando tuve 15 años uno y ahora he tenido dos, el de la chaqueta y el de maltrato con mi madre. El de 15 años fue maltrato que me denunció mi padre.

Yo creo que me han puesto una medida justa porque hay gente aquí que está por maltrato a su familia y le han echado el mismo tiempo...Pero yo cuando hablo con los psicólogos si me echan tres o cuatro meses y llevo aquí dos y cuando salga voy a hacer lo mismo...Yo les dije que quería que me echaran 7 o 8 meses pa...estar aquí y hablar con los psicólogos, haces mediación con tus padres.

La gente de aquí es buena, hay norma estrictas pero la gente es buena...Conmigo se portan muy bien aquí, madre mía. Con la de veces que la he liao...la primera vez que estuve castigado fue porque estábamos sentados viendo la tv y aquí hay gente que...no se...ahora me llevo mejor con tos, pero al principio había gente que no podía ni ver yo aquí y a lo mejor me decían cualquier tontería, no sé que me dijo, ni me acuerdo....pero me levanté le escupí y me cague en sus muertos...Me pusieron...estuve tres días en separación de grupo, sin salir de la habitación. Otro día porque me dijeron que no me doblara las mayas un educador ya empecé yo a liarle y terminé cagándome en sus muertos y diciéndole hijo de puta....no se...le dije de tó...Me encerraron la ventana con llave y me encerraron en la habitación y los tiempos libres me subían al cuarto...seis o siete días. Otro día porque me llamó mi padre por teléfono y me cague en sus muertos también y le dije de to.... Al principio me llamaba pero en vez de hablarme bien me la liaba y yo me puse loca perdía...y me dice la educadora súbete pa el cuarto porque estaba llorando. Y yo, que no me da la gana, que no me da la gana....así que me subieron los guardias parriba...y otra separación de grupo. Siempre con los educadores la

he liao. Otro día también en el comedor mandé a tomar por culo a uno y le pegué un porrazo a una puerta y ale...al cuarto otra vez. Cuando te castigan te suben al cuarto.

(...) Mi vida era una vida que iba bien...lo tenía todo...Hay gente aquí que dicen que han pasado hambre, que ellos tenían que robar pa comer....No se...Yo esas cosas nunca las he pasao...Yo he tenío una vida normal, en mi casa, con mi familia...pero si mis padres se separaron, pues yo...Mi madre entró en depresión, siempre ha estado en depresión desde que se separaron y no podían estar pendiente de mí siempre. Y mi padre renunció a mí y decía que yo no era su hija y yo decía nadie me va a parar a mí, y yo decía voy a hacer lo que me dé la gana....pues lo que he hecho.

Me hubiese gustao no vivirlo....pero ya...Cambiaría no empezar así a juntarme con gente que fumaba porros, dejar los estudios....porque ahora mismo yo ya tendría el Bachiller y to hecho....”

Le preocupa su salida cuando haya cumplido la medida, sobre todo con relación a lo que puedan pensar de ella, al efecto de estigma que le produzca el haber pasado por el Centro y el volver a consumir drogas:

“Me preocupa que mucha gente se ría de mí...Porque allí la gente te conoce y es gente con la que no te llevas bien desde nunca porque es un pueblo...hay gente que ya mis amigas me llaman y me dicen que van hablando de mí....o que...y no se...Me da cosa de que alguien me diga algo y yo salte y me pelee o le haga algo a alguien y termine otra vez aquí...Bueno, no...ya terminaría en la cárcel...Eso es lo que a mí más me preocupa....Hay gente mu mala...Yo no me voy a reír de alguien que lo han tenío en un centro, pero hay gente que sí.

Me da también miedo salir y fumar porros otra vez...Porque no quiero...pero me gustan...yo lo reconozco....en verdad me gusta fumar porros. Pero no quiero fumar por eso, porque ya....a mí los porros no se...que veo gente que han fumao porros tanto tiempo y se han quedao....Pero aquí tenemos talleres de drogas...Yo empiezo dentro de na...y no quiero fumar más porros.

Mi familia ya se han enterao que no se...de las cosas que he hecho y he dejao de hacer...A mi madre siempre se las contaba pero a mi padre no...Nunca le había dicho tengo novio...no se...Creo que ahora voy a tener más confianza y les podre contar si algo me pasa. Yo creo que mis padres van a ayudarme. Mi padre me ha dicho que cuando salga de aquí va a intentar, me está pagando el carnet del coche, va a intentar pagarme los estudios que yo quiera.

Le pedí a la madre de mi novio los libros para el carnet del coche, los tengo aquí, me puse a estudiar yo y si tengo dudas hay educadores que me traen....por ejemplo Pilar, me trajo un disco con muchos test y pues luego en verano otro educador me va hacer un taller de autoescuela y a pos estudiar tu solo...luego vas a la DGT y te examinas.”

Cuando acabamos de hablar me pide escucharse en la grabación, se la pongo y le da por reír...Entonces me dice “qué tranquila he estado...y eso que he de reconocer que a mí a veces se me va la pinza”. Se despide diciéndome “Mañana vas a venir a nuestra clase, ¿no?. Entonces hasta mañana.”

B) CLARA: DEL ACOSO ESCOLAR A UNA MIRADA PERDIDA

Estoy en el despacho esperando a que venga Clara. Se abre la puerta y asoma una chica de tez pálida, tímida, que transmite una inmensa ternura. Tiene 17 años y lleva en el centro dos meses, de modo cauteloso, por maltrato a su novio. Es la menor de 8 hermanos. El padre fallece de cáncer cuando ella tenía 5 años. La dinámica familiar refiere relaciones deterioradas con los tres hermanos mayores, que no mantienen relación con el resto de la familia, ni con los hermanos ni con la madre. En su expediente constan dos gestos autolíticos durante la adolescencia: ingestión de fármacos y amenazas con un cuchillo.

Me levanto a saludarla y me enseña una zona de su brazo y de la pierna donde le ha salido una pequeña erupción. Parece preocupada por ello, me indica que tuvo mononucleosis. Llamo al coordinador y se lo comento, éste me dice que han avisado al médico y que la verá en cuanto llegue. Intento que no se preocupe, y comenzamos la entrevista.

Parece algo tensa, pero se va relajando a medida que le pregunto algunos datos para identificar el relato y le comento los temas sobre los que quiero que me hable. Tiene, en ocasiones, la mirada perdida. Se sienta alejada de la mesa y cruza una pierna sobre otra. Se pellizca las uñas, el pelo le tapa parte de la cara. Poco a poco se va sintiendo bien, se retira el pelo de la cara, sonrío...la grabadora no quiere funcionar y le hace gracia. Tiene un lenguaje verbal muy correcto y es muy educada.

Sin prácticamente decirle nada empieza a hablar, con un tenue tono de voz...

“Pues me acusan de lesiones por darle una paliza a mi ex novio. Porque, bueno, él me pegaba, me obligaba a hacer cosas y...yo le empecé a coger odio y rencor y llegó un momento que mi cabeza de tantas cosas que he pasado y todo eso...al final exploté e hice un mal acto.

Desde que murió mi padre, murió cuando yo tenía 5 años, yo me iba a las esquinas, lo pasé muy mal, no me relacionaba con la gente. En el colegio empezaron a cogerme manía, yo era la típica tonta, por así decir, que todo me lo callaba, que todo lo que me decían me lo guardaba para mí y la gente se metía conmigo. Empezaron a pegarme y me sentía mal, siempre con psicólogos en el colegio, pero no me ayudaban. He ido a tres colegios distintos, me acuerdo de dos. Parvulitos me cambié dos veces, me acuerdo del Ciudad de Murcia y del de la Raya. Del paso por la escuela no tengo buen recuerdo, solo hice hasta 6º de primaria. Siempre he ido mal, porque yo he tenido mucho tiempo pensando en mi cabeza: no, no quiero estudiar, quiero dedicarme a hacer la tonta por la calle. Ahora es cuando me estoy dando cuenta realmente de que necesito labrarme un porvenir, por lo menos tener mi ESO para poder trabajar.”

Su trayectoria escolar ha supuesto el paso por cuatro centros escolares. En el primer centro hace hasta 5º de Primaria, curso que repite. En el segundo centro está hasta los trece años, terminando 6º de Primaria. Posteriormente pasa a un IES en el que está matriculada hasta 2º de la ESO, pero no llega a superar ningún curso. Su última matrícula es en un PCPI de Informática en otro IES, pero lo abandona dos meses antes de entrar en el Centro.

“Mis recuerdos de la escuela no son buenos. Dejé de ir...repetí 5º de primaria...luego empecé el instituto...y después el PCPI de Informática pero me lo dejé. No me gustaba mucho todo eso del PowerPoint y todo eso. Me llevaba bien con los profesores. Siempre me he llevado muy bien con todos los profesores, nunca he tenido problemas con ellos, ni me gustaba cuando alguien se portaba mal con los profesores, eso no está bien.

La muerte de mi padre fue muy importante en mi vida. Era muy pequeña cuando se murió pero tengo muchos recuerdos de él. Tengo siete hermanos, yo soy la pequeña...Mi hermana (...) también es muy importante para mí. Ahora vivo con mi madre pero la relación no es muy buena. Yo era la típica que me voy, ya volveré y a veces me pasaba dos días perdía por ahí con los colegas en la playa...o lo que sea...y mi madre preocupada. Después cuando me eché novio ella se quedaba más tranquila, pasábamos una semana en mi casa con mi madre y otra en casa de mi novio...De semana en semana, sus padres y mi madre estaban cada uno en su casa y nosotros estábamos juntos una semana en cada casa. Pero ya no estamos juntos...temas del amor...

Mi vida ha sido fácil... por así decirlo, porque las cosas que quería conseguir me las han masticado, me lo han dado todo...Me ha faltado cariño. He tenido todo pero me ha faltado el cariño y mi familia no se ha dado cuenta. Mi madre siempre estaba trabajando, es auxiliar de enfermería, cuidaba ancianos en sus casas...y siempre estaba sola, la verdad. He echado mucho de menos una familia. Me llevo catorce años con el que va delante de mí, así que siempre he estado un poco sola.

Pero no me faltaba nada, tenía lo que quería, lo que necesitaba, comida, agua, techo...de eso nunca me ha faltado. Lo único que me ha faltado ha sido cariño, tener una persona cuando me encontraba mal...porque poco a poco me he ido guardando las cosas y no lo contaba a nadie, yo me iba a mi casa y no se lo contaba a nadie. Por ejemplo con todo lo del colegio y otras cosas que me pasaron.”

En este momento se para y me mira como esperando que yo asienta o que muestre que conozco qué es a lo que se refiere con lo de “todo lo del colegio y otras cosas que me pasaron”. Le digo que no sé a qué se refiere y que si quiere puede contármelo.

“Me refiero a que me pegaban... La primera vez que me pegaron fue a los nueve años; a mí me gustaba un crío y me dijo su prima, ¿a ti te gusta mi primo? Le dije que sí y fue corriendo a decírselo a él y vino y me estampó contra un muro del colegio, diciéndome que como volviera a decir que me gustaba me iba a pegar una paliza. Luego cuando iba para mi casa, pasó él con su hermana que era mayor y me sacó una navaja la hermana y me amenazó diciéndome, como vuelvas a decir algo te mato. Yo tenía nueve años y la hermana por lo menos dieciséis.

Después las cosas... empezaron a ser mayores los insultos y que me pegaban, por lo que fuera...ya no era con ese chico ni su hermana.

Cuando me cambié al (...), el pegarme la gente era que me acorralaban en un callejón...y me pegaban. En ese colegio estuve de los once a los trece años.

Después en el IES me quise espabilar, en 1º...las dos veces que fui a 1º porque repetí, no me espabilé mucho...me pegaban empujones por los pasillos y cosas así. Cuando entré en 2º me dije que ya no me iban a poner una mano encima, ahora voy a ser yo la que va a decidir, la que va a poner las cartas sobre la mesa y ya no me han vuelto a pegar.
Me daba miedo contarlo cuando tenía 9 años. Pensaba que iba a tener problemas. Tenía una amiga a la que se lo contaba, que tenía un trastorno psicológico, pero era muy buena amiga...no la he vuelto a ver...me gustaría verla.”

Con relación al delito, le cuesta hablar de ello, baja la cabeza y me habla de cómo lo vivió su madre:

“Iba en taxi, porque yo pedí un taxi con mi ex novio y me detuvieron en el taxi, pararon el taxi y de ahí nos llevaron a la comisaría y de allí al calabozo a los dos.
Mi madre lo pasó fatal, cuando fue a la comisaria...Me decía que cómo podía haber hecho algo así. Ella me conoce y sabe que no sería capaz ni de hacerle daño a una mosca y que su hija...que la llame la policía diciendo que estaba acusada de lesiones...Pues...lloraba...se sintió fatal... Y yo también...yo tampoco entendía lo que había hecho.”

Pido que me cuente acerca de su estancia en el Centro, qué cree que le va a aportar, para qué le va a servir la estancia durante el cumplimiento de la medida:

“Yo pienso que por algo me ha traído el destino aquí, porque yo he hecho un mal acto pero me está viniendo bien por una parte. Me están ayudando los psicólogos, me siento mejor conmigo misma aunque tengo falta de autoestima y no me encuentro a mí misma pero estoy en ello.

También el tema del rencor, del odio...lo estoy trabajando...ya no siento tanto eso. Ese odio y rencor lo tenía hacia mi ex novio por lo que me hizo, pero con lo que más... con la vida misma. Me he dado tantos palos yo sola, tantas veces que me he callado las cosas y por eso he recibido tantos golpes...que ha llegado un momento que grano a grano he hecho una montaña que ha estallado, ha estallado la montaña...No sé si me entiendes.

Esto me va a ayudar, me veo mejor, mi familia también me lo dice. En la cara se me ve más feliz me dicen. (*Me mira y sonrío*)

Yo llegué con mucho miedo. Pensaba que esto iba a ser como la cárcel, pensaba en las películas esas de la cárcel que les hacen de todo, que abusan de uno, que se pinchan...Las dos primeras semanas las pasé mal, no poder ver a mi familia, no poder estar...donde queremos estar todos, en nuestra casa, felices...lo pasé mal.

Me gusta el TRX y el tiempo libre...lo normal. La escuela también, más o menos. Me aburre un poco. No sé, no tengo hábito de estudio y a veces me cuesta concentrarme, coger el ritmo de ir todos los días.

Pero quiero seguir estudiando, ahora me estoy sacando 1º y 2º. Si me cae un año o dos, cuando salga me habré sacado mi ESO, voy a tener mis cosas y es muy importante. Ya tendré dieciocho años y quiero tener algo para poder buscar trabajo...Aunque sea de camarera, en mi familia muchos han trabajado de camareros. Algo así... o peluquera, que mi cuñá me podría buscar un trabajo, que tiene muchas amigas....Cosas así.

Si no encuentro trabajo pues seguiré estudiando algún módulo, viviendo en mi casa pero si encuentro trabajo quiero trabajar. Pero lo primero es sacarme mi ESO, como sea, aunque sea por otros medios, por un PCPI o lo que sea, pero tengo que hacerlo. Es fundamental.

Yo sé que puedo sacármelo...ayer por ejemplo tuve el examen de Lengua y creo que sacaré un seis o un siete. Las Sociales me las he dejado para septiembre porque entran muchas cosas y necesito más tiempo y así durante el verano me va a ayudar un compañero de aquí. No tenemos muchos tiempos libres para poder estudiar, pero también podemos usar el tiempo de la escuela ahora en verano y la hora de la siesta que es una hora y media...y desde que terminamos de cenar a las ocho y media o las nueve... hasta que apaguen luces que las apagan a las a las once más o menos.

El Centro me va a servir para bien, en el tema de los estudios, en el tema de mi cabeza...psicológicamente. También creo que el tema familiar, que se están dando cuenta de cosas como yo...que me tengo que valorar un poco más.”

Sobre su futuro, lo que más le preocupa es lo que puedan pensar de ella por haber estado en el Centro:

“Pienso que cuando yo vaya a trabajar y miren mi expediente digan esta ha estado en un Centro y eso sea para que nadie confíe en mí. Y yo sé que esto me ha pasado ahora, que lo he hecho mal, pero no me va a volver a pasar. Yo pienso que no hay que acusar a nadie por lo que haya hecho en el pasado sino por sus actos del presente. Tengo que asumir lo que he hecho, no hay vuelta atrás y tengo que asumir lo que me toque.”

Se marcha diciéndome que se va a estudiar porque mañana tiene un examen de Sociales y que le ha dicho el profesor que se presente, que lo intente y así ve cómo es para septiembre. Cuando se levanta se mira la pierna y el brazo nuevamente y le da por reírse y me dice: “ahora no tengo nada, esto parece magia”. Se despide dándome dos besos.

C) ABDEL: EL APRENDIZAJE INSTITUCIONAL BAJO LA SOMBRA DEL MALTRATO PATERNO

Abdel es el menor de todos los chicos del Centro. Es de origen marroquí pero ha vivido en Melilla desde pocos días después de nacer y en la Región de Murcia desde hace ocho años...Ahora tiene 15 años. Desde hace cinco años ha estado entrando y saliendo de diferentes instituciones de protección. En el 2009 el Servicio de Protección del Menor de la Región de Murcia asume su tutela provisional por procedimiento de urgencia, pues Abdel denuncia a su padre por malos tratos. Ingresa en Módulo de Observación y Acogida de un Centro de Protección, donde permanece unos meses hasta que es trasladado a otro centro de media/larga estancia, presentando comportamientos altamente disruptivos. A los pocos meses se le traslada a Málaga, a un Instituto Psicopedagógico, donde se le diagnostica de Trastorno Disocial y de las Emociones Mixto y donde permanece hasta 2011, que se fuga del Centro y vuelve a domicilio familiar.

Anteriormente se había dejado sin efecto la denuncia hacia el padre pues había declarado que era mentira y que las heridas se las hacía él mismo. A finales de 2012 vuelve a abandonar su domicilio indicando que su padre repite las

conductas agresivas hacia él. Actualmente se sigue el proceso por malos tratos contra su padre. En todos los Centros en los que ha estado ha presentado comportamientos altamente disruptivos. Se encuentra cumpliendo una medida de un año y medio por robos continuados y peleas callejeras.

Es un chico menudo, delgado y de tez morena. Se muestra tranquilo. Ve que tengo un paquete de chicles encima de la mesa y me dice que si le doy uno, que hace mucho tiempo que no se ha comido un chicle. Se lo echa a la boca y empezamos a hablar. Su discurso se centra en el supuesto maltrato sufrido por parte de su padre, es complicado apartarle de ese tema. Me sorprenden sus giros y expresiones que no parecen propios para de su edad y denota un discurso de víctima que da la impresión de ser aprendido.

“Pues tenía diez años y yo era un crío normal...Bueno, ahora también soy normal, pero tenía 10 años y yo veía drogas y cosas que no podía ver. Mi padre consumía mucho, bebía, venía borracho y to esas cosas. Entonces pues yo veía cosas que no podía ver a mi edad. Entonces he salido así, ¿sabes lo que te quiero decir? Que eso yo no lo tenía que haber visto, pero por desgracia lo he visto y también pues me maltrataba mi padre mucho, venía bajo efecto de droga y me maltrataba.

La primera cuando entré a una casa, a un chalet...a robar. Tendría 12, 13 años. Iba con unos...con un marroquí, dos españoles y un gitano. Nos pillaron la policía, yo no estaba ni asustado ni na, porque ya parecía que me había acostumbrado a esa vida...A veces pensaba que esta vida no está hecha pa mí. Porque a veces viene uno pa sufrir, vienen personas, unas personas pa sufrir, otras pa vivir de lujo...¿sabes lo que te quiero decir?

Lo pasaba yo muy mal los días, me ponía triste porque los tenían una familia normal menos yo. Tengo dos hermanos y también los maltrata...Ellos están en la casa, pero el día que lo pillen... Son menores, muy pequeñicos, muy pequeños. Una vez le pegó también a mi madre y no quiso denunciarlo porque si no va a la cárcel, entre mis denuncias que son más de tres y si le llega a denunciar mi madre se iba directamente. Y yo no quiero eso pa mi padre, yo quiero lo mejor pa él, pero como que no voy a vivir con él más. Yo por mi parte si veo que le sigue maltratando a mi hermano, pos cojo a mi hermano, yo le voy a dar su plato de comida y no le va a faltar de na...porque cada uno tiene su corazón, ¿sabes lo que te digo?

Además no es mi madre, es mi madrastra, mi madre se murió. Pero me trataría igual que mi madre, me trata igual. No hay diferencia entre mis otros hermanos y yo, me quiere a mí más que ellos...A todos por igual. No le compra ropa...por ejemplo, un chándal ADIDAS me lo compra a mí y no se lo compra a ellos.”

En su trayectoria escolar consta el paso por tres centros diferentes. En el primero realiza hasta 4º de Primaria y en el segundo 5º y 6º. Posteriormente pasa al IES donde está matriculado hasta 2º de la ESO que abandona sin concluir. En todos los centros presenta comportamientos altamente disruptivos con compañeros y profesorado.

Intento llevarle a que me hable de sus recuerdos de la escuela, pero insistentemente todo le conduce a la relación con su padre:

“Iba al colegio hasta que ya empezó a maltratarme y no se podía tener una relación buena... de familia, entonces pos cada uno por su lado.

Pues estudiaba y to eso pero hasta que empezó lo que te digo. Cuando me empezó a maltratar mi padre empecé yo a sacar malas notas, porque no me concentraba en los exámenes ni na y me ponía a pensar qué estará pasando ahora en mi casa, qué le habrá pasado a mi madre....Tos esas cosas...preocupao.

Tengo aquí una brecha (se levanta el flequillo y me enseña una pequeña cicatriz en la cabeza), aquí el labio partió (me lo enseña también)...me dio un puñetazo mi padre. Ma maltrato, me dejaba moratones, iba a la escuela y no me podía sentar encima de la silla. Tenía miedo de contárselo a los profesores y una vez llamaron a la policía y yo dije que no era na, que no era na....y cuando llegó la policía me escapé porque no quiero que le pase na. Me pegaba con el cable del butano, me echaba agua fría en el invierno. To eso está escrito, hasta la policía me ha dicho...le he dado dos oportunidades...no le des la tercera porque no se la merece. Pero si le das la tercera va preso.”

Decido hacerle algunas preguntas directas para intentar que me hable de otros aspectos y vuelvo a insistir en que me cuente qué recuerda de cuando iba al colegio. Se sonríe al hablar de la escuela, el recuerdo de esos momentos parece resultarle agradable:

“Tengo buenos recuerdos...Me acuerdo de un profesor que me ayudaba mucho que se llamaba (...), que tiene un coche rojo y era del colegio (...) y me ayudaba mucho. Una vez porque mi padre estaba borracho me fui con él a su casa y tó...Y era profesor. Porque hay gente de to, mala, buena, de to.

Los profesores lo sabían porque a mi padre lo citaban pa hablar con él y no venía. Claro, por mis notas para mejorar y to eso... pero no venía. Yo sacaba buenas notas hasta 5º o por ahí.

Lo que más me gustaba era Sociales.... ¿a ti también te gustan Sociales? A mí me gustan mucho Sociales y Lengua.

Con los compañeros me llevaba bien, me quería too el colegio. Que era un niño a pesar de tener una situación, me hacían sentirme normal como ellos. Y luego yo cambié.

Me gustaba jugar al fútbol, porque me desahogaba, porque mi padre no me dejaba salir, me tenía encerrao en la habitación... (Hace una larga pausa)...con un candao...en la habitación. Y mi madrastra me abría y me sacaba al parque antes de que viniera de trabajar. Mi madre lloraba, mi madrastra, lloraba, me abrazaba y lloraba...No tenía poder, porque si lo denunciaba....

Él todavía seguía bebiendo, fumando, consumiendo y por la mínima a lo mejor me pillaba con el mando de la tele, no? Y coge y me pega un guantazo y me quita el mando sin ná. A mi hermano pequeño...pero yo cuando veía que mi padre llegaba yo le hacía mucho caso a mi hermanastro porque los quiero mucho y es la verdad. Les dejaba los mandos, que jugaran. Porque había en el TDT un juego del tetris y se lo dejaba a mis hermanos que jueguen así para que muevan, como no van a estropear la tv ni van a sacarme el menú ni na. Se los dejaba y a veces me ponía a ver los deportes y cuando llegaba le quitaba el mando a mis hermanos pequeños y lo cogía yo. Si no daba tiempo a que apagáramos la tv lo cogía yo el mando para que me pegara y no le pegara a ellos.”

¿Tuviste algún problema en el colegio?

“Si. Porque yo no me portaba...yo tampoco era un ángel, no me portaba bien. La liaba, no hacía caso, romper cosas. No hacía caso, molestaba en la clase pero mis compañeros algunos

sabían lo que yo... tengo confianza con ellos porque iba a entrenar con ellos al equipo y sus padres lo saben. Me dicen más de tres veces, me han dicho lo denunciaron porque es mejor para ti y para tu madrastra y yo no quería. Sabían eso y no se molestaban por las cosas que hacía, me decían te comprendemos...pero otros no.

Me peleé con uno porque iba cabreado, con un negro, su madre era española y su padre de Camerún. Y era conocho y yo iba por la calle e iba con un balón, se me va el balón y se creía él más chulo y le pega un balonazo al balón así como riéndose de mí. Y yo ...era un crío...le decía, ¿Tú que te estás riendo de mí, negro? (Se mira a sí mismo, su piel, empieza a reírse)...Que yo también soy negro...y le digo por qué estas riendo de mí negro, y me dice ¿pero tú tas visto? Y hago pum y le pego una galleta. No me denunciaron, es una pelea normal, callejera...Ahora he aprendido que las cosas se solucionan hablando.”

¿Cómo estás aquí? ¿Y la escuela en el Centro? ¿Para qué crees que te servirá el Centro?
¿Cómo ves tu futuro?

“Estoy perfecto. A pesar de que te tienes que reformar pero pa bien...

La escuela me está gustando. Me está buscando un recurso la orientadora escolar. Me gustaría cocina o fontanería. Estoy haciendo segundo de la ESO, pero no me puedo examinar hasta el año que viene. El año que viene un PCPI, algo es algo.

He elegí cocinero porque eso es muy buen empleo, te ganas la vida....No es que te la ganas pa ser millonario pero pa comer...Por ejemplo igual que las cocineras de aquí.

Saldría de aquí con 17, entonces con los 17 me iría a protección y de ahí con el recurso me buscarían un trabajo y una casa en protección oficial. No es tan fácil como decirlo...pero no puede ser dicho y hecho. Intentaremos conseguir algo.

El PCPI, no creo que tenga ningún problema...porque ni se me ocurriría fugarme, ni se me ocurriría fumar ni hacer el tonto ni na. Sabes que han confiao en mí y no tengo que fallar....pa ir cada vez...esto es como una escalera, vas subiendo escalón a escalón...no tienes que bajar nunca.

Se cambia porque se aprende...en tres meses que llevo aquí...claro...porque si se pone interés en las cosas aprendes, quieras o no aprendes. Si te lo pasas por aquí (se señala los oídos) no aprendes...Mi prima, que ha estado aquí también, se portaba de lujo...

Cuando empiece el PCPI no voy a tener ningún problema...no me ofende estar en un centro de menores, no me voy a enfadar porque me digan algo...Si me dicen eres un, con perdón, hijo de puta, pues yo sé que mi madre no es puta, no me va a ofender. No es como el dicho ese piensa en negativo y acertarás....aquí tienes que pensar en positivo, plantar algo y luego recogerlo.

El Centro me va a servir pa mejorar cosas en mi vida, esto me va a servir pa otras cosas. Dar ejemplo en la vida, no ser como el de antes, ser un niño como tos los demás, tener un mejor futuro. En la vida, po cuando salga de aquí, por ejemplo, voy a buscar un trabajo y no es lo mismo ir a buscarlo ahí sin ganas que ir con respeto, explicando bien las cosas, porque hablando se soluciona to...que lo estoy aprendiendo aquí. Si esto es una oportunidad y un error, como te dicho. Segurísimo que no cometo más errores.”

Hablando de los errores cometidos comienza a contarme su paso por diferentes centros de protección de menores, paso que recuerda con gran claridad, nombres, fechas, ciudades donde se encontraban los Centros, etc.

“En 2009 entre a (...), el mismo que entré después. Después me trasladan al (...) en (...), no me acuerdo cuando fue pero tres meses después...porque este solo es de estancia mientras te buscan uno mejor...Y después a (...) al (...) ...porque me portaba mal en el (...). Y de ahí empezó a hacerme la pelota mi padre y porque es tu padre, aunque te haya hecho eso lo mejor es la familia, porque yo pensaba eso es mejor que estar en un centro. Estuve allí casi

un año y medio y después le di otra oportunidad a mi padre, me fui a mi casa, lo mismo....Yo creía que había cambiado.

Cuando estaba en el (...) primero me llamaba y yo no quería hablar con él ni na. Me lo suplicaba y yo no quería hablar. Luego le di una oportunidad porque me sentía mal. Vino, estuvimos hablando, luego me fui con él. Me había convencido mi padre de que se portaba bien en ese momento entonces yo me fugué y me fui con él. Me fugué de (...)...claro...si yo digo la verdad. Me fui a (...) y de ahí fui, me creía que to había cambiado y se portaba bien y después lo mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo....Hasta que llaman mis vecinos a la policía y voy ya con moratones....y entonces me mandan a (...) otra vez. Estuve dos o tres días, le cogió un amigo el bolso a la educadora pero como yo era más mayor que él...me lo comí yo. Me dijo hay dinero y como yo no pensaba... nos fuimos, porque con dinero te puedes ir....y nos fuimos. Y ya está y ahí estuve por el barrio del Infante con un amigo y hasta que me pilló la policía. Iba yo corriendo por la acera y ellos en coche y dije pa qué....pa qué voy a correr si al fin y al cabo me van a pillar. Dormí en comisaría, ni dormí...estaba triste...porque es que madre mía....Me trajeron y ya está...y aquí me están ayudando.

Su discurso concluye justificando sus actos como una consecuencia de sus vivencias personales e introduciendo, de nuevo, parte de su aprendizaje institucional en el mismo:

“Ya, pero sabes, es que...a veces estuve una temporada que me peleaba con todo el mundo porque na más se me ha enseñao eso y he visto eso. Mi padre, el ambiente de mi casa, na más que pegar y pegar, como que se me hizo un nudo, na más que pienso en eso. Porque to lo que yo he hecho es por to lo que he vivío. Yo podía haber hecho otra cosa, pero yo ya que me pegaban, ese era mi pensamiento, ¿Sabes lo que te quiero decir?...Pues ya que me pegaban pues yo hacía cosas motivo pa que me peguen. Porque siempre venía borracho y pa que me peguen sin razón pues yo hacía cosas pa que por lo menos tenga razón. Hacía cosas pa merecerme que me pegue. Ese era mi pensamiento, no es el mismo un pensamiento de un crío de 10 que ahora de 15. Ahora mismo me dices quieres ir a robar y me lo pienso cinco veces.”

Mientras nos despedimos me recuerda que no puede comer chicle dentro del centro y buscamos una papelera para tirarlo. Esperamos a que llegue el responsable de seguridad para llevárselo y a su llegada se despide diciéndome que cuando venga del juicio que tiene en unos días, vendrá a contármelo.

D) ROSA: SI YO HUBIESE SIDO UN POCO FELIZ...

Esta mañana el Director del Centro me ha comentado que están un poco perdidos con Rosa, que continuamente está mostrándose agresiva con todos y con todo y que se están planteando pasarla a observación. Le digo que si no lo cree procedente puedo dejar la charla para otro día, pero me responde con: “no, creo que le vendrá bien hablar contigo”.

Rosa vive con su madre y dos hermanos. Los padres se separaron cuando ella

tenía 4 años. Tiene seis hermanos en total, tres (incluida ella) son del mismo padre y madre y los otros tres son de tres madres distintas y viven con sus madres. Los padres han mantenido una relación conflictiva desde sus inicios, habiendo existido órdenes de alejamiento por violencia de género.

Presenta un elevado deterioro comportamental en todos los ámbitos (personal, familiar, escolar, social). Acaba de cumplir 18 años y actualmente está cumpliendo una medida de nueve meses en régimen cerrado por agresión a una chica. Lleva un mes en “Las Moreras”, pero desde los 14 años cumpliendo medidas diversas por robos y terapéuticas en otros centros.

Llega al despacho, parece seria. Observo que lleva visibles marcas en los brazos que durante la entrevista me confirma que son intentos de autolisis. Quiere mostrarse amable, intenta sonreír, pero a medida que va hablando se desmorona y comienza a llorar. Lloro durante muchos momentos del relato, en algunos amargamente.

Las circunstancias familiares marcan el inicio de un relato en el que se ponen en evidencia grandes carencias afectivas desde que era muy pequeña.

“Aquí llevo un mes, pero vengo de la (...), llevo 4 años entrando y saliendo de centros. También he estado de acogida en (...).

Empecé a tener problemas cuando se separaron mis padres, que era yo pequeña...Mi padre siempre le pegaba a mi madre, la metía pa dentro y tó eso y él se iba y luego no venía...Entonces mi madre se separó de él y nos fuimos a vivir con mis abuelos. Yo era pequeña, tendría 4 o 5 años o por ahí. Nos fuimos mi madre y mis dos hermanos...mi padre desapareció...bueno, se perdonaban y to eso...y volvían. Pero una vez que mi madre ya le dijo “Ahí te quedas que no aguanto más tus palos” ...Y yo empecé a ir a psicólogos porque las noches me iba en sueños, gritaba...porque mi padre a mí y a mi hermano nos amenazó con muerte cuando éramos pequeños. Empecé a tomar pastillas...ahí todavía me preocupaba mucho, echaba de menos a mi padre, lo iba echando de menos, de menos...Lo he trabajado mucho con los psicólogos.

Como vivíamos tos con mis abuelos, mis tías y to...nos peleábamos, mi madre siempre estaba de discusión...Yo ya empecé...cada año que hacía estaba peor, daba contestaciones malas...Mi madre ya empezó a decir “la cría no está bien”...se notaba...porque yo a lo mejor era cariñosa unos días y otros días te comía.”

Su paso por la escolaridad ha estado marcado por los malos comportamientos, sus primeros delitos, las drogas y su primer amor y su primera relación afectivo-sexual, que marca su trayectoria futura. La dejo hablar sin interrumpirla, apenas corta su relato para limpiarse la nariz y los ojos....Llora, llora y llora.

“Y ya empecé a ir a la escuela, repetía, empecé a fugarme...me expulsaron por robar en el colegio y to...Robé en toas las clases cuando estaban en el recreo, a los profesores, a los

compañeros...Después me cambié a vivir, tenía 12 años, entonces empecé a robarle a mis tías, a mi madre...No se fiaban de dejar na. El dinero era para drogarme...me lo gastaba to en porros, coca...y luego me enamoré y eso fue lo que me jodió la vida...Porque me enamoré y mi madre no lo aceptaba (se pone a llorar). Mi madre lo denunciaba porque él era mayor, me desvirgué con él...él tenía 17 y yo 12....Mi madre nunca lo aceptó, para ella que me desvirgara con él eso era una deshonra. Pero yo me escapaba con él. Cada vez que me pegaba mi madre él venía a buscarme. Yo lo quería a muerte...y todavía lo quiero (sigue llorando)

Luego empecé a ir al instituto, estuve matriculada... Del colegio pase al IES porque como no iba pues dijeron para qué la vamos a hacer que repita...y me pasaron. Y en el IES había una psicóloga que sabía mi caso, que hablaba mucho con ella, la tenía como apoyo porque le podía contar mis cosas y to eso. Pero como mi madre no se fiaba de mí, mandaba a mi tía para que me vigilaran a la puerta porque él venía a por mí...Me peleaba con los maestros porque también se lo decían a mi madre cada vez que venía a verme. Así que dije..."ahí te vas a quedar instituto"...fui dos semanas al instituto. Y ya entonces empecé con los delitos y ya me metieron a la Zarza, tenía 14 años.

El primer delito fue pegarle a mi madre, discutimos...y ya le robaba y toas las denuncias que había acumulao me las sacaron na mas cumplir los catorce años y entonces me metieron al centro. Porque me había ido, estaba desaparecía, me había ido a Albacete y allí enganchaba más droga y entonces me cogieron y me metieron en la Zarza 8 meses. Salí un permiso pero ya me quitaron tos los permisos, porque lo ví a él y no aparecí por mi casa y como mi madre no quería que lo viera...me quitaron tos los permisos. Luego a los 8 meses, cuando cumplí, salí pero duré fuera dos semanas, porque incumplí y me peleé con mi madre otra vez por él y me metieron entonces al centro de acogida. De ahí, cuando salí, me junté con otro para hacer el paripé para que mi madre me dejara, pero yo seguía con el otro.

Volví al centro de acogida pero me fugué, duré dos semanas y me pillaron otra vez y otra vez me llevaron a la (...)...8 meses otra vez. Y cuando salí duré cuatro días, porque me peleé otra vez con mi madre y ella me denunciaba....Y es que conmigo no podía y cuando me pongo muy alterá. Muchas veces me doy cuenta yo...que si yo tuviera una hija como yo...no se qué haría. No la trataría como me ha tratao mi madre, la trataría al pelo. Porque si se enamora, pues ella se tiene que dar cuenta si lo quiere o no. Porque mi madre a mi me ha hecho mucho daño. Porque yo lo quería mucho y lo sigo queriendo, por culpa de eso odio a mi madre y lo odio a él, a tos (vuelve a llorar...le doy un pañuelo y un chicle).

A esta última medida tenía 10 meses y me fugué también. Porque mi hermana se casó con un gitano y mi madre no quería y yo que veía a mi hermana enamorá no quería que pasara lo que yo pasé. Pero si yo llevo a saber cómo iba a hacer con ni hermana yo no hago na. A mi hermana se lo ha permitió to...es más pequeña...ahora está preñá. A ella la quiere más que a nadie....Si ahora estoy mal es por mi madre. A mi hermana le ha permitió to lo que a mí no me ha dejao. Yo me quedé preñá con 13 años y a mí me deseó mi madre la muerte, a mi y a mi hijo, que iba a firmar para que se lo llevaran los servicios sociales. A los 4 meses lo perdí, por los nervios, por la ansiedad, to eso...Esta última medida, del 11 de junio, yo tenía 10 meses por robo de un anillo de oro y por peleas con mi madre. Mi madre emancipó a mi hermana y tan campantes...y a mi...por mí no ha hecho na.

Me fugué otra vez cuando llevaba 4 meses y me fui a verlo y la gente me decía que no fuera verlo, pero no hice caso. Y me hizo mucho daño porque fui a verlo y estaba casao...Y me escapé y no volví al centro y me fui a Molina y me puse a vivir con unos gitanos y con un payo con el que yo ya había estao...pero me maltrataba. Está enganchao a la droga, acababa de salir de la cárcel...y me pagaba cada paliza. Me encontró la guardia civil y me trajeron al centro otra vez.

Y estoy con él, aunque me pegue...se lo aguanto tó. No sé si lo quiero porque me trata mal...yo no sé lo que me merezco ya. Porque he hecho mucho daño...a mi madre, a mis hermanos, a to el mundo. Y como no me quiero yo misma, porque me doy asco, me doy asco te lo juro...Me he querido suicidar muchas veces...me miro al espejo y me veo gorda y fea...y he hecho la prostitución y to. To la via que llevo corría, tengo una reputación mala, ahora me he juntao con este muchacho, pero no equivale a na porque me mata a palos. Su madre me quiere mucho...ayer hablé con él y me puse mal, por eso pedí volver a observación. Cuando

está de buenas es muy bueno, pero cuando está de malas. Y su madre me dijo ayer que él no me lo quería decir pero que su hijo lleva 4 meses con otra muchacha. Pero hoy he pedido hablar con él por teléfono, porque ayer le dije que le iba a pegar una paliza a su novia, que no lo iba a dejar vivir...le dije de to. Si yo le digo no quiero verte más me estoy mintiendo a mí misma, si sé que cuando salga voy a ir a buscarlo. De él también me quedé embarazá, pero me pegó una paliza y antes de los dos meses lo perdí. Me enteré cuando fui al médico a que me curaran las heridas, tenía to el labio partío, me dolía mucho el estómago”

Intento reconducir su relato para que piense en otra cosa. Le pido que me hable del tiempo que lleva en el Centro, de cómo se siente, de la escuela. Pero vuelve a hablar de su familia, de su madre, de su hermana, de su padre...y de la falta de cariño que siente.

“En septiembre empiezo PCPI o de comercio o de cocina...todavía no lo sé. He cambiao un poco, llevo casi 5 meses muy bien. Estoy aguantando mi ira, controlando la ansiedad, he pedío que me bajen la medicación para controlarme yo. El tema de las drogas lo llevo regular, me comen los nervios. Llevo casi 5 meses sin consumir. Yo quiero cambiar, he pedío perdón a mi madre, a mis tías, a tos...pero cuando salga sé que las drogas me pueden. A mi madre la odio, en realidad la odio. A mi hermana le ha dado la oportunidad y a mí no. A mí me han dado de lao...y le tengo unos celos a mi hermana...Y no es por ella...A mi me hubieran dao de lao hubiese hecho lo que hubiese hecho. Mi madre me odia porque no ves que nunca la he dejao hacer su vida...Siempre que se echaba un novio, como ella me lo hizo a mí, como nunca me ha dejado ser feliz, se lo he espantao...A mi hermana se mata por ella, la tiene viviendo en su casa con su hija, tos los días juntos, con mi cuñao...tos muy felices, muy felices y a mí que me den por culo. Yo no soy la hija diez pero ella tampoco es la madre diez. Yo no estoy aquí por buena ni mucho menos, ni por un error judicial como dicen muchos. Yo estoy aquí porque lo he hecho y me arrepiento de muchas cosas, pero de otras no me arrepiento, otras las volvería a hacer, te lo juro...Y le tengo un odio a mi madre. Mi padre pasa de mí, mi padre a mí no me quiere, na más que quiere a sus hijos...Mi padre si me ve por ahí tirá le da igual. Nunca me ha llamao ni ha ido a verme. He ido a su casa a verlo y ha estao borracho y la ha pagao conmigo, na mas que me tira a mí al cuello...Si no me quiere pero yo tampoco lo quiero ir a él. Muchas veces no he querío ir al colegio por envida a los zagales...to el mundo hablaba de sus padres y de sus madres, cuando estaba en 3º o así, y yo decir ¿pos de qué voy a hablar? (llora de nuevo) Todo el mundo decía, ay mis padres, mis padres y yo pensaba...mis padres..., que les den por culo a los dos. Pa mí, mi padre es mi abuelo que me ha crio, mi abuelo y mi abuela. Es lo que más quiero en esta vida y se está muriendo en el hospital y no puedo ir a verlo ni na...no me dejan.”

Es consciente de todos los problemas que ha tenido, pero también considera que está en su mano el poder cambiar algo de cara a su futuro.

“Yo tampoco he hecho mucho por cambiar mi vida...y lo mismo si me lo hubiese propuesto podría haber cambiado algo. Con 18 años he visto más cosas...que muchos que tienen 50. Ojalá pudiera cambiar algo y tener una vida normal. Yo quiero salir de aquí y como estoy cobrando el subsidio de desempleo me quiero ir lejos para empezar de cero. No quiero quedarme aquí, aquí no pinto na. Sé que si no cambio me voy a ver en la calle toa tirá, con el sida, llena de hijos y entrando y saliendo de la cárcel. Y tener hijos para que me odien como yo odio a la mía. Tengo ganas de demostrarle a la gente que no soy como se piensan. Quiero tener hijos pa

darles to el cariño que a mí no me han dao. Pero necesitaría algo de ayuda para poder cambiar tanto...aquí me ayudan pero aquí no voy a estar toa la vida.”

La visión de su trayectoria vital es realmente dura... o quizá solamente realista. Los centros se han convertido en el lugar donde encuentra el afecto y el cariño que le ha faltado. Esa situación también le produce algo de miedo, siente la soledad y la dependencia de los centros.

“Mi adolescencia...a mí me preguntas que adolescencia he tenío y no sé qué decir; si decir rejas y muros...o juzgao y expedientes o del juzgao a la Zarza y de la Zarza al juzgao...No se vivir otra cosa. A veces salgo a la calle, me veo ahí...y no me siento bien...echo de menos la Zarza, echo de menos el Centro. Lo poco que he duraro en libertad llamaba al centro tos los días.

Por más que intento hablar con la gente...no puedo sacarme este odio tan profundo que tengo. Me gustaría hablar con mi madre y decirle que me ha hecho mucho daño, pero no puedo, me pongo mala...(se pone a llorar amargamente)...es que no se da cuenta de las cosas. Si yo sé que mi madre también tiene que haber sufrío...Si cuando viene a las visitas viene acompañá porque yo no quiero que se quede sola conmigo, me pongo loca, no puedo... Si pudiera volver atrás, ojalá que no hubiera nació, lo he pensao un montón de veces, te lo juro. Ojalá hubiera podía elegir la familia...pero como eso no se puede elegir. Pero que me hubieran entendío; hubiera cambiao a mi padre...el primero. Con mis hermanos es bueno...pero te lo juro que yo no sé lo que le he hecho yo para que no me quieran.

Si yo hubiese sio un poco feliz...,yo no hubiese conócío esto...Bueno, eso no se puede saber, pero yo lo pienso...Es que yo no he tenío na feliz en mi vida (vuelve a llorar)

En verdad me siento sola, te lo juro...Yo me hago la fuerte, digo voy a salir palante...Pero en verdad tengo miedo, me siento sola. Y sí que tengo alguna cosa buena...,siempre estoy intentando animar a las personas, les hago reír...me empatizo con las personas...Aquí muchos lo dicen, si alguien lo pasa mal yo les ayudo.

Hoy me he puesto a llorar viendo una película...de ver una familia en la que el padre le dice a su hijo que lo quiere....Me he tenío que salir de la sala y to...y me he enfadao...A mí nunca me han dicho mis padres que me quieren...nunca, nunca. Yo sería feliz, te lo juro, si mi padre me dijese: Rosa, te quiero.”

E) SAMEH: DEBERÍA HABER ESTUDIADO ESE SÁBADO POR LA TARDE

Sameh tiene 18 años, lleva en el Centro desde abril del 2011 y está cumpliendo una medida de siete años por un delito de homicidio. Cumple en régimen cerrado. Es el quinto de seis hermanos de una familia de origen marroquí que llegó a España en el año 2000. Nunca ha presentado problemas para su integración. Habla un correcto castellano.

Es un chico corpulento, observador y reflexivo; ya lo hemos visto en clase protagonizar debates sobre diferentes temas. Está haciendo 1º de Bachiller y muestra un buen nivel de formación a la vez que gran interés por todas las tareas.

Solicitó a la dirección del Centro, junto con otros compañeros de Bachillerato, la ampliación del horario lectivo y de estudio y se les concedió.

Entra al despacho y se disculpa porque no le ha dado tiempo de cambiarse de ropa después de hacer deporte. Comenzamos nuestra charla y curiosamente me pregunta él a mí si tiene que decirme el delito por el que está en el Centro. Le digo que puede decírmelo si quiere, pero que no está obligado a decirme nada que no desee decir. Le digo más o menos de las cosas que me gustaría que me hablase...Siento que se emociona, me mira y comienza a contarme:

“Fue a los 16 años, nunca había tenido otros problemas. Estoy aquí por homicidio...Fue todo impulsivo...no lo pensé, más tarde lo pensé...las cosas fueron así. Ese año empezaba a centrarme en los estudios, empezaba un PCPI. Antes me había dejado llevar por los compañeros de clase y en 5º de Primaria fue un desastre...Iba al colegio de las Monjas, empecé en 2º y en 5º me desmadré y no aprobé na.

Me recuerdo en la escuela esperando que se pasaran las horas. No hacía nada, como no hacía nada mi maestra de Física y Química me tiraba tizas, se cabreaba mucho conmigo.

Llegué en 2º de Primaria llegué nuevo, empecé y no sabía español, empecé a aprender, mis compañeros me ayudaban. En 5º de Primaria me cambiaron de aula y era de los mayores y me sentía mayor y empecé a hacer el tonto...en 6º igual.

Empecé la ESO y dije vamos a empezar bien y suspendí to...Se cabreó mi padre porque tuvo que comprarme otra vez los libros que los cambiaron. 2º suspendí to, pero me pasaron a 3º. Entonces empecé a informarme del PCPI y nos pasaron de 3º al PCPI. En el PCPI me centré y empecé a estudiar y aprobé todo. Aquí hice 3º y 4º de la ESO. Me llevó Luis, el maestro, que es una máquina, a una prueba libre en Jaén, se portó muy bien conmigo y me ayudó en todo; saqué notable alto y empecé Bachiller.

El año no lo aproveché demasiado, cuando algo me interesa no me cuesta, como las Matemáticas, la Psicología....Pero si no me interesa me cuesta más, lo dejo para el último día. Dicen que soy muy buen alumno, pero si no me interesa soy un poco dejado, la verdad.

Quiero aprovechar el tiempo que esté aquí, quiero hacer algo, sacarme los estudios, hacer una carrera. Si cuando salga tengo algo seguro que me irá mejor.

Este curso lo llevo bien, creo. Probablemente me quede Inglés...no sé. Aquí no tenemos profesor de inglés, lo hago por mi cuenta. Tengo libros y los estudio.”

Le pregunto sobre su vida antes de entrar en el Centro, su familia, si tenía alguna dificultad. Relata dificultades con los marroquíes y las circunstancias que dieron lugar a su delito.

“Mis padres me lo ponían fácil, sobre todo lo que fuese para los estudios. Yo me juntaba con españoles, pero hubo un momento que empecé a sentirme mal, sentía que no me aceptaban y eran un poco racistas conmigo. Entonces empecé a juntarme con marroquíes, aunque yo no sabía marroquí, yo sabía bereber, pero empecé a tener problemas también con ellos porque me juntaba con los españoles.

Mi padre toda su vida está trabajando en el campo y está bien, en el pueblo muy bien con todos. Mi vida podía haber sido una vida buena. Yo vivía en una calle muy tranquila, que no era mala, pero yo me iba a la otra zona, donde estaban los marroquíes.

Yo nunca fumé porros, una vez me dijeron que eso estaba bueno y yo me hice el machote y

me maree...La gente se cree que todos los marroquíes entendemos de hachís o que lo llevamos en el bolsillo.

Yo no soy mala persona, yo soy bueno...cometí un error.

Las personas más importantes para mí ha sido mi familia y ahora los aprecio más aún. Los amigos, en realidad solo el maestro del PCPI se ha acordado de mí...creo que amigos no tengo. Realmente me tendieron una trampa. Era un marroquí que tenía un problema conmigo, me decía "Rifi", de rifeño y me tenían como uno de los más fuertes, una tontería. Había uno que le comía la cabeza a otro que no estaba bien, que tomaba drogas y todo eso. Entonces un día empezó a provocarme y me dijo nos peleamos y el que muera que muera. Yo ese día no hice caso, pero otro día se juntaron varios, rompieron cristales...y pasó lo mismo. Los marroquíes le tienen manía a los rifeños y se juntaron un montón contra mí. Nos peleamos...y pasó. Me quedé allí callao, me senté a esperar a que viniera la policía o lo que fuera...no sabía cómo iba eso.

Mis padres lo vivieron muy mal. Me han dicho que mi madre estuvo una semana sin hablar...no sé si es verdad o no, porque yo le preguntaba y me decía que estaba bien, pero sé que no es así, que lo pasó mal.

Mi vida había sido fácil, yo fui el que la hizo un poco difícil. Si hubiese seguido las cosas como me las estaban poniendo mis padres. Mi padre desde que empecé a juntarme con los marroquíes ya me dijo que no me juntase...pero no le hice caso."

Considera que solo tiene en común con el resto de menores del Centro el hecho de haber cometido un delito y estar cumpliendo una medida. Desde su visión cada "grupo étnico" se define por un determinado tipo de comportamientos no adecuados.

"Yo no me veo como los demás, cada uno somos de una forma. No me identifico con ellos, solo tenemos en común que hemos hecho algo para estar aquí. Yo no soy muy de amigos, pero me relaciono con algunos por el tiempo que estamos aquí. Cada uno le ha tocado una vida, el círculo de amigos y el entorno ha sido en cada caso es diferente.

Si me hubiese juntado con gente que robaba pues hubiese robado, por ejemplo los gitanos. Los marroquíes no fuman o no beben, pero se meten en peleas...Y eso me pasó a mí."

Es de los que más tiempo lleva en el Centro y eso le da una visión más amplia de algunas cuestiones que otros menores quizá no se plantean.

"Me llevo bien con la mayoría de los trabajadores, pero hay algunos que no me gustan. Hay algunos que vienen a trabajar y se implican mucho con nosotros, pero hay otros que vienen, echan sus horas, cobran y ya está. Esos no me caen muy bien, los respeto, pero no me caen bien. Hace unos días tuve que cumplir una sanción por una falta de respeto a la gente esa que te decía que no se implica y una fue porque le dije a un educador que no podía pasar al aseo porque ya había un menor y no podemos estar dos. Entonces me dijo, "a mi no me tienes que decir tú cómo he de hacer mi trabajo". Y por cosas así me pusieron falta de respeto.

Si no hubiera tantos controles no habría tantos piques. Porque estamos pendientes para ver si podemos hacerla. Si yo sé que el educador no me va a controlar tú actuarías de forma normal. Por ejemplo, si llevas las manos sucias, te irías a lavarte las manos, sin tener que preguntar al educador si puedes ir a lavarte las manos, como si fueras un niño pequeño. O estar cenando y tienes que pedir permiso para coger un vaso... Si yo estuviera en mi casa no iba a decir, mamá voy al aseo, mamá voy a sentarme...Y se supone que esto debería ser como una casa. Aquí para cada cosa que tienes que hacer, tienes que pedir permiso al educador."

Quiero conocer que es lo que le está aportando el centro y qué le gustaría hacer cuando haya cumplido la medida.

“Aquí he aprendido las cosas que realmente importan. La familia que siempre estará ahí. Los colegas quieren estar contigo si tienes perras, si no tienes...no les interesas. Por ejemplo los estudios. Que si tienes estudios puedes llegar a algo. Si yo no hubiese entrado aquí lo mismo estaría trabajando en el campo. Me gustaría ser abogado, porque me han dicho que soy un poco tocapelotas (se ríe)...No, no es por eso...me gusta. También me gusta la psicología...Pero yo es que eso lo digo ahora, pero luego lo mismo quiero ser ingeniero...me tiene que gustar y me gusta terminar lo que empiezo. Cuando salga quiero poder buscar un trabajo para poder ayudar a mis padres, para de alguna forma darle las gracias por lo que están haciendo por mí. En parte es por lo que yo quiero estudiar también. Si vuelvo a mi pueblo probablemente tendré problemas, porque me están diciendo que me están esperando. Pero mis padres están pensando en cambiarnos de sitio de vivir, lo dicen por mí, por eso también yo quiero ayudarles. Pero también de aquí a cinco años imagino que la cosa se habrá olvidado...pero mi madre tiene miedo. En (nombre de su pueblo) es probable que me miraran mal...Yo creo que lo he haya hecho una persona en el pasado debería dar igual, lo importante es cómo eres ahora...Pero entiendo que la gente que no ha pasado por situaciones similares o cercanas a esto suele poner etiquetas. Desde aquí la verdad es te ayudan a todo y piensan en cuando vayamos a salir para que nos vaya bien.”

Si pudiera cambiar algo...

“Cambiaría no haber hecho lo que hice....haber estudiado ese sábado por la tarde en vez de haberme ido desde las 11 de la mañana a dar vueltas por las calles. No haberme juntado con esa gente...Esto es como la máquina del tiempo, ¿has visto esa película?...Eso me gustaría, poder cambiar eso.”

Le doy las gracias por haber compartido conmigo su historia y me dice:

“No, Paqui, gracias a ti. Te voy a decir una cosa por la que también quería venir a hablar contigo...Para venir aquí tengo que cruzar la pasarela...y no sabes lo que es eso...Siempre estoy en los pabellones...y poder cruzar por aquí, que me dé el aire, sentir que no hay paredes alrededor...Gracias, Paqui.”

F) JUAN: TRES AÑOS, MIL CIEN DÍAS, VEINTICINCO MIL HORAS, TREINTA Y DOS MILLONES DE SEGUNDOS

Juan es el mayor de todos los chicos del centro, tiene ahora 20 años. Está cumpliendo una medida de tres años y seis meses por agresión sexual a dos menores varones. Cumplió 19 meses en régimen cerrado, después pasó a semiabierto y ahora está en abierto; en octubre de este año termina de cumplir toda la medida. Antes de estar en “Las Moreras”, estuvo dos meses en otro Centro que la Fundación Diagrama tiene en la Región de Murcia, porque estaba más

cercano a su domicilio familiar, pero a los dos meses se le trasladó porque no era el centro más adecuado.

Es un chico extrovertido, de grandes ojos azules y que destaca del resto porque parece estar “un poco de vuelta” de todas aquellas cosas que preocupan a sus compañeros. Está saliendo todas las tardes a hacer un curso de Chapa y Pintura en el Centro de Formación e Iniciativas de Empleo que hay en la localidad.

Lleva al despacho donde le espero. Se presenta con aspecto cuidado, es presumido y le gusta cuidar su imagen. Se disculpa porque lleva manchas de pintura en las manos, no le gusta que sea así, pero nos dice que tiene que usar un producto muy fuerte para poder quitárselas y no lo hace todos los días.

Comienza su relato recordando cómo era cuando entró al Centro y haciendo referencia a su delito, pero no habla de él abiertamente. Muestra sentimiento de culpa, incluso de vergüenza.

“Yo entré hecho un macarrilla, un chulerías. Era un chulo, un gamberro...me metía en muchas peleas, estaba siempre en peleas. Yo me juntaba en mi barrio con...no era una banda...pero si era un grupo así, que le pegábamos a todos los ecuatorianos. Eso cuando tenía 14 y 15 años...Y yo trabajaba y to, mi padre me obligaba a ir al trabajar al campo a la pera y to...pero yo to el dinero que tenía me lo gastaba en drogas y cuando me faltaba pues nos íbamos por ahí a pelearnos. Y eso no es vida, he hecho daño a mi madre, he hecho daño a mi familia. La gente esa yo los tomaba como amigos, pero ahora me he dado cuenta que eso no eran amigos...eran un poco mayores que yo, 15, 16.

Pero no estoy aquí por eso...Estoy aquí por otra cosa, por otra cosa más grave...Aquí te enseñan a vivir con lo que tú haces; si haces una cosa eso no lo puedes olvidar, no puedes vivir como si no hubiese hecho na...A mi me han enseñado a vivir con eso y en una parte del cerebro tenerlo guardado siempre e intentar recordar para que no me vuelva a pasar, pero no puedes ser otra persona.

Yo me he dado cuenta por todo el daño que le he hecho a mi madre, a mis padres...que han estado viniendo todos los fines de semana a verme y han estado conmigo siempre. Y ahora salgo a la calle y me he hecho amigo de los amigos de mi hermano mayor que son como mis hermanos. Esa gente ya es gente honrá, que nunca en su vida ha hecho na así, es gente normal...Yo no he sio normal porque he sio un macarrilla.”

Su trayectoria escolar le ha llevado a pasar por tres centros. En el primero hizo Infantil y Primaria; en el segundo cursó hasta 3º de la ESO que repitió y abandonó sin terminar el curso después de presentar absentismo, mal comportamiento y tener varias amonestaciones y expulsiones. En el tercer centro al que asiste realiza un PCPI de Automoción. Ya en “Las Moreras” termina la ESO y actualmente se encuentra cursando 1º de Bachiller.

Nos habla acerca de su trayectoria escolar desde que está en el Centro,

incidiendo en algunos aspectos que ya han sido objeto de comentarios en apartados anteriores de este trabajo, como la atención que le presta el profesorado, su visión de si en el Centro las materias son más o menos fáciles que en otros Centros, el por qué cree que fuera no conseguía resultados, etc.

“Yo entré el 19 de junio a la Zarza porque estaba cerca de (su pueblo). Ellos querían que yo estudiase porque tenía nada más que 1º y 2º de la ESO y un PCPI de Automoción que aprobé con matrícula porque me gustaba to eso. A los dos meses me vine aquí porque allí solo estudian hasta Primaria y aquí hay hasta Bachiller y además son todos en cerrado. Llegué aquí y empecé a hacer un PCPI de Albañilería. Y na...empecé a dar clases aquí, era super fácil, dábamos lo mismo de la teoría...solo cambiaba lo de albañilería y como yo iba con mi padre a la obra a trabajar...Fui el que mejores notas sacó. También me había dejado ya los porros y me di cuenta de que si tenía que estar aquí tenía que aprovechar el tiempo.

Después los maestros, me cogieron así por banda y me dijeron, te quedan dos años y podrías hacer 3º y 4º de la ESO y sacar tu ESO. Me matricularon en la prueba libre y me tiré todo el año estudiando en el rojo y la saqué en septiembre. En junio fue un desastre, aprobé solo el social con un 8 y tuve que recuperar el científico y el lingüístico. Lo hice en el IES Cascales. Luego, yo quería hacer un Grado Medio, la verdad, pero me convencieron para hacer Bachiller. Pero yo nunca he querido hacer Bachiller, yo quería especializarme en algo para tener un trabajo ya y se me metieron muchos pájaros en la cabeza. Yo llegué a pensar hasta que yo podría estudiar Magisterio...fíjate. Así que empecé el Bachiller pensando en que 2º yo ya lo podría hacer en la calle. Y la cosa ha ido bastante regular...porque yo no tengo el nivel de Bachiller. El nivel de aquí es diferente...No es que aquí sea más fácil que en la calle, es que aquí te dan más oportunidades que en la calle. En la calle si no quieres estudiar los maestros pasan de ti, aquí están más pendientes de ti, constantemente...y los Educadores también. En la calle si no quería estudiar me ponían al final de la clase y ya está, me ponían aparte, al final del to...y yo me enfadaba con el maestro y to. Y aquí están pendientes de ti, te ayudan, se preocupan...es otra cosa.

En el IES es que yo, a veces, entraba a las ocho y veinte por la puerta y luego salía por el patio, saltaba la verja y me iba al parque a beber litros y a fumar porros y a las dos volvía a entrar por donde había salido y salía por la puerta como si hubiese estado allí en el IES. Repetí 3º de la ESO haciendo todo eso. Pero a mí me gustaba ir al colegio y to eso, ya lo has visto tú aquí, que a mí me gusta aprender.”

Considera que su grupo de iguales fue lo que propició el que él cambiase, aunque reconoce que también de pequeño era algo travieso. Hace referencia también al lugar en el que vive, una zona marginal de su pueblo, pero aún así considera que podría haber hecho para que su vida hubiese sido mejor.

“Yo empecé a ir mal cuando empecé con las malas amistades, aunque de pequeño era un poco travieso. De la ESO mi recuerdo es “Juan cállate, Juan cállate, Sergio cállate”...Siempre igual. Yo me sentaba al lado de la misma niña de siempre, que me acariciaba la cabeza....Me acuerdo de to...una vez un compañero me clavó un boli aquí (me señala la cicatriz cerca de la frente)...porque era tan pesao...bueno, no pesao...que siempre estaba tonteando con él y se hinchó y me clavó el boli.

Cuando pasé a la ESO yo iba muy bien, con muy buenas notas y to. Pero un día veía a la gente fumar y por mi cuenta cogí un cigarro y me fui al aseo a fumármelo y me piqué a fumar

tabaco y después con cosas más fuertes. Después como ya fumas tabaco y eres más chulillo, empiezas a juntarte con otra gente que ya no es la gente del colegio...te juntas con esa gente, empiezas a comprarte tabaco, lo escondes por ahí con los amigos para que tus padres no te pillen, vas buscando sitios para que no te vean....Y ya empiezas y si tú quieres, porque si no quieres no lo haces, empiezas a probar los porros...te bajas a ver al camello, te pasas las tardes con él...y empiezas con eso. Eso es un círculo que si tú quieres sales y si no quieres no sales, eso está más claro que el agua. Es que eso es un ambiente que te lleva de una cosa a otra...te vas a las discotecas en las que tu sabes que hay y aunque no tengas la edad, le das un billete por debajo de manga y te dejan meterte...y ahí hay muchas drogas. Aquello es un ambiente...que....hay de to.

Yo vivo en un barrio marginao...los pisos rojos. Son unos pisos que se ven desde to (...). Ahora los han pintao de colorines para quitarles la fama de los pisos rojos...allí se movía de to. Con mis hermanicos y tal de pequeño vivíamos bien, jugábamos como los críos, no me relacionaba mucho con los del barrio...iba a la escuela...Pero después empecé a relacionarme más con los del barrio y con mi primo el gitano...Es que mi padre es gitano y mi madre nació en Francia porque mi abuela era francesa, pero con dos meses se vino a España. Mi padre se casó con ella, mi padre sigue el culto y to eso, pero yo no...Mis padres con 13 años se pusieron a trabajar, no han ido al colegio ni ná. Se pusieron a trabajar en el campo. Con 13 años mi padre se puso a fumar tabaco negro y a trabajar.

Yo podría haber tenido una vida... no fácil fácil, pero si pa tirar palante. Cambiaría la forma de tomarme y hacer las cosas. Aquí se madura mucho, después de tres años, mil cien días y veinticinco mil horas, treinta y dos millones de segundos...Eso hice el 19 de junio...haciendo las cuentas la vieja.”

Me habla de su llegada al Centro y de lo que le costó adaptarse y de las diferencias que cree que hay entre los menores que había internos cuando él entró y los que está viendo entrar en estos tres últimos años.

“Cuando llegué aquí me tiré los ocho primeros meses llorando todas las noches, por la ventana. Por todo el daño que había hecho, a mis padres, a la gente...Ocho meses llorando...y los educadores toico el rato encima mío para que no hiciera ninguna tontería. Y sabes quién es (...), la educadora...ha estado hablando conmigo todas las noches, durante 3 años. Todas las noches...y todas las tardes, sin un día de decir no hablo contigo.

Me echaron 3 años y medio, pidieron 4 pero se quedaron en 3 y medio por buen comportamiento de los 9 meses que estuve en el Centro hasta que salió el juicio.

Los compañeros también te ayudan mucho...Por ejemplo cuando entra uno nuevo le ayudamos. El centro ha cambiado mucho, la gente que entra ahora es más niña, más inmadura. Antes eran más mayores....Cuando entré yo había gente 19 y 20 años que venían con medidas de menor y llevaban tanto tiempo y eran tan veteranos que eran muy buena gente, eran como yo...imagínate 7 u 8 como yo. La gente se portaba bien. Me veían tan niño que me acogieron y me cuidaban, me veían que yo no me metía con nadie y me portaba bien y me tenían como un hermano pequeño, me ayudaban, hablaban conmigo. Eso el primer mes. El segundo mes estaba un poco agobiao y me picaba con algunos, me enfadaba...y me metía con uno que tenía los ojos tuertos, le decía “topacio los ojos al espacio”....Me tiré casi 6 meses cumpliendo faltas leves.

Antes no había tantas quejas, ahora los críos se están quejando siempre. Yo no soy como ellos, soy diferente en la madurez. Hay cosas que sé que fallo, como cuando me cabreo con alguien y me ofusco y las cosas tienen que ser como yo diga. Con algunos tuve problemas al principio, pero todos los que estamos en el grupo de Bachiller que somos los que tenemos más años de medida...todos han llegado después que yo, pero tiene medidas de 4, 7, 5 años.”

Vuelve a su trayectoria formativa durante la estancia en el Centro y explica algunos de los condicionantes que le llevan a tomar decisiones sobre su futuro en ese sentido. Sus planteamientos denotan la madurez que no tienen otros relatos, sus veinte años le hacen ver la vida de un modo muy diferente a como la veía años atrás y su objetivo principal se centra ahora en poder trabajar para ayudar a la mala situación económica de la familia.

“Yo quería hacer un Módulo de Automoción. Como yo terminé en septiembre no sabían si podría salir a recurso porque no estaba en abierto aún y el módulo había que hacerlo saliendo. Así que pensé que podría hacer Bachiller, aquí 1º y cuando saliera 2º. Pero yo no sabía que había tantos problemas en mi casa con los bancos, que les van a embargar la casa...Así que yo no puedo estudiar, yo tengo que trabajar.

La situación de mi casa no es muy buena y yo ahora no estoy pensando en salir a la calle y ponerme a estudiar, no puedo...A mí lo que me hace falta es trabajar...para ayudar en mi casa...Ahora me estoy arrepintiendo de no haber hecho el módulo y poder tener algo de trabajo...por eso también estoy haciendo el curso de chapa y pintura. Si salgo en agosto trabajaré en la vendimia...Yo en el campo tengo trabajo seguro, por mis padres...Ahora mismo no me voy a matricular de nada cuando salga, yo no puedo pensar en los estudios hasta septiembre del 2014, hasta que en mi casa las cosas no se levanten. Me quiero sacar también el carnet del coche para poder ir al campo a trabajar o para que me salga otro trabajo.

Me voy a preparar las que me han quedado para septiembre...a ver si apruebo. Pero me veo a un 60%-70% porque tampoco tengo tanto tiempo con el curso de chapa que estoy haciendo...que me voy a las 3 y vengo a las 9. Cuando ceno y me ducho estoy reventao...me quedo durmiendo en cuanto me siento, me quedo sobao...Por las mañanas tengo actividades, estoy con eso de autonomía...que no le veo ningún fuste. Autonomía es empezar a echar currículos ya y salir a buscar trabajo, que el trabajo no viene solo, Paqui.

El 31 de julio acabo el curso, puedo estudiar en agosto y prepararme los exámenes, aunque a mí me gustaría irme en agosto y poder trabajar en la vendimia...Pero yo lo que quiero y necesitan en mi casa es que yo trabaje. Y lo mismo podría hacer un Grado Medio de Automoción...que si lo puedo hacer a la vez que trabajo en el campo y si no, pues el año que viene otro gallo cantará...Pero me hace falta trabajar. La vendimia empezamos a las 5 de la mañana, con la fresca y terminamos a las 6 de la tarde o por ahí...Ponte que echamos 13 horas a 5.50€ la hora...echa cuentas...Cuando yo era pequeño mi padre ganaba la hora a 8 euros...porque eso es muy matao...eso y la cereza es lo más duro que hay.

Ese no va a ser pa mi futuro, yo quiero estudiar, el campo no va a ser mi pan, pero ahora tengo que trabajar porque es lo primero en mi casa...Yo no puedo hacer un Grado Medio hasta que el barco en mi casa no esté bien...Si el barco se está hundiendo...yo no puedo ponerme a estudiar...Mi padre tiene ya 56 años, mi madre 54...toa su vida trabajando. Mis hermanos mayores ya tienen sus casas y sus cosas, sus hipotecas y sus cosas...y mi hermano (...)Jque no gana para sus multas porque es tonto...porque coge el coche y no lleva el permiso encima y cosas así...El pequeño se sacó la ESO y ahora se quería meter a Electricidad, pero está siempre con las cornetas en la banda de Semana Santa y to eso...pero también se va a venir a trabajar...Dice mi madre que lo va a enganchar por banda pa llevárselo a trabajar”

Sus últimas palabras son dos interesantes reflexiones. La primera acerca de las posibles dificultades que cree que puede encontrar cuando salga definitivamente en libertad y cómo está trabajando ya en sus salidas de fines de

semana para que las cosas le vayan mejor. Y la segunda acerca de la duración de las medidas que normalmente cumplen los menores. En esta reflexión, hablando de su propia experiencia, considera que las medidas deberían ser más largas para poder tener mejores resultados, aspecto en el coincide con los profesionales del Centro.

“Lo más difícil que tengo es adaptarme a la sociedad...lo estoy intentando en los fines de semana. Estoy haciendo las bases de unos nuevos amigos, los amigos de mi hermano mayor que son buena gente. También tengo que hacer las bases con mi familia, ganarme que me vean que he cambiado.

Dificultades...el trabajo. Aunque como tengo los cursos esos de chapa y pintura puedo hacer algo...Hacer chapuzas...en un bajo de un amigo...para sacarme algo y buscaré en algún taller a ver si me cogen. La gente mayor no tiene muchos estudios porque empezaban de aprendices...y yo también podría a lo mejor.

Imagino que si llevara un cartel en la espalda que pusiera que he estado en un Centro de Menores a lo mejor me miran mal. Aunque la gente que me conoce y ve lo que he cambiado me felicita y sabe que he estoy trabajando para cambiar y ven que he cambiado....Que eso es lo que me estoy trabajando cuando salgo los fines de semana...que vean que no voy a hacer más el sinvergüenza. Yo no me achanto con nadie...que me den una oportunidad...La gente que me conoce se queda flipá de verme como estoy ahora, que no fumo ni ná.

Si me hubiesen puesto menos tiempo yo no hubiese cambiado. Yo pienso que a los menores habría que echarle más tiempo. Esto se lo dije a la Jueza y se cabreó conmigo y le dije, “mire señora, usted, el Gobierno, no tienen ningún dinero para mantener a los menores. Nos están recortando de comida, nos están recortando de materiales de aseo, antes nos daban golosinas o palomitas los sábados y ya no...Ya no se da dinero en las excursiones...Al Gobierno lo que le conviene es meter a los menores poco tiempo o los fines de semana que así cuesta menos. Agua, luz, educadores...así que os convienen las medidas cortas. Y yo a usted le he costado mucho dinero y no le interesa que los menores estén tanto tiempo”.

Los menores con menos tiempo no se reforman. Algunos aquí conocen a peor gente de la que conocen en la calle y en poco tiempo no les da tiempo a na. Hay gente aquí que dice que su próxima casa es la cárcel. El centro tenía que estar y ponerles medidas más largas. Yo al principio pensaba que era mucho lo que me habían echado y luego me di cuenta de que lo mismo era poco....

Lo que yo creo...hacerle ver al zagal de raíz lo que es, lo que ha hecho y lo que puede llegar a ser...y para eso se necesita tiempo aquí.”

Antes de despedirnos me pide que le ponga un poco lo grabado para oírse (muchos de ellos han querido oírse en la grabación). Se lo pongo y me dice que le parece que habla raro, que no se reconoce la voz y le da por reír diciéndome que no se podrá dedicar a ser locutor de radio.

Le animo a que siga estudiando para los exámenes que le queda y nos despedimos.

3.4. A MODO DE SÍNTESIS

Nuestra incursión en el Centro Educativo-Juvenil “Las Moreras”, nos ha permitido comprobar que todo el Proyecto del Centro está basado en criterios metodológicos que parten de la consideración básica del menor como sujeto de derechos y que, tomando como referencia la vida en libertad (tal y como establece la LORPM en el Art.55), la vida en el Centro, el día a día, persigue la creación de un clima de convivencia positivo y estimulante para los menores.

Los diferentes programas de trabajo y actividades que se desarrollan responden, a su vez, a lo establecido en las normativas internacionales, en particular la Convención sobre los Derechos del Niño cuando indica que “la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física (...) inculcar el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales (...) y preparar al niño para asumir una vida responsable” (Art.29).

Durante la estancia en el Centro, se producen cambios significativos en los menores que son evidenciados tanto por los profesionales como por ellos mismos. Uno de los cambios más visibles es el relacionado con su percepción de la formación, de lo escolar. Los menores consideran que la escuela es la actividad más importante que realizan en el Centro y manifiestan su deseo de seguir estudiando cuando hayan cumplido la medida de internamiento. Para profesionales y menores, el factor fundamental que provoca esos cambios en su actitud y comportamiento, es el aspecto motivacional, de enganche afectivo y de confianza en ellos, que modifica la percepción de “fracasado” con la que la gran mayoría llega al cumplimiento de la medida.

Son adolescentes con experiencias educativas marcadas por el fracaso escolar, expedientes disciplinarios y expulsiones que contribuyen a ser catalogados como problemáticos, como que no se acomodan a los proyectos educativos institucionales, lo que les conduce a un alejamiento progresivo de lo escolar, convirtiéndolos en excluidos del mismo, excluidos de uno de los mecanismos de integración social más importantes.

Es por ello que las primeras acciones preventivas deberían realizarse en los propios centros educativos a fin de evitar ese proceso de desafiliación y desvinculación progresiva que les lleva al abandono de un espacio cotidiano-como la escuela-, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares y la búsqueda de otros espacios de relación en los que se sienten reconocidos y valorados (su grupo de iguales, que en la mayoría de las ocasiones, también es excluido del medio escolar).

Las historias de vida nos han permitido ampliar nuestro conocimiento de los adolescentes en conflicto con la ley apartando la vista del delito, único aspecto por el que se les “reconoce”. Sus relatos nos conducen a los tiempos pasados, presentes y futuros de sus trayectorias vitales y a la importancia de las interrelaciones que se establecen entre los contextos familiares, escolares, comunitarios, políticos y económicos. Mirar el mundo desde sus propios ojos, supone un duro ejercicio que nos coloca en una situación de corresponsabilidad como miembros de una sociedad que dice preocuparse por el buen desarrollo y atención a la infancia y la juventud.

Las historias de vida y el grupo de discusión también han permitido, a la mayoría de los chicos y chicas, darse cuenta, con mayor o menor claridad, que su vinculación al delito se vio influida y/o potenciada por una serie de características que compartían con el grupo de iguales que fueron formando, principalmente en el paso de la Primaria a la Secundaria, como son el consumo de drogas o la comisión de pequeños delitos (robos fundamentalmente) casi con fin “recreativo” o de uso del tiempo libre, o como una forma de validación frente al grupo mostrando lealtad o compromiso con el mismo.

Junto al grupo de iguales, determinados sucesos en las biografías de los menores, marcados por su poca reversibilidad (fallecimiento de figuras de referencia, malos tratos durante la infancia, el consumo de sustancias continuado por parte de los progenitores, etc.), provocan una mayor vulnerabilidad en el período de desarrollo adolescente.

El Centro, los profesionales del mismo, proporcionan a los menores relaciones afectivas significativas, teniendo una visión positiva de ellos y evitando la estigmatización. La confianza y afecto que depositan en ellos les permite el

desarrollo de sus potencialidades en un proceso que, finalmente, es de enriquecimiento mutuo.

Los profesionales consideran que la Ley cumple con los principios educativos que la inspiran, que no deberían endurecerse las medidas y que es fundamental trabajar con la sociedad de cara a la reinserción de los menores, a fin de que éstos tengan verdaderas oportunidades de continuar itinerarios vitales que les alejen de la exclusión y vulnerabilidad que ha marcado sus vidas hasta el momento presente. Del mismo modo se requiere de un estrecho contacto, implicación y compromiso de las familias en el proceso de ejecución de las medidas y, de algún modo, se debería contemplar la responsabilidad parental-familiar, entendiéndola como un derecho del menor.

**CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, APORTACIONES,
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

*“Sólo se ve lo que se mira, y sólo se mira
lo que se tiene en la mente”
(Alphonse Bertillon)*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación presentada en estas páginas nació con la intención de dar a conocer la situación de los adolescentes en conflicto con la ley desde una visión holística y ecológica que nos permitiese poner de manifiesto la importancia de los procesos de vulnerabilidad y exclusión social que confluyen en el transcurso de sus itinerarios vitales. Para ello planteamos tres niveles de análisis de la realidad, que nos conducirían desde lo más genérico (las cifras de la evolución de la delincuencia general y de la delincuencia juvenil en particular en el ámbito nacional y de la región de Murcia), a lo más concreto (el escenario de cumplimiento de las medidas de internamiento en un centro de medidas judiciales), donde exploramos la narratividad y subjetividad de los chicos y chicas, que se encuentran cumpliendo medidas, en la interpretación de sus propias trayectorias vitales.

Como pedagogas, estábamos interesadas especialmente por los procesos de exclusión educativa en los que pueden verse inmersos los adolescentes en conflicto con la ley, en un momento como el actual en el que afrontar los problemas de fracaso y abandono escolar es uno de los mayores retos que están encontrando los sistemas educativos de muchos países, entre ellos el español (Ainscow, 2005; Escudero, 2006; González, 2006; Bradshaw et al. 2008) que presenta una de las cifras de abandono temprano más altas de toda la Unión Europea: al 23,9% en el primer trimestre de 2013 (IVIE, 2013).

Las representaciones del adolescente en conflicto con la ley, inscritas en un modo de pensamiento sustancialista (Bourdieu, 2007), parecen totalizar al joven definiéndolo a partir de un rasgo distintivo que le otorga una “nueva identidad” (drogadicto, problemático, delincuente, etc.), ignorando otras cosas que también

es, así como las relaciones que lo unen a los demás en el sistema social o el escolar.

En el análisis de la conducta delictiva de los adolescentes, es esencial considerar tanto al adolescente como a los contextos que influyen sobre él y, obviamente, a la interacción entre ambos. Hay que integrar aquellos elementos de la situación vital de todo individuo que pueden llevarle a que se involucre en alguna actividad delictiva: los procesos estructurales, institucionales, políticos e ideológicos, que tienen sus orígenes en la distribución del poder y la riqueza de la sociedad (trabajo, ingresos, educación, vivienda), así como los factores subjetivos de cada persona, su cultura, su biografía (circunstancias personales, modos de pensar y actuar que dan cuerpo a ideas, creencias, valores, nociones de lo bueno y de lo malo, decisiones, hechos traumáticos e infortunios, etc.).

A aquellos con poca fortuna visible en la sociedad puede parecerles absurdo comportarse de acuerdo al orden establecido (Agnew, 1997); otros pueden sentir que se obstaculizan sus expectativas y buscar concretar sus metas fuera de lo socialmente permitido (Merton, 1938), etc. Por tanto la conducta del adolescente en conflicto con la ley debe ser entendida dentro del contexto de una estructura social con la que establece vínculos y cuyo debilitamiento, por reducción de oportunidades en educación, empleo, vivienda, etc., nos conduce de nuevo a la idea de vulnerabilidad y exclusión, evidenciando su complejidad y multidimensionalidad.

A continuación presentamos las conclusiones y comentarios sobre los resultados obtenidos en los tres niveles de análisis planteados, desde la síntesis y la complementariedad entre ambos. No queremos redundar, en demasía, en los datos presentados en cada uno de ellos, sino hacer un planteamiento integrador desde los factores y ámbitos de exclusión detectados en los contextos que configuran la vulnerabilidad de los adolescentes en conflicto con la ley. Partiremos de las tendencias generales evidenciadas por los datos de nuestra investigación para continuar exponiendo las vulnerabilidades que acontecen en los entornos familiar, del grupo de iguales y escolar.

1.1. TENDENCIAS GENERALES EN LA DELINCUENCIA JUVENIL

El análisis de la delincuencia juvenil a partir de las estadísticas oficiales disponibles entraña una gran dificultad, como pusimos de manifiesto en el capítulo dedicado a ello, pero sí podemos hablar de tendencias generales tanto a nivel nacional como de la Región de Murcia, que se complementan con los datos obtenidos del análisis de expedientes y del estudio realizado en el Centro “Las Moreras”:

- ✓ Nuestro país posee unas bajas tasas de criminalidad, en comparación con el conjunto de Europa, sin grandes variaciones en el período comprendido desde el año 2000 al 2012 y con una tendencia a la baja desde el año 2002 (índice más alto del período, 52,1%). Aunque se evidencia un aumento de 3,3 puntos del año 2010 al 2011 (la variación al alza más importante en todo el período contemplado), en el año 2012 vuelve a iniciarse un descenso de la misma.
- ✓ La evolución de la criminalidad en la Región de Murcia sigue un descenso progresivo desde el año 2002, situándose en la posición décima en menor tasa de criminalidad de todo el territorio nacional.
- ✓ Los adolescentes en conflicto con la ley son mayoritariamente chicos. Ser chica supondría un factor de protección en el desarrollo de la trayectoria delictiva. Estas diferencias podrían explicarse por la desigual socialización de género en base a la cual el rol tradicional de la mujer como ama de casa y madre tiende a reducir las posibilidades de cometer delitos fuera del ámbito familiar y por tanto, aquellos en los que incurra, estarían circunscritos, fundamentalmente a este ámbito. Las formas de comportamiento aprendidas por parte de las niñas en el proceso de socialización, son menos compatibles con la comisión de conductas delictivas. Las mujeres cometen menos delitos, sobre todo violentos, porque han aprendido, durante su proceso de socialización, que, según su *rol*, los comportamientos violentos o agresivos son menos aceptables. Investigaciones realizadas en España (Yagüe, 2002; Yagüe y Cabello, 2005) constatan que las conductas delictivas en el caso de las mujeres tienen que ver, fundamentalmente, con aspectos que enlazan la violencia de género (cerca del 40% de las mujeres reclusas han sufrido malos tratos antes de

entrar en prisión) con la feminización de la pobreza y la exclusión social. Por su parte Bartolomé, Montañés y Rechea (2009), apuntan que la especificidad del comportamiento delictivo femenino está en el hecho de que este se inicie o no. Es decir, las chicas presentan una mayor resistencia a cometer actos fuera de la ley, pero una vez que se han iniciado el patrón de desarrollo es semejante al de los chicos.

- ✓ La edad de inicio de la trayectoria delictiva se sitúa en torno a los 16 años, En el caso de los menores que cumplen medidas de internamiento en la Región de Murcia, la edad de inicio se sitúa en torno a los 15 años, si bien en los relatos de vida un amplio porcentaje de menores refieren conductas delictivas en torno a los 14 años o incluso antes, (que no constan en las estadísticas oficiales), con lo que estamos hablando de menores con trayectorias iniciadas a edades muy tempranas. En un meta-análisis sobre 23 estudios realizados entre 1983 y 2000 (Cottle et al.), se encontró que uno de los factores de riesgo más relacionado con la reincidencia era la edad del primer delito: a menor edad de inicio más probabilidades hay de desarrollar carreras delictivas más consolidadas. Ello nos sugiere que son necesarios desarrollar programas preventivos con aquellos colectivos de mayor riesgo.
- ✓ Las estadísticas oficiales denotan bajo interés en reflejar los niveles educativos de los adolescentes en conflicto (se desconoce la información de un 49% de los menores detenidos o imputados), pero aún así se pone de manifiesto que se trata de una población que se caracteriza por muy bajos niveles de instrucción: entre los menores de 16 a 17 años, 17 % tiene estudios primarios y solamente el 7% alcanza estudios secundarios, cuando a esas edades deberían estar cursando 1º y 2º de Bachillerato.
- ✓ Si bien la gran mayoría de los adolescentes en conflicto con la ley son de nacionalidad española, los menores extranjeros se hallan sobrerrepresentados con relación al porcentaje de población extranjera residente en nuestro país y en la Región de Murcia. Hemos de tener en cuenta que el fenómeno migratorio conlleva por si mismo situaciones de vulnerabilidad social (vínculos sociales más débiles, posibles dificultades de integración, ausencia de uno de los progenitores que puede permanecer durante en tiempo

en el país de origen, dificultades laborales, precariedad de contratos, etc.) y que no se trata de considerar la existencia de mayor riesgo de cometer conductas delictivas por ser inmigrante o hijo de inmigrantes (Rechea, 2008)

- ✓ El consumo de sustancias es referido por los menores como uno de los principales factores asociados a la comisión de delitos (fundamentalmente robos), derivados de la necesidad de tener que conseguir dinero para pagar su consumo. Indicar que consumo de drogas en la población adolescente general (15-17 años)¹⁷⁵ se sitúa en torno al 62% en el caso del alcohol, 27 % en el caso del tabaco y 13% en el caso del cannabis, siendo los porcentajes más altos del toda la Comunidad Europea.
- ✓ El robo, en sus diferentes modalidades (con fuerza, con violencia/intimidación), es el delito más frecuente. A partir del año 2007 se empiezan a registrar los datos relacionados con los delitos de violencia doméstica (habitualmente en forma de maltrato a los progenitores), que no parece ir tan ligados a situaciones de exclusión social como otros. Los resultados de nuestra investigación se dirigen en la misma dirección.
- ✓ Las medidas de libertad vigilada y de prestación en beneficio de la comunidad son las más frecuentes. A ellas les siguen el internamiento en régimen semiabierto y la realización de tareas socioeducativas. En el caso de la Región de Murcia la medida más frecuente es la de prestación en beneficio de la comunidad, si bien es una de las regiones donde se dictan mayor número de medidas de internamiento. La población mayoritariamente afectada por las mismas presenta una mayor trayectoria delictiva y mayor incidencia de factores de exclusión social.
- ✓ Los datos recabados nos hacen cuestionar el acierto del legislador cuando propone la última de las modificaciones aprobadas de la LORPM (Ley Orgánica 8/2006) en base al aumento de delitos cometidos por menores, evidenciando la importancia de la repercusión social de determinados delitos de carácter especialmente violento que configuran una “percepción social especialmente

¹⁷⁵ Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Plan Nacional sobre drogas.
<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/estudios/home.htm>

adversa respecto de los menores infractores” (CES, 2006, 1.1.). Ello conduce a que exista una tendencia a que el sistema se centre más en el control de los adolescentes que en el establecimiento de posibles relaciones socioeducativas que permitan la reinserción.

- ✓ La gran mayoría de los adolescentes en conflicto con la ley no habían tenido ningún problema anteriormente, ni en años anteriores, ni en los últimos seis meses; las tasas de reincidencia oscilan entre el 21% y el 30% (Bravo, Sierra y Del Valle, 2009). En el caso de los menores que cumplen medidas de internamiento en la Región de Murcia, en torno al 53% han estado cumpliendo medidas con anterioridad; son chicos y chicas reincidentes en sus conductas delictivas y con los que las probabilidades de éxito son más bajas, sobre todo si sus trayectorias delictivas se iniciaron a edades muy tempranas (Moffitt, 1993 y Moffitt y Caspi, 2001). No obstante uno de los delitos más frecuentes por los que vuelven al Centro es el incumplimiento de la medida de libertad vigilada.
- ✓ Es necesario que la sociedad conozca las medidas educativas que impulsa la ley, escuche a los profesionales y a los menores, para así conseguir una mejor valoración y aceptación de las medidas educativas y la sociedad tome conciencia de la importancia que tiene la comunidad como factor de reinserción. Todo ello también contribuiría a la reducción de la estigmatización que puede marcar las trayectorias futuras de los chicos y chicas y los efectos perniciosos y excluyentes de la misma.
- ✓ Sería necesario transmitir a la sociedad una visión más objetiva de la realidad, mostrando no solo los casos más dramáticos, sino también todos aquellos en los que se ha logrado la reinserción, promocionando las buenas prácticas, mostrando el trabajo que se realiza por las diferentes instituciones y profesionales implicados en el trabajo diario con los adolescentes en conflicto.

1.2. VULNERABILIDADES DEL CONTEXTO FAMILIAR

Numerosas investigaciones se han dirigido a identificar y analizar los factores familiares que influyen en la aparición de conductas delictivas en la población adolescente (Rodríguez y Torrente, 2004; Torrente, 2002; Torrente y Ruiz, 2005;

Farrington, 2005; López-Soler, 2008; Vieno, Nation, Perkins, Pastore y Santinelo, 2010), destacando la importancia de aspectos como los conflictos familiares, la pérdida de los padres, la falta de habilidades de crianza, el tamaño de la familia, la ausencia de uno de los progenitores (especialmente la figura paterna), el clima familiar, la calidad de las relaciones de apego, la comunicación intrafamiliar, criminalidad de los padres, etc.

Los resultados de nuestra investigación nos permite aportar que:

- ✓ Los parientes de referencia de los adolescentes en conflicto con la ley se hallan en situaciones de vulnerabilidad y precariedad con relación al mercado de trabajo, desempeñando profesiones de baja cualificación profesional. La precariedad en el empleo puede actuar produciendo un efecto acumulativo, como por ejemplo en el caso de las familias monoparentales: dificultades económicas, dificultades de conciliación de la vida laboral y familiar, mayores problemas para la supervisión de los hijos e hijas adolescentes, etc. Además, según datos aportados por el MECD¹⁷⁶, existen diferencias sustanciales en el rendimiento educativo de los estudiantes en función del tipo de trabajo de los padres: cuanto mayor es el peso de los progenitores con trabajos en ocupaciones básicas, peores son los resultados educativos de los hijos. En la Región de Murcia se combinan las puntuaciones medias más bajas del alumnado y la mayor desigualdad por ocupación de los padres de todo el territorio nacional.
- ✓ Los niveles de formación de los progenitores son escasos; en su mayoría definidos como “sin estudios” (47,4% padre/ 34,2% madre), porcentaje que supera en torno a los 30 puntos la proporción de población analfabeta o sin estudios de la Región de Murcia.
- ✓ Las relaciones familiares se caracterizan por la presencia de factores de riesgo que supondrían vulnerabilidad en algún momento pasado o presente: separación de los padres, violencia doméstica y/o de género y fallecimiento de uno de los progenitores. En el caso de adolescentes con carreras delictivas precoces y más consolidadas y que cumplen medidas más restrictivas, es

¹⁷⁶ Datos a 02/05/2014. /http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

frecuente que existan también antecedentes delictivos y consumo de sustancias.

- ✓ En torno a un 40% de los casos se trata de familias monoparentales en las que la figura responsable es la madre. Si tenemos en cuenta que el porcentaje de hogares monoparentales a nivel nacional se sitúa en torno a un 10%¹⁷⁷, podemos comprobar la sobrerrepresentación de este tipo de unidad familiar en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley.
- ✓ Un porcentaje no desdeñable de adolescentes en conflicto y sus unidades familiares (en torno a un 20%) han tenido relación anterior con el sistema de servicios sociales debido a situaciones de vulnerabilidad o exclusión social. Algunos adolescentes implicados en los sistemas de protección social se ven abocados al mundo de la delincuencia, lo que implica una necesaria revisión de la eficacia de los programas de protección.
- ✓ Para el éxito en la intervención con los adolescentes en conflicto es necesaria la implicación de la familia, el estrecho contacto entre los equipos ejecutores de las medidas y los familiares de referencia. Creemos que se trata de una responsabilidad compartida necesaria que quizá no debería permanecer a expensas de la buena disposición de unos y otros, sino que quizá debería incorporarse en la sentencia judicial. Se debe trascender la mera responsabilidad civil de los padres o progenitores e implicarlos también en la responsabilidad penal con sus hijos. Del mismo modo y a modo preventivo, es necesaria la implicación de las familias en los centros escolares normalizados, que los propios centros generen dinámicas de participación y apoyo educativo a familias en situación de riesgo o vulnerabilidad.
- ✓ Los relatos de vida nos han mostrado la crudeza de las dinámicas familiares de los menores, revelándonos aspectos de sus trayectorias personales que los posicionan, ya de partida, en situación de riesgo y vulnerabilidad. Del mismo modo han evidenciado cómo ellos mismos consideran la importancia del “el lugar de nacimiento”.

¹⁷⁷ Encuesta Continua de Hogares (ECH). Año 2013 (datos a 10/04/2014).
http://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/ech_inicio.htm

1.3. VULNERABILIDADES DEL CONTEXTO GRUPO DE IGUALES

El contexto de los iguales es uno de los que más influencia tiene en el desarrollo de los adolescentes que cada vez pasan más tiempo con su grupo de amigos y menos el contexto familiar. En grupo de iguales “informa” sobre las conductas que son valoradas por éste y su pertenencia al mismo supone el acuerdo con ellas. Existe una fuerte evidencia empírica que muestra que adolescentes que se asocian con iguales que consumen drogas tienen más posibilidades de consumo y que aquellos que se asocian con jóvenes en conflicto con la ley tienen más posibilidades de implicarse en este tipo de conductas, existiendo además relación entre ambas conductas (Nieto Morales, 2010). Diversas investigaciones (Farrington, 1995, 2005; Rutter et al, 2000) evidencian que la unión con amigos que participan en actividades delictivas es un potente predictor de la propia conducta delictiva del adolescente.

Los resultados de nuestra investigación nos permite aportar que:

- ✓ Los menores manifiestan que su grupo de iguales está compuesto por jóvenes que presentan similares patrones de conducta. Para muchos de ellos, estos “nuevos amigos” aparecen en el paso de la Escuela al Instituto y son con los que se inician en las actividades delictivas.
- ✓ Las conductas delictivas se aprenden de otros y aparecen ligada al espacio de la calle y a la ausencia de actividades de ocio, más o menos estructuradas. En algunas ocasiones, se producen como consecuencia del ejercicio de “ritos iniciáticos” de pertenencia al grupo, mediante actos de “pequeña delincuencia” (vandalismo callejero, hurtos, etc.).
- ✓ El grupo de iguales se halla vinculado a los entornos próximos de socialización de los chicos y chicas: barrio, al centro escolar, etc. Nuestra investigación corrobora las opiniones generalizadas de los profesionales señalando que la desvinculación de contextos protectores como la escuela, genera un espacio de riesgo hacia la acción delictiva. Puede darse la acción delictiva individual, pero para que dicha conducta se prolongue en el tiempo en edades adolescentes, se hace necesario un estrecho contacto con un grupo que la valora positivamente (Becker, 1971).

- ✓ Dado que el grupo de iguales es un referente en el inicio de la trayectoria delictiva, también hay que considerarlo en la salida de la misma. La intervención grupal sería un factor a tener en cuenta en los programas de intervención. Los propios menores manifiestan la necesidad de “cambiar de amigos” para poder desistir en las conductas delictivas.

1.4. VULNERABILIDADES DEL CONTEXTO ESCOLAR

La escuela, el centro educativo, es junto con la familia, los amigos y el lugar donde vivimos (nuestro barrio, nuestra comunidad), el contexto donde los menores y adolescentes desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Constituye a estas edades lo que el trabajo en la edad adulta, cumpliendo así una función integradora que otorga sentido vital de pertenencia. A la vez que es el lugar donde se adquieren conocimientos, también es el escenario donde se entrenan las relaciones y normas sociales, convirtiéndose en el contexto más importante de convivencia entre los adolescentes.

De acuerdo con la Teoría del Control o Arraigo Social (Hirschi, 1969), los actos delictivos se producen por personas que presentan débiles vínculos con la sociedad. Según Hirschi respetamos las leyes sociales no por el temor que pudiésemos tener ante las consecuencias de hechos no acordes con ellas, sino por los lazos de afecto que nos unen a aquellos que resultarían lastimados o el daño que el delito ocasionaría en nuestras expectativas para el futuro. Aquellos con débiles lazos de apego o con limitadas perspectivas de alcanzar logros, son más propensos a tener una menor preocupación por lo que pueda ocurrirles después.

Trasladado este planteamiento a las trayectorias escolares de niños y adolescentes, podríamos decir que la debilitación de los lazos que les unen con los contextos educativos, fundamentales en el proceso de socialización, estarían propiciando el aumento de su vulnerabilidad ante la comisión de conductas delictivas.

Los resultados de nuestra investigación nos permite aportar que:

- ✓ Los itinerarios escolares de los adolescentes en conflicto con la ley se caracterizan por dificultades en la promoción de cursos desde etapas iniciales de la escolaridad, problemas de absentismo y presencia de expedientes

disciplinarios y expulsiones que les conducen al desenganche, a la desvinculación progresiva y al abandono definitivo de la escolaridad cuando se encuentran realizando 1º ó 2º de la ESO. En el caso de los chicos y chicas que han tenido expedientes previos en los servicios de asistencia social, los niveles formativos alcanzados son más bajos (PRIMARIA) y las dificultades escolares (expedientes disciplinarios, expulsiones y abandono) más acusadas.

- ✓ El centro escolar se convierte muchas veces en un espacio inhóspito y expulsivo para estos adolescentes, que terminan por aumentar las tasas de fracaso y abandono escolar, que “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictivas” (Gottfredson y otros 2004).
- ✓ Los menores que, aún acumulando retrasos escolares, manifiestan su deseo de acabar los estudios, no han presentado absentismo escolar ni han tenido expedientes disciplinarios, lo que indica que los que tienen algún problema de disciplina tienden al abandono con más frecuencia que el resto y que tiene mayor peso el enganche conductual que el cognitivo o el orientado a logros.
- ✓ Las expulsiones no siempre dan buen resultado pues perpetúan el rechazo a la escuela y las normas establecidas, dado que cuando retoman la asistencia a clase, vuelven a la ociosidad, aunque hayan tenido que realizar actividades en el tiempo que ha durado la expulsión, comenzando el nefasto círculo vicioso.

En palabras de Bye et al (2010), citado por González (2014):

(...) Cuando los alumnos no están en la escuela porque los han expulsado, la brecha educativa se hace incluso más amplia porque no están recibiendo enseñanza. Es lógico que cuanto más frecuentemente se expulse al alumno mayor será tal brecha y mayores las posibilidades de abandono escolar del mismo. La realidad es que normalmente las expulsiones conducen a resultados académicos pobres, lo cual conduce a una mayor probabilidad de abandono. Y lo que es más importante, el mensaje que se está enviando al alumno es que no es valorado ni querido. (p.51)

- ✓ Los que se desvinculan de la institución educativa a edades más tempranas, presentan una mayor consolidación de su trayectoria delictiva, como

consecuencia de ese abandono del espacio protector que puede ser considerado la escuela.

- ✓ Un alto porcentaje de menores (en torno al 60% en el análisis global de expedientes y de prácticamente el 100% en el caso de los que cumplen medidas de internamiento), no se encuentra escolarizados al inicio del cumplimiento de la medida y de la intervención educativa.
- ✓ Si consideramos esa no escolarización como el preludeo de engrosar las cifras del abandono educativo temprano, el porcentaje de menores en conflicto con la ley duplicaría las tasas del mismo, tanto a nivel nacional como regional.
- ✓ Los informes de los Equipos Técnicos del Juzgado hacen referencia a una serie de pautas escolares que se repiten en la gran mayoría de los casos:
 - Bajo nivel de instrucción.
 - Bajo dominio de técnicas instrumentales básicas.
 - Carencia de hábitos de estudio.
 - Necesidades de apoyo escolar en edades tempranas (en unos casos consta que han contado con él, en otros no).
 - Expedientes de expulsión por peleas y mal comportamiento.
 - No escolarizados pese a tener la edad obligatoria.
 - Algunos están matriculados pero no asisten.
 - Baja motivación por la formación escolar y actitud pasiva y poco participativa en clase.
 - Decece el interés por los estudios al empezar la secundaria.
 - Alto absentismo.
 - Los profesores “les tienen manía”.
 - Las expectativas de los menores se centran en el mundo laboral, manifestando sus deseos de abandonar los estudios, de abandonar la vida escolar.
- ✓ Los profesionales que trabajan en el Centro “Las Moreras”, consideran que la escuela tiene su parte de responsabilidad, fundamentalmente preventiva, y que sería necesario prestar mayor atención a estos chicos y chicas cuando empiezan a aparecer situaciones de absentismo y desenganche escolar. Bhanpuri

y Reynolds (2003, citado por González (2014) apuntan que entre los factores que conducen a la decisión de abandonar están:

(...) la pérdida de interés en la escuela, las relaciones pobres con los profesores, y los ambientes de aprendizaje impersonales. Creemos que desarrollar nuevas estructuras y prácticas para implicar a alumnos desconectados y desanimados en un ambiente de aprendizaje positivo es un primer paso fundamental para asegurar que persistan y se gradúen. (p.13)

- ✓ Pese a las consideraciones hechas con anterioridad, a los menores que cumplen medidas en régimen de internamiento la escuela es la actividad que les parece más importante, de todas las que desarrollan en el Centro.
- ✓ Los aspectos relacionados con el enganche emocional-afectivo parecen ser los determinantes en esa visión más positiva de lo escolar, la percepción de la atención y ayuda que reciben del profesorado y educadores.
- ✓ El profesorado considera que es el enganche afectivo lo que les permite conseguir cambios en la percepción de los chicos y chicas hacia lo escolar, mejorando a la vez su enganche cognitivo.
- ✓ Los menores indican no haberse sentido valorados como estudiantes en su paso por la escolaridad normalizada. Consideraban que a los profesores de los centros ordinarios no les importaba mucho si asistían a clase o no, y no se sentían muy valorados en su esfuerzo como estudiantes.
- ✓ La gran mayoría consideran que la estancia en el Centro les ha permitido reflexionar sobre las consecuencias de sus actos y que no volverán a tener problemas cuando salgan del Centro, coincidiendo con la visión de los profesionales que manifestaban la misma opinión.
- ✓ Sus mejores logros escolares los alcanzan durante la estancia en el Centro, donde por otro lado, no ha lugar la posibilidad de expulsión. La mejora en sus logros y la visión de la importancia de lo escolar para sus vidas futuras, contribuye a que manifiesten su deseo de seguir estudiando cuando cumplan su medida. Cuando los jóvenes llegan al Centro ya son “fracasados”, solo les queda poder “tener éxito”.

1.5. CONSIDERACIONES FINALES

Millones de personas en todo el mundo sobreviven sometidas a la pobreza y la exclusión social y no es probable que en los próximos años estas condiciones vayan a desaparecer. Esta grave situación atañe a toda la humanidad que no puede ni debe cerrar los ojos ante ella. Mientras persista, todos estamos un poco empobrecidos y somos en cierto modo excluidos (Estivil, 2003:1)

Nuestro estudio nos permite concluir que la delincuencia juvenil, tal y como pusimos de manifiesto en el marco teórico de esta tesis doctoral, no puede ser explicada a causa de un único factor. La conducta antisocial en la adolescencia se encuentra asociada a factores de naturaleza personal, familiar, escolar y del grupo de iguales, así como, en términos menos visibles, a otros de carácter político, social, económico y macro estructural. Los aspectos relacionados con variables de personalidad serían los menos relevantes para comprender los itinerarios delictuales de los adolescentes.

Los adolescentes en conflicto con la ley se hallan inmersos en situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y exclusión educativa que inciden en el desarrollo de sus conductas delictivas. Son representantes, de algún modo, de los procesos de vulnerabilidad y exclusión social a los que estamos asistiendo debido a las transformaciones socioeconómicas- desempleo y precarización laboral, envejecimiento demográfico, diversidad étnico-racial, nuevos modelos de familia- que hacen aflorar nuevas manifestaciones de la pobreza y de la desigualdad, nuevos mecanismos que dificultan el ejercicio de los derechos básicos de ciudadanía.

De manera particular, considerando los elementos del microsistema, se puede observar la gran importancia del entorno escolar y las repercusiones de la exclusión educativa en los rumbos futuros de las vidas de los adolescentes y, en nuestro caso, de los que se encuentran en conflicto con la ley. Así, las políticas sociales, como las que se desarrollan desde el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (PNAIN) 2013-2016 recogen que:

- ✓ Las personas con bajo nivel formativo sufren con especial virulencia la pobreza y exclusión social, lo cual se explica en buena medida por la relación inversa entre paro y nivel formativo.
- ✓ La pobreza y exclusión social infantil ha aumentado significativamente en los hogares con bajo nivel formativo de los progenitores.
- ✓ El nivel formativo está altamente asociado con la probabilidad de sufrir desempleo, que se reduce a medida que se consideran grupos poblacionales mejor formados.
- ✓ Esta relación inversa entre paro y nivel formativo (tanto en España como en la UE) es un factor clave para explicar la mayor incidencia de la pobreza y exclusión social entre la población con nivel de estudios básicos
- ✓ El mayor riesgo de pobreza y exclusión social de las personas adultas con bajo nivel de estudios se traslada, lógicamente, a sus hijos e hijas. La población infantil y adolescente sufre tasas AROPE mucho más elevadas cuando el nivel educativo de sus progenitores es básico que cuando tal nivel es superior.

Ante estos planteamientos, ante el reconocimiento político y social de la importancia de la educación como ámbito básico para evitar la exclusión social y como factor protector en la prevención del desarrollo de conductas delictivas en jóvenes y adolescentes, nos seguiremos planteando otros interrogantes que nos siguen preocupando. Constatado el hecho de que itinerarios de absentismo, abandono, desenganche escolar, se convierten en factores de riesgo para la futura incorporación como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad y que “ayudan” a la aparición de conductas delictivas, ¿por qué esperar a que los menores se “desencanten” del mundo escolar?. ¿Tanto nos queda por conocer de los itinerarios que llevan a los menores al fracaso, al abandono y a ponerse “en riesgo” ante otras situaciones? ¿Acaso el profesorado no detecta aquellos chicos y chicas que tienen muchas probabilidades de tener dificultades? ¿Es mejor que nos conformemos con decirnos aquello de “este es carne de cañón...se le ve venir”? ¿Hay realmente interés en prevenir todo este tipo de situaciones por las que transitan tantos jóvenes o forman parte de la “cuota a pagar”?

Estamos seguras que estos y otros interrogantes pueden animar al desarrollo de futuras líneas de investigación y algunas más que proponemos en el siguiente apartado.

2. APORTACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Las principales fortalezas y aportaciones del trabajo de investigación realizado son:

- La amplia visión que supone contemplar tres niveles de análisis (fuentes secundarias, fuentes primarias y contexto de ejecución de las medidas judiciales), de una misma realidad: la de los adolescentes en conflicto con la ley.
- Este planteamiento en niveles, nos ha proporcionado información tanto de la evolución de las cifras de la delincuencia juvenil, de las principales características de la misma a nivel nacional y de la Región de Murcia, así como de su desarrollo.
- La consideración de un amplio intervalo de tiempo en el análisis de las fuentes secundarias (2000 a 2012), nos ha permitido también establecer tendencias que pueden servir de base documental para el desarrollo de futuras líneas de investigación.
- Por su parte, el estudio retrospectivo/transversal de los expedientes obrantes en el Servicio de Ejecución de Medidas Judiciales de la Región de Murcia durante los años 2004 y 2005, permite la realización de estudios comparativos con años posteriores en los que la LORMP ya se encontrase en fase de plena aplicación, sin reminiscencias de períodos legislativos anteriores.
- La complementariedad metodológica, la integración de metodologías cuantitativas y cualitativas es otra de las aportaciones de este estudio que enriquece la interpretación de la realidad y refuerza la validez de los resultados.

- El uso de los relatos de vida nos ha permitido la reconstrucción de las trayectorias vitales, a partir de las que podemos identificar elementos biográficos significativos. Creemos que es necesario incorporar la visión de los implicados para una mejor comprensión del fenómeno y para dar a conocer las circunstancias vitales que concurren en las diferentes trayectorias vitales de los adolescentes, a los que se “les conoce” solamente por lo que ocurre en el momento puntual de unos determinados hechos delictivos.
- Por último, otra de las contribuciones de este estudio ha sido la aportación de datos que permiten comprender la importancia de la vinculación educativa en la prevención de la conducta antisocial adolescente y la necesidad de propiciar entornos escolares afectivos, de consideración y apoyo, que permitan mantener en la escolaridad a niños y jóvenes que viven inmersos en situaciones de vulnerabilidad social y personal.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo:

- Una de ellas viene, en parte, por el análisis global realizado, que si bien nos permite una visión global y holística, nos impide el profundizar en algunas de las cuestiones tratadas, aún cuando nuestro objetivo fuese esa visión global. Y así, apenas se han aportado datos referentes a posibles factores de exclusión del contexto comunitario. Esta podría ser una línea de investigación en futuros estudios en los que abordar los lugares de residencia de los adolescentes en conflicto con la ley, las características de los mismos y la planificación de programas de apoyo social y comunitario que faciliten la reinserción de los menores.
- Otras limitaciones del estudio podrían venir referidas al tamaño de la muestra de adolescentes que cumplen medidas de internamiento en base a la que se realizan las aportaciones con relación a la visión de los menores de sus trayectorias escolares previas a la comisión de los delitos, la visión durante el cumplimiento y las perspectivas de futuro.

Con relación a posibles líneas de investigación:

- La investigación-acción podría configurarse como una línea importante de investigación, tanto para la mejora de las dinámicas de funcionamiento de los Centros de ejecución de medidas judiciales, como para el estudio de aquellos aspectos escolares que inciden en las situaciones de absentismo y abandono escolar.
- Otra posible línea de investigación sería la encaminada a conocer las voces del alumnado cuando se empiezan a plantear las primeras dificultades en el entorno escolar: desmotivación, problemas de conducta en el aula, absentismo, expedientes disciplinarios, etc.
- Importante también sería el poder hacer seguimiento de las trayectorias educativas de los adolescentes en conflicto con la ley una vez que cumplen su medida y se reintegran a la sociedad continuando con los programas educativos que iniciasen durante el cumplimiento de su medida o enganchándose en otros programas educativo-formativos.
- Sería interesante igualmente el plantearse la implementación de campañas de sensibilización social que permitan, por un lado dar a conocer la realidad de la delincuencia juvenil y de los niveles de éxito de los programas, y, por otro, permitieran contar con el apoyo social y comunitario de cara tanto a la implementación de programas como a la no estigmatización de los adolescentes en conflicto con la ley.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124
- Alba, J.L. (2008). *El tratamiento de los delincuentes juveniles en el marco de la actual ley de menores*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Almarcha, A.; De Miguel, A.; De Miguel, J. y Romero, J. L. (1969). *La documentación y organización de datos en la investigación sociológica*. Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Ander-Egg, E. (1997). *Técnicas de investigación social*. México: Humanitas.
- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40, 313-328.
- Aparicio, P. (1999). *Política criminal y delincuencia juvenil*. Madrid: CGPJ.
- ARARTEKO (2011). *Infancias Vulnerables. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. Recuperado de <http://www.ararteko.net>
- Area Moreira, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a la Nuevas Tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En Blázquez Entonado, F. (Coord.). *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 125-140). Mérida: Junta de Extremadura.
- Arriba González, A. (2002). *El concepto de Exclusión en Política Social*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Documento de trabajo 02-01. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7180>
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Arnett, J.J. (2009). *Adolescence emerging and adulthood. A cultural approach*. London: Pearson.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En Karsz, S. (Coord). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.15-53). Barcelona: Gedisa.

- Baker, M.L.; Sigman, J.N. y Nugent, M.E. (2001): *Truancy Reduction: keeping students in school*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Recuperado de <http://paschoolperformance.org/doc/7>
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1988). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartolomé, R.; Montañés, M.; Rechea, C. y Montañés, J. (2009). Los factores de protección frente a la conducta antisocial: ¿Explican las diferencias en violencia entre chicas y chicos? *Revista Española de Investigación Criminológica*, 3, 7. Recuperado de: <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano7-2009/a72009art3.pdf>
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327. Recuperado de <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/download/25127/18020493.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://www.upv.es/laboluz/leer/books/Bauman_Vidas_desperdiciadas.pdf
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell Adell, C. (1997). Exclusión social y movimientos migratorios. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*, 7, 61-68.
- Bell Adell, C. (2001). *La emergencia de un nuevo paradigma: propuesta de marco teórico*. Ponencia presentada al Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria: 20 años de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Murcia. Murcia.
- Bell Adell, C. y Gómez Fairén, J. (2001). *Desarrollo Local versus Exclusión Social*. Ponencia presentada al Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria: 20 años de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Murcia. Murcia.

- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1847.htm>
- Bericat, M. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Binder, A., Geis, G. y Bruce, A. (1988). *Juvenile delinquency: historical, cultural, legal perspective*. New Cork: McMillan.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fceep.indiana.edu%2Fhsse%2FFredricks.pdf&ei=4Sm4UqC2Kues7QbQ74GYDQ&usg=AFQjCNEU2eWJkjL364ILva-5FtqKB1dfdA&sig2=NS-uj4GmPRBGCvJ3Sh6dYQ&bvm=bv.58187178,d.Yms>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Qurrículum*, 16, 9-33.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(1), Art. 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78. Recuperado de www.ugr.es/%7Erecfpro/rev133ART2.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

- Bowers, A.J. y Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Bradshaw, J., Kemp, P., Baldwin, S. y Rowe, A. (2004). *The drivers of social exclusion: A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle series*. London: SEU/ODPM. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=im91UrmDKMTDtAaEw4CYAQ#q=The+drivers+of+social+exclusion%3A+A+review+of+the+literature+for+the+Social+Exclusion+Unit+in+the+Breaking+the+Cycle+series.+London%3A+SEU%2FODPM
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Archivos de Ciencias de la Educación, 4(4): 67-86. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Brigué, X. y Sábada, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel: Madrid. Recuperado de <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/La-Generaci%C3%B3n-Interactiva-en-Espa%C3%B1a.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, Urie y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, Vol 101(4), 568-586. doi: [10.1037/0033-295X.101.4.568](https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568)
- Brynnner, J. (2000). Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data. OECD Reports. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/country-studies/1855785.pdf>
- Buendía, L., Hernandez, F. y Colás, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buceta Facorro, L. (2000). Teorías y delincuencia juvenil. *Revista de Ciencias Sociales Sociedad y Utopía*, 15, 243-253.

- Cabrera, E. (2006). *La respuesta a los menores infractores en medio abierto. Infancia y juventud marginadas: políticas sociales y criminales*. Bilbao: Manzanos.
- Callejo J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cano Paños, M.A. (2006). *El futuro del Derecho penal juvenil europeo: un estudio comparado del derecho penal juvenil en Alemania y España*. Barcelona: Atelier
- Carr, W. Y Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 75, 295-316.
- Casal, J., Merino, R., García, M. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud. *Papers: Revista de Sociología*, 79, 21-48
- Casal, J., Merino, R., García, M. y Quesada, M. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-237.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96/4, 1139-1162.
- Casas, J. y Señal, M. (2005). Desarrollo del adolescente, aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral IX (1):20-24*. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En, F. Álvarez Uría (Comp.), *Marginación e inserción* (pp.25-26). Madrid: Endymion.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.

- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (Coord). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2010). *La discriminación negativa: ¿Ciudadanos o indígenas?* Barcelona: HACER.
- Cáritas (2013). VIII Informe del Observatorio de la realidad Social.
- Cea D'ancona, M^a. A. (1992). *La justicia de menores en España*. Colección monografías, 127. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Cejudo Córdoba, Rafael (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- Ceniceros, J.C. y Oteo, E. (2003). *Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión social*. Madrid: Fundación Tomillo.
- Centro de Documentación y Estudios- SIIS (1998). *Intervención con Infractores. Menores de Edad Penal*. Informe realizado para la Institución del Ararteko. Recuperado de <http://www.ararteko.net/webs/menor-cast.htm>
- Chevalier, J. M. (2004). *El sistema de análisis social (SAS)*. Canada: Carleton University. Recuperado de <http://www.upeace.org/cyc/pdf/ALL%20SAS%20SPANISH.pdf>
- Cohen, A.K. (1995). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: The Free Press.
- Columbu, L., Martínez, A. y Redondo, S. (2012). La percepción de los adolescentes sobre las motivaciones e influencias que llevan a un joven a cometer un delito. *Boletín Criminológico*, 137. Recuperado de <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/135.pdf>
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2010). Nuevas familias, nuevas políticas: Orientaciones para el apoyo familiar a lo largo de la vida en el ámbito local. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 90, 111-131.

- Colle, H., Boetzelen, P., Hoskins, B. y Parveva, T. (Eds.) (2007). *Social inclusion and young people: breaking down the barriers*. Council of Europa. Recuperado de <https://book.coe.int/eur/en/> Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comité de Protección Social de la Unión Europea (2011). *La dimensión social de la Estrategia Europea 2020*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2012). *Informe Conjunto al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Examen del 5º Informe Periódico de España, Madrid, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/ngos/JointSubmission19_NGOs_Spain_CESCR48_sp.pdf
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405?journalCode=psych>
- Consejo Económico y Social (1997). *La Pobreza y la Exclusión social en España*. Madrid: Departamento de publicaciones CES.
- Consejo Económico y Social (2001). *La Pobreza y la Exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid: Departamento de publicaciones CES.
- Cook, T. D. y Reichardt, C.H.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2012). La repetición de curso en España y sus factores condicionantes: Un análisis a partir de PISA 2009. Documentos de trabajo: *INEE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Documentos-de-trabajo.html>
- Daft, Richard L. (1983). Learning the Craft of Organizational Research. *Academy of Management Review*, 8, 4, 539-546. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/258255>
- De Gea Garcia, F. (2013). Las TIC en adolescentes en zonas desfavorecidas. En prensa.
- De La Fuente Fernández, M^a A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 173-181. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3216602.pdf>
- De La Torre E. y Navarro de Anda, R. (1981). *Metodología de la Investigación bibliográfica. Archivística y documental*. Madrid: McGraw-Hill.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Bruselas: Santillana-UNESCO.
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Dishion, T.J. y Dodge, K.A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 395-400.
- EAPN Madrid (2009). *Las cifras de la pobreza y la exclusión social en España*. Recuperado de: <http://eapnmadrid.org/?pagina=documentos&seccion=11>
- EAPN Madrid (2012). *Impactos de la crisis. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión en España 2009-2010*. Recuperado de: <http://eapnmadrid.org/?pagina=documentos&seccion=11>

- Echeburúa, E. (1987). La delincuencia juvenil: factores predictivos. *EGUZQUILORE, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 1, 35-49.
- Echeburúa, E., Amor, P.J. y Fernández-Montalvo, J. (2002). *Vivir sin violencia. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Pirámide.
- ElliotT, D.S., Huizinga, D. y Ageton, S.S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills: Sage.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero Muñoz, J.M. (2004). El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social. En López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Universitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En García Molina, J. (Coord.), *Exclusión social/ exclusión educativa: Lógicas contemporáneas*. (pp. 83-108). Madrid: Diálogos
- Escudero Muñoz, J. M. (2005b). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 1, 1-25. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En Escudero Muñoz, J.M. y Sáez Carreras, J. (Coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM.
- Escudero Muñoz, J. M. y Bolívar Botía, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Escudero Muñoz, J. M., González González, M^a. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J.M. (Coord.), González, M^a.T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, Centros Escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Estela Barnet, A. (2012). *La Justicia penal para adolescentes en Europa: un enfoque sistémico*. Primer Congreso Internacional de Justicia para Adolescentes. Oaxaca, México. Recuperado de: http://www.tribunaloaxaca.gob.mx/congreso/congreso/conferencias/confe_magis/Ponencia%20Dr.%20Andreu.pdf
- Estivill, J. (1997). Pobreza y exclusión en la política social europea. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*. 7, 4-14.
- Estivil, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Estivill, J. (2008). Vulnerabilidades, ¿una nueva conceptualización? *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 81, 9-28.
- Estrada, M. (2008). Herramientas metodológicas para la convergencia europea en el análisis de la delincuencia juvenil. En Vargas, D. *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso sobre Programas de Cumplimiento de medidas judiciales para menores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- EURYDICE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.../thematic_studies_archives_en.php#2002
- EUROSTAT (2002). *European social statistics. Income, poverty and social exclusion: 2nd report-Data 1994-1997*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/publications/statistical_books

- EUROSTAT (2010). *Combating poverty and social exclusion*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/publications/statistical_books
- Faci Lucia, F.M. (2011). El abandono escolar premature en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70
- Farrington, D.P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: key findings from the Cambridge Study in delinquent development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(6), 929-964.
- Farrington, D.P. (2005). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues. *Criminology*, 41, 221-225.
- Feito, R. y López, J. (2008). Construyendo Escuelas Democráticas. Madrid: Hipatia.
- Fernández Molina, E. (2012). El internamiento de menores. Una mirada hacia la realidad de su aplicación en España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 14-18. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/14/recpc14-18.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y Abandono Escolar en España*. Fundación la Caixa, Barcelona: CEGE.
- Fernández, E. y Tarancón, P. (2010) Populismo punitivo y delincuencia juvenil: mito o realidad. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12, 8. Recuperada de <http://criminet.ugr.es/recpc/12/recpc12-08.pdf>
- Ferreres, V (1997) (Coord.). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos -Tau.
- Finlay, K. A. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Denver, Colorado: National Center for School Engagement. Recuperado de <http://www.schoolengagement.org/>
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. y Díaz-Méndez, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8 (1), 15-24.

- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school. Individual and school-level influences. Longitudinal surveys of Australian youth. Research report.* Recuperado de http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf
- Fundación ADSIS y Collaborabrand (2013). *El futuro comienza hoy. Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO. Análisis comparativo entre estudiantes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO.* Recuperado de <http://www.fundacionadsis.org/elfuturocomienzahoy/es.html>
- Fundación ALTERNATIVAS (2013). *1^{er} Informe sobre la Desigualdad en España.* Madrid: Fundación Alternativas.
- Fundación DIAGRAMA (2002). *Factores Psicosociales que influyen en la Inserción sociolaboral de jóvenes en situación de riesgo.* Murcia: Fundación Diagrama-Intervención Psicosocial.
- Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social.* Madrid: Fundación Encuentro. Recuperado de http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE8
- Fundación Encuentro (2013). *Informe España 2013. Una interpretación de su realidad social.* Madrid: Fundación Encuentro. Recuperado de http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/indiceinforme.php?id=IE20
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (1995). *A favor de los ciudadanos y contra la exclusión: la función de los servicios de bienestar públicos.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fundación FOESSA y Cáritas Española (2012). *Análisis y perspectivas 2012: Exclusión y desarrollo social.* Recuperado de: http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?ld=4317&Idioma=1&Diocesis=42
- Fundación FOESSA y Cáritas Española (2013). *Análisis y perspectivas 2013: Desigualdad y Derechos sociales.* Recuperado de: http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?ld=4556&Idioma=1&Diocesis=42

- Funes, J. (2001). La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada. *Revista de Educación Social*, 18, 10-25.
- Funes, J. (2003). Claves para leer la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 46-51.
- Funes, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar comprender. *Revista de Intervención socioeducativa*, 29, 78-102.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- Funes, J. (2009). Adolescencia y Servicios Sociales. Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 87, 9-23.
- Funes, J. (2010). ¿Qué hacemos con la adolescencia? En Pérez-Cosín, Navarro y Uceda (Comp.), *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (pp. 25-30). Valencia: Nau Llibres.
- Gallardo Fernández, C., Nieto Morales, C. (2010). El fracaso escolar y la exclusión social de los jóvenes en el Polígono Sur de Sevilla: causas, actuaciones, estrategias y perspectivas futuras. Sevilla: Universidad Pablo Olavide-Asociación Entreamigos. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2816
- Gallie, D. y Paugam, S. (2002). *Social precarity and social integration*. Luxemburgo: Office for Official Publications of European Communities.
- García García, J. (2012). *Justicia Juvenil en Andalucía. Diez años de funcionamiento de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor*. Consejería de Justicia e Interior. Junta de Andalucía.
- García García, M. (2005a). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328689>
- García Gracia, M. (2005b). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, nº 338, 347 - 374

- García García, M. (2008). *La definición del absentismo, sus topologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva*. Jornadas de Absentismo y Abandono Escolar, FEMP. Recuperado de: http://www.femp.es/Portal/Front/Atencion_al_asociado/Comisiones_Trabajo/_y-rfpJiXKXoDWiLNmCtEaUKWIsK5aye
- García, M., Casal, J. Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Pérez, O. (2003). Estudio comparativo sobre la aplicación de las leyes sobre la responsabilidad penal del menor 4/1992 y 5/2000. *Boletín Criminológico*, 69 y 70.
- García-Pérez, O., Díez-Ripollés, J.L., Pérez Jiménez, F. y Farcía Ruiz, F. (2008). *La delincuencia juvenil ante los juzgados de menores*. Valencia: Instituto Andaluz de criminología y Tirant lo Blanch.
- García Roca, J. (2006). Relatos, Metáforas y Dilemas. Para transformar las exclusiones. En *V Informe FUHEM de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España*. 9-27. Barcelona: Icaria.
- García Roca, J. (2010). La acción social ante la crisis global. *Revista Treball Social Nova*, 2, 9-26.
- García Serrano, G.; Malo, M. y Rodríguez, G. (2000). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Documento de trabajo 00-13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=124199>
- García-Tornel, S., Miret, P., Cabré, A., Flaquer, L., Berg-Kelly, K., Roca, G., Elzo, J., Lailla, J. (Coords.) (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf
- Garfella, P. R., Gargallo, B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27 - 36.

- Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alambra.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social*. Vol. 1. Fundamentos de la intervención. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V.; Stangeland, P. y Redondo, S. (2001). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gibson, C.L.; Sullivan, C.; Jones, S. y Piquero, A. (2010). Does it take a village? The role of neighborhood context in child and adolescent self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47, 31-62.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU
- Giménez Salinas, E. (1981): *Delincuencia juvenil y control social*. Espulgues de Llobregat: Círculo Editor Universo.
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36150340/Goffman-E-Estigma>
- Gómez Gómez, A. (1997). Informe sobre la pobreza. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*. 7, 26-29.
- González González, E. (Coord.) (2001). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS
- González González, M^aT. (1988). *Técnicas para la Investigación Educativa: la entrevista*. Documento de trabajo nº 2. Universidad de Murcia: I.C.E.
- González González, M^aT. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López y otros, *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas de 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González González, M^aT. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-12. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>

- González González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en Educación*, vol. 4, nº 1, pp. 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González González, M^aT. (2008) .Educación para la Ciudadanía. Implicaciones para el centro escolar como organización. En AAVV. *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Actas del XIV Congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- González González, M^aT., (2010). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En Manzanares Miya, A. (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp.372-379) Madrid: Wolters Kluwer.
- González González, M^aT. (2011). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En González González, M^aT. (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (pp. 41-58). Madrid: Síntesis.
- González G., M^aT., Méndez, R.M^a y Rodríguez, M^a J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Revista Profesorado*, 13, 3, 79-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871004>
- González G., M^aT. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Revista de Educación*, Extraordinario, pp. 210-235.
- González González, M^aT. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art1.pdf>
- González, E. M., López, A. y Bernal, R. M. (2009). El currículo y la enseñanza: ¿qué se les enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 157-173. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>

- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. y Gottfredson, N.C. (2004). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412-444. DOI: 10.1177/0022427804271931.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Depósito digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Guerrero, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amar.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Pedreño, M. (2008a). *Exclusión Social en la Región de Murcia*. Editum: Murcia.
- Hernández Pedreño, M. (2008b). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En Hernández Pedreño, M. (Coord.), *Exclusión Social y Desigualdad*. Universidad de Murcia: Murcia.
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(3) ,25-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173003.pdf>
- Herrera, M.E., Ampudia, A. y Reidl, L.C. (2013). Factores de riesgo que identifican a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. *Psicología y Salud*, 23, 2, 209-216.
- Herrero, C. (1988). *Seis Lecciones de Criminología*. Madrid: Dirección General de la Policía.
- Herrero, C. (2005). *Delincuencia de menores: tratamiento criminológico y jurídico*. Madrid: Dykinson.
- Hirsch, T. (1969): *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirsch, T. (1990): *A general theory of crime*. Palo Alto: Stanford University Press.
- INJUVE (2013): *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid:INJUVE
- IVIE (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Documentos-de-trabajo.html>

- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48,117-126.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículo y formación del Profesorado*, 13, nº 3.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2009). A systematic review of the relationship between childhood impulsiveness and later violence. *Personality, personality disorder and violence: An evidence based approach*, 41-61.
- Kandel, D.B. (1996). The parental and peer context of adolescent deviance: an algebra of interpersonal influences. *Journal of Drug Issues*, 26, 298-315.
- Kars, S. (2004). La exclusión: concepto falso: problema verdadero. En Karsz, S. (Coord), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Kazdin, A.E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Revista adolescencia y salud*, 2(1), 23-31. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica p ara la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Landrove Díaz, G. (2001). *Derecho Penal de Menores*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Laparra, M. (2001). *Exclusión Social e Inserción*. Ponencia presentada al Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria: 20 años de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Murcia. Murcia.
- Laparra, M. (2001). *Los Servicios Sociales de atención primaria anta la desigualdad. Los nuevos procesos de exclusión*. Ponencia presentada al Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria: 20 años de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Murcia. Murcia.

- Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.) (2007). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción. La acción de Cáritas en el espacio de la exclusión, nuevos retos para la intervención social*. Madrid: Fundación Foessa.
- Laparra, M., Obradros, A., Pérez, B., Pérez, M. Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión social. Implicaciones Metodológicas. *Revista española del Tercer Sector*, 5, 15-58. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2376685.pdf>
- Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.) (2008). *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación Foessa.
- Laparra, M., Gaviria, M. y Aguilar, M. (1997a). Peculiaridades de la exclusión en España. La sociedad exclusógena: precariedad, exclusión y marginación. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*, 7, 15-21.
- Laparra, M., Gaviria, M. y Aguilar, M. (1997b). Una metodología adecuada para el análisis de la exclusión. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*, 7, 69-77.
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal* 20, 40, 353-393. Recuperado <http://aer.sagepub.com/content/40/2/353.full.pdf+html>
- Lippman, L. y Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners*. Recuperado de <http://ctjja.org/resources/pdf/education-childtrends.pdf>
- Loeber, R.; Farrington, D. y Redondo, S. (2011). La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 9. Recuperado de <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano9-2011/a92011monografias2.pdf>
- López-Blasco, A., Monje, M., Navarro, J.A. y Uceda, F.X. (2006). *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia: Consorci Pactem Nord.
- López Hernández, G. (1999). *Condición marginal y conflicto social*. Madrid: Talasa Ediciones S.L.

- López Jiménez, J. (2002). *Curso Estrategias de Intervención con población excluida: especial atención a proyectos locales*. Madrid: MTAS. Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia.S
- López Martín, E. y Ripoll Spiteri, A. (Coords.) (2001). *Justicia de Menores e intervención socioeducativa. Ley 5/2000, de 12 de enero. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- López Martín, E. (2010). *Predicción de la reincidencia e intervención con delincuentes juveniles: adaptación del IGI-J*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Lozano Nicolás, M. (1997). Evolución, proceso y propuestas de intervención a la exclusión social. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*, 7, 95-101.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documentó de trabajo. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.nodo50.org%2Fmovicaliedu%2Ffracasoescolarespana.pdf&ei=TXTaUqOBGanM0QWmylHYBQ&usg=AFQjCNGzImOpT9HewdJmCnrU4VUfwBUj2g&sig2=bcBx8ern7Lh4U6W5nLrp6Q>
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_01.pdf
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F.J., Gómez-Granell, C, y Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Recuperado de http://www.relec.es/dosculturas/index.php?option=com_content&view=article&id=149&catid=50
- Martínez, F., Escudero, J.M., González, M^a T., García, R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto PL/16/FS/00, Fundación Séneca: Murcia.

- Martínez Martínez, L. (2011). Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 4(2), 218-220. Recuperado de <http://www.ase.es:81/index.php/anteriores-ediciones/rase-volumen-4-numero-2-mayo-2011/>
- Martínez Román, A (1997). Los Servicios Sociales públicos y la exclusión social. *La Cristalera, Revista de Asuntos Sociales*. 7, 22-25.
- Matamales, R. y Uceda, F. (2007). Procesos urbanos de exclusión: adolescentes en conflicto con la ley. *EMIGRA Working Papers*, 31. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Melián Rodríguez, P. (2012). Delincuencia juvenil en Canarias. Análisis de las estadísticas oficiales (2000-2009). *Boletín Criminológico*, 135. Disponible en <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/135.pdf>
- Mena, L.; Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la Educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Mestre, E. (2007). ¿Qué hacemos con los menores infractores? La ley penal. *Revista de Derecho Penal, Procesal y Penitenciario*, 36, 3-4.
- Miliband, D. (2006). *Social Exclusion: The Next Steps Forward*. London: ODPM. <http://www.revolving-doors.org.uk/documents/david-miliband-social-exclusion-speech/>
- Miles, M.M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- MECD (varios años). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Recuperados de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>
- MECD (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html>
- MECD (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2013*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

- MECD (2013c). Informe Pisa 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<http://www.mecd.gob.es/inee>
- MECD (2014). *Las cifras de la educación en España*. Recuperado de
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychopathology*, 13, 355-375.
- Monje Martínez, M. (2006). Entre la vulnerabilidad y la exclusión social. En López-Blasco, A., Monje, M., Navarro, J.A. y Uceda, F.X. (2006). *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* (pp.53-84). Valencia: Consorci Pactem Nord.
- Montalbán López, F. (2001). *Discriminación: la diferencia mal entendida*. Ponencia presentada al Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria: 20 años de Servicios Sociales en el Ayuntamiento de Murcia. Murcia.
- Montero Hernanz, T. (2006). *La justicia penal juvenil en España: legislación y jurisprudencia*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Montero Hernanz, T. (2012). La delincuencia juvenil en España en datos. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 8, 537 - 558.
- Mora Corral, A.J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Morente, F. (dir), Barroso, I., Domínguez, J. y Green, G. (2008). *El laberinto social de la delincuencia. Jóvenes adolescentes en la encrucijada*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Morente, F. y Domínguez, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 126, 71-106.

- Moya, J. (2001). Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales. En *El Guiniguada*, 10, 101-113. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764448>
- Moyer, I. (2001). *Criminological Theories. Traditional and Non-traditional Voices and Themes*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Munizaga Acuña, A.M. (2009). Potencialidades del enfoque de factores de riesgo. Breve revisión de las teorías del delito. *Conceptos*, nº12. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170016.pdf
- Munuera Giner, F. (2005). Nuevas Tecnologías y Exclusión: Hay vida más allá de internet. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 26, 69-78.
- Muñoz, J.J. (2004), Factores de riesgo y de protección en la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Muñoz Villalobos, V. (2009). *Promotion and Protection of Human Rights, Civil, political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development. The right to education of persons in detention*. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf
- Newmann, L. y Davies E. (2004). The school engagement of Elementary and Middle schools students with disabilities. En AA.VV. *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities*. Recuperado de http://www.seels.net/info_reports/engagement.htm
- Nieto Cano, J.M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Universitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Nieto Morales. C. (2005). Perfil de la delincuencia juvenil sevillano. *Revista La Toga*, Enero-Febrero, 16-22.
- Nieto Morales. C. (2010). Las infracciones penales de los jóvenes. Una mirada sociológica. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 9, 29-51.
- Nieto Morales, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 4(2), 186-203. Recuperado de <http://www.ase.es:81/index.php/anteriores-ediciones/rase-volumen-4-numero-2-mayo-2011/>
- Nurmi, J. (2001). *Navigating through adolescence. European perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1998). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2010). *La crisis silenciosa*. Recuperado de <http://literalmagazine.blogspot.com/2010/10/la-crisis-silenciosa.html>
- OECD (2002). *Understanding the brain. Towards a New Learning Science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceri/understandingthebrainthebirthofalarningscience.htm>
- OECD (2009). *Against the Odds: Where Disadvantaged Students and Schools Succeed in PISA*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/against-the-odds_9789264090873-en
- OECD (2011). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?. *Pisa in Focus*, 5. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students at Schools*. Londres: OECD Publishing. Recuperado de www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf
- OECD (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OECD (2013b). What are the social benefits of education?. *Education indicators in focus*, 10. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>

- OJJDP (2009). *Truancy Literatura review*. Department of Justice Office of Justice Programs Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Washington: Development Services Group, Inc. Recuperado de http://www2.dsgonline.com/dso/dso_publications.aspx
- OMS (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Informe del Grupo de Estudio de la OMS sobre la Salud de los Jóvenes y la Salud para todos en el año 2000. Serie Informes Técnicos, 731. Ginebra: OMS
Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwhqlibdoc.who.int%2Ftrs%2FWHO_TRS_731_spa.pdf&ei=kU8GU7yQNMua1AXZl4HoAw&usg=AFQjCNFfLYO8IBRdNB5_p5FIPfnw1uVFVA&sig2=6LbU2QJ-qe_Jjb0vJBgYTA
- Orts Berenguer, E. Coord. (2006). *Menores: victimización, delincuencia y seguridad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Palacios Sánchez, J. (1997). *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- Palacios, J. y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Parsons, J. y Taylor, L. (2011). *Student Engagement: what do we know and what should we do?* Canada: University of Alberta. <http://www.p21.org/>
- Patterson, G.R., De Baryshe, B.D y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Paugam, S. (1997). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza.
- Pérez Cosín, J.V. y Uceda, F.J. (2009). Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigma y modelos. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 87, 71-92.
- Pérez Cosín, J. V., Navarro Pérez, J. J., y Uceda Maza, F. J. (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. Valencia: Nau Llibres.

- Pérez Cosín, J. V., Navarro Pérez, J. J., y Uceda Maza, F. J. (2010). La evidencia y la importancia de la intervención socioeducativa. En *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (1ª ed., pp. 313-318). Nau Llibres.
- Pérez Cosín, J. V., y Fombuena Valero, J. (2010). La intervención social con adolescentes en riesgo desde el ámbito local. En *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (1ª ed., pp. 31-46). Nau Llibres.
- Pérez-Esparrells, C. y Morales Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69. Recuperado de <http://redalyc2.uaemex.mx/articulo.oa?idp=1&id=75524558002&cid=1343>
- Pérez Jiménez, F. (2006). *Menores Infractores. Estudio empírico de la respuesta penal*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pérez Llantada, F. (1979). *Criminología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez Yruela, M., Sáez Méndez, H. y Trujillo Carmona (2002). *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA).
- Pérez Serrano, G. (Cood.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Yruela, M.; Rodríguez Cabrero, G. y Trujillo Carmona, M. (2004). *Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias*. Córdoba: CSIC-IESA.
- Petterson, R.D., Krivo, L.J. y Harris, M.A. (2000). Disadvantage and neighborhood violent crime: do local institutions matter? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37 (1), 31-63.
- Platt, A. (1982). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.

- Portela Pruaño, A. (2004). La situación de la exclusión escolar. Los alumnos y sus perspectivas. En López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Universitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Portela, A., Nieto, J.M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 193-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871009>
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana Cabanas, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducationnorthwest.org%2Fwebfm_send%2F302&ei=00K3UvqNOseW0QWWxYCwDQ&usq=AFQjCNE_JFVrMZUzg56up6FNGds5qa32Pw&sig2=_vTgq8E4a3yCbcsdnj9bw&bvm=bv.58187178,d.bGQ
- Ramos, R. (2002). El Retorno de Casandra: modernización ecológica, precaución e incertidumbre. En: García Blanco, J.M. y Navarro Susaeta, P., *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y las nuevas tecnologías*, (pp. 403-455). Madrid: CIS.
- Raya, E. (2005). Categorías sociales y personas en situación de exclusión. *Cuadernos de relaciones laborales*, 23 (2), 247-267. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1414806>
- Raya, E., (2006). *Indicadores de exclusión social. Una Aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Raya, E. (2010). Aplicaciones de una herramienta para el diagnóstico y la investigación en exclusión social. *Documentos de Trabajo Social*, 48,117-136. Recuperado de <http://www.trabajosocialmalaga.org/revistadts/index.php?numero=48>

- Recasens y Rodríguez, A. (2007). La violencia entre jóvenes en espacios de ocio nocturno. Resultados de un estudio comparativo europeo. *Boletín Criminológico*, 99, 2007. Recuperado de <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/99.pdf>
- Rechea, C., Barberet, R., Montañes, J. y Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España autoinforme de los jóvenes*. Unidad de Investigación en Criminología. Universidad de Castilla-La Mancha. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior. Recuperado de <http://www.uclm.es/centro/criminologia/informes.asp>
- Rechea, C. (2008). Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España. Unidad de Investigación en Criminología. Universidad de Castilla-La Mancha. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior. Recuperado de <http://www.uclm.es/centro/criminologia/informes.asp>
- Redondo, S., Sánchez Meca, J. y Garrido, V. (1999): Tratamiento de los delincuentes: una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. *Anuario de Psicología Jurídica*, 9, 11-37.
- Redondo, S. (2008a). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) (Primera Parte). *Boletín Criminológico*, 108. Recuperado de <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/108.pdf>
- Redondo, S. (2008b). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) (Segunda Parte). *Boletín Criminológico*, 109. Recuperado de <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/109.pdf>
- Redondo, S.; Martínez-Catena, A. y Andrés Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Informes, Estudios e investigación 2011, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/home.htm>
- Ribaya Mallada, F. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol.2, 1 - 24

- Ríos Martín, J.C. (1993). Evolución histórica de la legislación de menores y filosofía subyacente en las instituciones tutelares en España. En: Ríos Martín, J.C. (1993), *El menor infractor ante la ley penal*, (pp. 88-105). Granada: Comares
- Robles, S. (1988). La delincuencia, esa lacra social. *Surgam: Revista de Orientación Psicopedagógica*, 399, pp. 31-33.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Participación Educativa*, 15, pp. 58-85. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/...de.../abandono-educativo-temprano.pdf?>
- Roche, R. (2004). De la exclusión a la inserción: problemáticas y perspectivas. En Karsz, S. (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.111-132). Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Entrena, M^a.J. (2012). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Rodríguez, F.; Paíno, S. y De la Villa Moral, M. (2007). El factor de socialización escolar en la carrera delictiva: análisis psicosocial diferencial en una muestra penitenciaria de España. *Revista colombiana de psicología*, 16, 77-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401606>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*. 2^a edición. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez González, A. y Torrente Hernández, G. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en preadolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, pp.95-115.
- Roldán, H. (1988). *Historia de la Prisión en España*. Madrid: Promociones y publicaciones Universitarias, S.A.
- Roldán, H. (1999). Concepto y alcance de la delincuencia oficial. *Revista Internacional de Sociología*, 23, 31-60.
- Roldán, H. (2009). *Introducción a la investigación criminológica*. Granada: Comares.

- Romero, E.; Sobral, J. y Luengo, M^aA. (1999). *Personalidad y Delincuencia. Entre la biología y la sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rousseau, J.J. (1995). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rué, J. (Coord.). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rutter, M. y Giller, H. (1983). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rutter, M. y Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sáez Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, n^o 6, 229-240
- Salmerón F. y Zenni, E. (2005). Análisis de la delincuencia de menores extranjeros en la provincia de Málaga. *Boletín Criminológico*, 78. Recuperado <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/78.pdf>
- San Fabián Maroto, J.L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí?. *OGE, Organización y Gestión Educativa*, n^o5, 27-32. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/79777>
- Sanabria, A. M., Uribe Rodríguez, A. F. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*. Vol. 6, Núm.13, 203-217.
- Sancha Mata, V., Clemente Díaz, M. y Miguel Tobal, J.J. (1987). *Delincuencia. Teoría e investigación*. Madrid: Alpe.
- Sánchez, V. y Guijarro, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista Asociación española de neuropsiquiatría*, 84 (22), 121-138.
- Sánchez Vallejo, M.A. (2001). Niños de la calle: Ceuta y Melilla. *El Semanal*, 695, 40-46.
- Santolaria, F. (2000). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, S.A.

- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. En Karsz, S. (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.87-109). Barcelona: Gedisa.
- Schulz, L.L. y Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in High School: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.
- Sen, A. (2000a). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. *Social Development Papers*, 1. Office of Environment and Social Development. Asian Development Bank. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhousingforall.org%2FSocial_exclusion.pdf&ei=vlUvzKJ-bw0gWMilHgCQ&usg=AFQjCNEHZqs_XfmGTUUhmdDosPcInik7IA&sig2=Y4cEGXsVAUWn8kGoJfS-FA&bvm=bv.57752919,d.bGQ
- Sen, A. (2000b). La pobreza como privación de capacidades. En Sen, A. *Desarrollo y libertad* (pp.114-141). Barcelona: Planeta
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Serapio Costa, A. (2006). Realidad psicosocial: la adolescencia actual y su temprano comienzo. En, *Adolescencia y comportamientos de género*. *Revista Estudios de Juventud*, 73, 11-24. Madrid: INJUVE
- Serra, I. (1993). *La construcción social de la marginación del menor: Un análisis cualitativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Serrano Gómez, A. (1970). *Tipología del delincuente español*. Madrid: Instituto nacional de Estudios Jurídicos.
- Serrano Maíllo, A. (1995). Mayoría de edad penal en el Código de 1995 y delincuencia juvenil. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 5, 775-802.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. y Merzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 225-284.

- Smink, J y Reimer, M.S. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=im91UrmDKMTDtAaEw4CYAQ#q=Rails+back%2C+J.+%282004%29.+Increasing+Student+Attendance%3A+Strategies+fro+m+research+and+practice%2C
- Soto Rodríguez, J. (2008). *Delincuencia juvenil*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Stangeland, P (1995). La delincuencia en España. Un análisis crítico de las estadísticas judiciales y policiales. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 5, 803-839.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York, USA: McGraw Hill.
- Suárez Ortega, M. (2005): *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Subirats, J. (dir) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació “La Caixa”. Recuperado de http://librosgratis.net/book/pobreza-y-exclusion-social-un-analisis-de-la-realidad-espanola_83235.html
- Subirats, J. (Dir) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA. Documento de trabajo nº 4. Recuperado de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf
- Subirats, J. (Dir) (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de Exclusión Social Urbana*. Icaria: Barcelona.
- Susinos, T. y Parrilla, M.A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado de <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>
- Tarín Cayuela, M. y Navarro Pérez, J. J. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Recuperado de <http://cie.asu.edu>

- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.) (2007). *Formación de Formadores. Escenario Institucional*. Vol. 2. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tezanos, J.F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista internacional de Sociología*, 8-9, 89-135.
- Tezanos, J.F. (1998). La exclusión social en España. *Revista temas para el debate*, 49, 63-97.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Sistemas.
- Tezanos, J.F. (2004). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tomasevski, K. (2004) Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>
- Torrente Hernández, G. (1999). Aproximación a las características psicosociales de la delincuencia de menores en Murcia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 9,39-64.
- Torrente Hernández, G. (2002). *Patrones de interacción familiar relacionados con el desarrollo de la conducta antisocial en adolescentes murcianos*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Uceda, F. X. (2006a). Menores infractores: construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad del Menor en el municipio de Burjassot. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 465.
- Uceda, F. X. (2006b). Menores infractores: exclusión y educación. En *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376902>

- Uceda, F. X. (2007). Tan cerca y tan lejos: adolescentes en conflicto con la ley. De la exclusión educativa al gusto por el aprendizaje. En Giró Miranda, J. (Coord.) *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la Educación*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Uceda, F.X. (2008) Adolescents en Conflicte amb la Llei: ¿Víctimes o victimàries? Una aproximació des de la Sociologia i el Treball Social. *Revista Quaderns de Ciències Socials*, 11, 5-54.
- Uceda, F.X. (2011). *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Uceda, F. X., y Pérez Cosín, J. V. (2010). ¿Es operativa la intervención pública con los adolescentes en conflicto con la ley?: un análisis desde las trayectorias y los escenarios. *Anduli: revista andaluza de Ciencias Sociales*, (9), 53-69. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=259249>
- Uceda, F. X., Pérez Cosín, J. V., y Matamales Arribas, R. (2010). Educación vulnerabilidad y delincuencia juvenil: relaciones próximas y complejas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(1), 159-175. Recuperado de <http://www.ase.es:81/index.php/anteriores-ediciones/rase-volumen-3-numero-1-enero-2010/>
- Uceda, F. X., Pérez Cosín, J. V., y Hernández i Dobón, F. J. (2011). *Adolescentes en conflicto con la ley, una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios*. Valencia: Universitat de València, Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local.
- Uceda, F.X., Matamales, R. y Montón, C. (2011) La importancia de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Revista Pedagogía i Treball Social*, 1, 97-121. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3685635.pdf>
- UNICEF (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: la adolescencia una época de oportunidades*. UNICEF Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/report.html>

- UNICEF (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012: niñas y niños en un mundo urbano*. UNICEF Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/report.html>
- Urra, J. (2010). *Adolescentes en conflicto*. Madrid: Pirámide
- Valverde Molina, J. (2002). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W. J. (1983). *Manual de Técnicas de Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega Do Ensino*, 47, pp.1443-1464.
- Vaquero, A. (2011). El abandono escolar temprano en España, ¿es posible su reducción?. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2011, vol. 6, pp. 292-306. Recuperado de <http://econpapers.repec.org/bookchap/aecieed06/06-16.htm>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayo de la sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Varios Autores. Comisión Europea (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación*, 341, 899-913
- Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Colex.
- Vázquez González, C. (2013). Consecuencias jurídico penales del absentismo escolar. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 18. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=161&Itemid=509
- Vazsony, A. y Flannery, D.J. (1997). Early adolescent delinquent behaviors: associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17 (3), 271-293. Recuperado de <http://jea.sagepub.com/content/17/3/271.abstract>
- Vega, A., Aramendi, P. y Garín, S. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Zerbitzuan, Revistas de Servicios Sociales*, 52, 167-178. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.52.11>

- Velaz De Medrano, C. (2002). *Intervención Educativa y Educadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED.
- Verdejo, A., Alcázar, M.A., Mora, A., Gómez-Jarabo, G., Sánchez, J. y Bouso, J. (2004). Análisis cuantitativo de la actividad de los Equipos Técnicos de las Fiscalías de Menores de España. Años 2001, 2002 y 2003. *Anuario de Psicología Jurídica*, Vol. 4, pp. 67-80. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=5036&claveDeBusqueda=2004>
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D., Pastore, M. y Santinelo, M. (2010). Social capital, safety concerns, parenting and early adolescent's antisocial behavior. *Developmental psychology*, 45(6), 1509-1519.
- Vilariño, M., Amado, B.G., y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 39-45.
- Villar-Torres, P., Luengo, M.A., Romero, E., Sobral, J. y Gómez-Fraguela, X.A. (2014). Assessing psychopathy in Young people: the validity of the Psychopathic Checklist: Youth Version for a sample of Spanish offenders. *Psychology, Crime and Law*. Article in Press. DOI: 10.1080/1068316X.2014.885970
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 313-325.
- Vitoria Pérez, O. (1940). *La minoría penal*. Barcelona: Bosh
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Walker, J. y Evers, C. (1988): The epistemological unity of educational research. En Keeves, J.P. (Ed.), *Educational research methodology, measurement and evaluation: An international handbook*. Oxford: Pergamon.
- Wikström, P.; Ceccato, V.; Hardie, B. & Treiber, K. (2010). Activity fields and the dynamics of crime. Advancing knowledge about the role of the environment in crime causation. *Journal of Quantitative Criminology*, 26 (1), 55-87.

- Wilson, J.J. y Howell, J.C. (1995). Comprehensive strategy of serious, violent and chronic juvenile offenders. En Rojek, D.G y Jensen, G.J. (Eds.), *Exploring delinquency: causes and control*, 354-364. Los Angeles: Roxbury.
- Yagüe, C. (2002). Mujer, delito y prisión: Un enfoque diferencial sobre la delincuencia femenina. *Revista de Estudios Penitenciarios* nº 249. Ministerio del Interior.
- Yagüe, C. y Cabello, M. (2005). Mujeres jóvenes en prisión. *Revista Estudios de Juventud*, nº39, 30-48.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Londres: Sage.

RELACIÓN DE ANEXOS (Incluidos en CD)

ANEXO I: CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DEL MENOR (CRIM)

ANEXO II: CUESTIONARIO A MENORES CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"

ANEXO III: CUESTIONARIO PARA EL PERSONAL CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"

ANEXO IV: GUIÓN ENTREVISTA DIRECCIÓN CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"

ANEXO V: GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"

ANEXO VI: GUIÓN ENTREVISTA PROFESIONALES EQUIPO TÉCNICO-EDUCATIVO CENTRO EDUCATIVO-JUVENIL "LAS MORERAS"

ANEXO VII: HOJA DE OBSERVACIONES SESIONES AULA EDUCATIVA

ANEXO VIII: GUIÓN RELATOS DE VIDA

ANEXO IX: DIBUJOS ÁRBOL SESIONES GRUPO DE DISCUSIÓN

ANEXO X: ANÁLISIS EXPEDIENTES 2004

ANEXO XI: ANÁLISIS EXPEDIENTES 2005

ANEXO XII: ANÁLISIS INTERNOS 2004

ANEXO XIII: ANÁLISIS INTERNOS 2005

ANEXO XIV: ANÁLISIS CUESTIONARIO MENORES

ANEXO XV: ANÁLISIS CUESTIONARIO PROFESIONALES