

# L'educació com a mecanisme de contenció i prevenció de la delinqüència juvenil

Elisabet Cueto

Recepció: 13/04/2022 / Acceptació: 31/10/2022

## Resum

Aquest article presenta una aproximació teòrica de la importància que la intervenció sobre menors que han comès una conducta tipificada com a delictes tingui un caràcter educatiu i no només sancionador. Es revisen, per il·lustrar-ho, diverses teories i fenòmens característics de l'àmbit escolar durant l'etapa de l'adolescència, demostrant la complexitat del moment vital pel qual passen aquests menors i la rellevància que té l'educació per aconseguir la socialització correcta. Per tal d'articular la viabilitat pràctica d'una intervenció educativa com a resposta a la comissió d'un delictes per part d'un menor d'edat, s'analitza un mecanisme previst per la Llei Orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors, que estableix la possibilitat d'evitar perseguir per mitjà d'un procés judicial tots aquells menors d'edat als quals se'ls pugui donar resposta mitjançant l'àmbit educatiu.

## Paraules clau

Delinqüència juvenil, justícia juvenil, escola, control informal, procés de menors.

## La educación como mecanismo de contención y prevención de la delincuencia juvenil

*El presente artículo presenta una aproximación teórica de la importancia de que la intervención sobre menores que han cometido una conducta tipificada como delito tenga corte educativo y no solo sancionador. Se revisan, para ilustrarlo, diversas teorías y fenómenos característicos del ámbito escolar durante la etapa de la adolescencia, demostrando la complejidad del momento vital por el que pasan esos menores y la relevancia que tiene la educación para lograr su correcta socialización. De cara a articular la viabilidad práctica de una intervención educativa como respuesta a la comisión de un delito por parte de un menor de edad, se analiza un mecanismo previsto por la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, que establece la posibilidad de evitar perseguir por medio de un proceso judicial a todos aquellos menores de edad cuya respuesta pueda serles ofrecida por medio del ámbito educativo.*

### Palabras clave

*Delincuencia juvenil, justicia juvenil, escuela, control informal, proceso de menores.*

## Education as a mechanism for containing and preventing juvenile delinquency

*This article presents a theoretical approach to the importance of intervention with minors who have committed conduct classified as an offence through educational and not only punitive measures. To illustrate this, various theories and phenomena characteristic of the school environment during the adolescent stage are reviewed, demonstrating the complexity of period in their lives that these minors are going through and the importance of education for achieving their effective socialisation. To articulate the practical viability of an educational intervention in response to the commission of an offence by a minor, we analyse a mechanism provided for by Law 5/2000, of January 12, regulating the criminal responsibility of minors. This law establishes the possibility of avoiding prosecution by for minors when a response can be provided for them in the educational sphere.*

### Keywords

*Juvenile delinquency, juvenile justice, school, informal control, prosecution of minors*

## Com citar aquest article:

Cueto Santa Eugenia, E. (2022).

L'educació com a mecanisme de contenció i prevenció de la delinqüència juvenil.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 41-57.



## ▲ L'escola i el seu paper fonamental en el desenvolupament correcte d'un menor d'edat

L'educació és, sens dubte, un factor decisiu en el desenvolupament de l'ésser humà i en el procés d'interiorització de les conductes acceptades socialment (Molina Garrido, J. D., 2019). Aquest treball pretén relacionar el procés d'interiorització de les conductes i del que és correcte i incorrecte a l'àmbit escolar en relació amb la delinqüència juvenil, a fi de buscar maneres de combatre-la i prevenir-la.

L'educació formal que es duu a terme en l'àmbit escolar comporta aprenentatges capaços d'emmotllar profundament la conducta i la personalitat d'una persona menor d'edat. És per això que cal que en aquest àmbit es donin relacions positives, per tal que es dugui a terme un aprenentatge que produeixi percepcions realistes, correctes, diferenciades i responsables (Rogers, C. i Kinget, G. M., 1971).

Cal assenyalar que l'aprenentatge cognitiu, en la vessant social, implica que el coneixement s'adquireix a través de la interacció amb un comportament extern i amb l'entorn (Burke, H. R., 2016). Les variables d'interacció en què es poden classificar els factors de risc abans enunciats són tres: la variable relativa al comportament, la relativa a l'ambient en què es desenvolupa el menor i la que fa referència a les característiques personals. L'escola pot ser considerada com a referència per estudiar totes les vessants (Akers, R. L. et al., 1979), tenint en compte l'ambient escolar, les interaccions socials entre alumnes i professors i les capacitats intel·lectuals de cada alumne –aquest grup de factors és inherent a cada menor concret, però resulta imprescindible subratllar sobre això que, a efectes de no cometre conductes antisocials, és infinitament més rellevant la manera com els menors són tractats i el seu interès per anar a l'escola que les seves capacitats intel·lectuals o el seu bon rendiment acadèmic (Hirschi, T., 2002).

D'aquesta manera, els adolescents que s'impliquen menys en conductes delictives tendeixen a presentar una actitud favorable cap a l'autoritat institucional, l'escola i el professorat (Martínez-Ferrer, B. et al., 2008).

La manera com l'estudiant percep la seva escola respon, d'una banda, al fet que s'hi senti identificat –és a dir, que tingui un sentiment de pertinença a l'escola i pugui sentir-se orgullós de la seva escola, que es consideri tractat amb respecte, que vegi que se li presta l'atenció necessària quan causa conflictes a l'aula i que se li ofereix l'oportunitat de participar en activitats que li són d'interès– i que valori l'activitat que s'hi fa –és a dir, que consideri un error deixar els estudis, que tingui la convicció que l'escola l'ajudarà a aconseguir un treball futur i que li resulti interessant i important el procés d'aprenentatge que duu a terme dins l'escola– (Libbey, H. P., 2004).

Dins l'escola cal que es cultivi un ambient positiu, i per això no només s'ha de propiciar una atmosfera procliu a l'estudi, sinó també altres qüestions, com ara les bones relacions entre els docents o que es donin bones relacions alumne-professor. Les dimensions que defineixen la qualitat d'un ambient escolar són diverses: la sensació de seguretat física, social i emocional; la qualitat de l'aprenentatge i l'ensenyament; les relacions i la col·laboració entre els estudiants i professionals del centre; i l'entorn estructural (Collie, R. J. et al., 2012).

Les bones relacions dins del centre i l'entorn amable i segur són primordials. Així, que els alumnes tinguin bona relació amb els seus mestres fa no només que millorin el seu rendiment atès que augmenta la seva atenció durant les classes, sinó que també es dona una millora en els percentatges d'abandonament escolar, i en la relació d'arrelament i pertinença dels alumnes envers l'escola. El compromís dels estudiants envers la seva formació està íntimament relacionat amb aquesta sensació de pertinença (Vieno, A. et al., 2005).

Quan fem referència al desenvolupament del menor, és imprescindible tenir en compte que són persones especialment mal·leables, a les quals els reforços les influencien amb escreix. Entenem per reforç qualsevol acció de l'entorn que canvia la resposta que té el menor a una actitud o circumstància (Secord, P. F. i Backman, C. W. A., 1976), és a dir, la probabilitat que un menor en desenvolupament torni a respondre a una situació concreta d'una manera determinada o, per contra, que modifiqui la seva resposta. Els reforços poden ser negatius o positius, i són importantíssims al llarg del creixement d'un ésser humà. Potenciar els reforços positius o evitar els negatius pot provocar un canvi en una carrera delinqüencial incipient.

Es fa palès, per tant, que cal analitzar l'ambient escolar dels menors a la recerca de possibles obstacles per a una correcta socialització i desenvolupament, per posar remei a aquests problemes i dotar els menors de suport escolar i una intervenció primerenca a conductes antisocials de caràcter lleu.

## Delinqüència juvenil: factors de risc dins l'àmbit escolar

Al llarg del procés educatiu que es desenvolupa a l'etapa escolar, els menors estan exposats a innumbrables factors de risc. Aquests factors poden dividir-se en individuals (com ara un baix quocient intel·lectual, poca capacitat de resolució de conflictes, baix compromís amb els estudis, baix rendiment acadèmic, abandonament escolar prematur, etc.), familiars (estil parental coercitiu, estil excessivament permissiu, manca de supervisió, negligència parental, ambient advers, etc.), relacionats amb el grup d'iguals (comportaments delictius, consum de drogues, alcohol o altres substàncies en grup,



El compromís dels estudiants envers la seva formació està íntimament relacionat amb aquesta sensació de pertinença

etc.), escolars (poc suport del professorat, violència escolar, estructura pobra, ambient escolar caòtic etc.), comunitaris (estigmatització, exclusió, etc.) i socioeconòmics (viure en condició de pobresa i altres qüestions relacionades amb la comunitat concreta que ja han estat esmentades abans) (Garrido Gaitán, E., 2005). Tots aquests grups de factors afecten essencialment el procés educatiu i d'aprenentatge d'un menor d'edat i tenen un impacte posterior en la seva conducta, prevenint o facilitant la comissió d'infraccions futures.

Hi ha qüestions inherents a l'escola, com l'organització comunitària de la mateixa escola o els vincles creats entre els estudiants, que no només són predictors del desordre escolar, sinó també de la delinqüència juvenil

En concret, hi ha qüestions inherents a l'escola, com l'organització comunitària de la mateixa escola o els vincles creats entre els estudiants, que no només són predictors del desordre escolar, sinó també de la delinqüència juvenil i la victimització al si de l'escola (Payne, A. A. et al., 2003). Això és important pel fet que hi ha comportaments com el *bullying* que poden desembocar o comportar la comissió d'infraccions. Pel que fa a això cal esmentar que, per descomptat, el *bullying* s'ha de combatre preferentment en l'àmbit escolar (Sarasola Gastesi, M. i Cruz Ripoll, J., 2019), utilitzant la jurisdicció de menors únicament en els casos més costosos, de forma subsidiària (Martín Ríos, M. P., 2012).

En la possible conducta antisocial d'un menor no incideix únicament la percepció sobre l'escola, sinó també la cohesió de les relacions que s'hi generen –tant entre els alumnes com dels alumnes amb els professors. S'ha estudiat que quan els menors tenen la sensació que l'escola té un ambient poc cohesionat, és més factible que els menors s'involucrin en activitats tipificades (O'Neill, J. i Vogel, M., 2019).

L'educació constitueix un mecanisme d'integració social, i el fet d'accedir-hi sovint pot situar joves i adolescents en situacions de vulnerabilitat i risc d'exclusió social. Hi ha diverses teories sociològiques que estudien l'ambient existent a les escoles en relació amb la propensió a la delinqüència juvenil, ja que l'educació és un factor crimino-repel·lent de gran importància, entre altres coses perquè ajuda a l'assimilació de valors per, posteriorment, evitar que els individus actuïn contra aquests valors (Camacho Esquivel, Á. R., 2014). Aquest apartat pretén ocupar-se de revisar algunes d'aquestes teories i posar-les en relació amb certes polítiques públiques dutes a terme per prevenir i combatre la delinqüència juvenil.

## Teoria de l'etiquetatge

La teoria de l'etiquetatge neix de forma experimental a finals dels anys seixanta (Muncie, J., 1999), amb la hipòtesi que assignar etiquetes als alumnes sobre el seu rendiment i les seves possibilitats futures en relació amb els estudis i el posterior treball molt sovint desemboca en una profecia autocomplerta –els nens que són educats creient que arribaran lluny, hi arriben, i els qui són etiquetats com a fracàs, fracassen.

Aquesta teoria també és anomenada *efecte Pigmalió*, terme encunyat per Rosenthal i Jacobson (Rosenthal, R. i Jacobson, L., 1969), que van ser els qui van decidir posar en pràctica la hipòtesi que les expectatives que tenim en els estudiants els modelen –i que fou elegit en honor al mite grec de Pigmalió. El que és realment perjudicial a aquest efecte és que aquestes profecies autocomplertes que responen a l'etiquetatge moltes vegades sorgeixen d'estereotips i biaixos previs per part dels mateixos educadors (Rio Ruiz, M. A., 2015). En aquest sentit, encara avui dia i en el nostre àmbit nacional tenen lloc estudis relacionats amb els prejudicis i biaixos existents contra menors en risc o pertanyents a minories o grups vulnerables, i sobre com l'opinió dels mestres incideix en la manera com aquests nois s'autoperceben i en el seu possible futur delinqüencial (Ballestín González, B., 2015).



## Teoria dels vincles socials

La teoria del *social bonding* o vincle social va ser desenvolupada per Hirschi i posa en context les relacions del menor amb els que l'envolten. En concret, estudia la hipòtesi que el comportament delictiu sorgeix quan el vincle entre un individu i la societat resulta feble o es trenca (Hirschi, T., 2002).

Aquesta teoria es basa en quatre pilars fonamentals: la unió del menor amb els pares, el grup d'iguals i els professors, el compromís amb l'educació convencional, la participació en activitats de lleure convencionals i la creença en la importància de les normes. Així, s'estableix que els joves que tenen vincles afectius amb persones socialment integrades a la societat es veuen inhibits a l'hora de dur a terme comportaments antisocials.

El més interessant de la teoria del vincle social és que no se centra a analitzar per què delinqueixen els menors infractors, sinó a trobar els motius que porten a no cometre il·lícits a tots aquells que no ho fan. Els pilars en què fonamenta la seva teoria són en realitat indicadors de l'arrelament i el compromís que tenen els joves envers la societat que els envolta, i coincideixen amb les bases que cal traslladar i potenciar a les vides dels menors infractors per evitar la reincidència i aconseguir una correcta inserció social. Aquesta teoria ha estat emprada com a base experimental en nombroses ocasions per observar si les variables de vinculació social presenten diferències en diferents contextos (Özbay, Ö. i Ziya Özcan, Y., 2008).

En general, la teoria del vincle social explora el grau d'arrelament existent entre un menor i el seu grup d'iguals, fent especial èmfasi en la cohesió –que habitualment es basa en la unió i el respecte i no depèn tant de la durada en el temps de la interacció social com de la qualitat i profunditat de la mateixa. Aquesta cohesió és un element a cultivar per prevenir i combatre la comissió d'il·lícits per part de menors d'edat.

**Els joves que tenen vincles afectius amb persones socialment integrades a la societat es veuen inhibits a l'hora de dur a terme comportaments antisocials**

## Associació diferencial

La teoria de l'associació diferencial de Sutherland parteix de la base teòrica de l'escola de Chicago i considera que l'organització social aglutina grups de persones que s'uneixen per actuar de manera socialment acceptada o per cometre, de manera conjunta, accions antisocials (Sutherland, E. H., 1939).

La teoria es basa en la transmissió de valors diferents segons el grup d'iguals a què s'associa l'individu (Zembronski, D., 2011). Així, exposa que el comportament infractor és après mitjançant processos de comunicació amb grups de persones properes que comporten un aprenentatge de valors, motius i necessitats (Vazquez González, C., 2003).

Aquesta teoria, considerada des del prisma que interessa a aquest estudi, ens pot ajudar a comprendre com funcionen els grups d'iguals dins del context escolar. Les companyies que el menor d'edat freqüenta en l'adolescència hi exerceixen sens dubte una influència profunda, i poden servir de contingència i bon exemple o de tot el contrari.

## *School to prison pipeline*

A més de les teories que aborden possibles causes per al sorgiment de delinqüència juvenil, és interessant analitzar certs fenòmens i polítiques públiques que també hi mantenen relació. Aquest és el cas del fenomen *school to prison pipeline* (flux de l'escola a la presó), que ha estat estudiat de manera detallada als Estats Units.

Aquest fenomen exposa que el percentatge de criminalitat de certes escoles és molt més gran que els d'unes altres i això depèn, fonamentalment, d'on es troben aquestes escoles. D'aquesta manera, els estudis estableixen que els menors que estudien en col·legis dels suburbis marginals tindran més possibilitats d'acabar a la presó que de continuar els seus estudis a un nivell professional o universitari. Això és degut a la marginalització i la desigualtat excessives, inherents al sistema nord-americà. S'ha estudiat que en algunes escoles les condicions són atroces: l'ensenyament és de mala qualitat, els professors no estan qualificats, el material amb què estudien no s'ha revisat, es donen suspensions immotivades de forma discriminatòria a alguns alumnes, etc. (Wald, J. i Losen, D. J., 2003). Si bé és cert que les conclusions dels diversos estudis al respecte no es poden extrapolar al nostre sistema perquè nosaltres comptem amb una educació pública que, si més no, està dotada d'un cert grau d'uniformitat en relació amb la matèria impartida, el nivell d'exigència, els criteris d'avaluació i la formació del professorat –almenys a nivell regional– i assegura la permanència als centres fins als setze anys, la veritat és que també es donen contextos de risc i dificultats en molts casos.

Cal recordar que aquesta permanència sorgeix amb la LOGSE –promulgada el 1990–, que tenia entre els seus objectius l’escolarització obligatòria dels joves fins als setze anys (Romero Lacal, J. L., 2011), encara que aquest objectiu no es va assolir de manera efectiva fins al 1999, atesos els prolongats terminis d’implantació de la llei. Posteriorment es van donar diverses reformes legals: la LOCE de l’any 2002, la LOE de l’any 2006, la LOMCE de l’any 2013 i la LOMLOE de l’any 2020. Totes les modificacions van mantenir aquesta obligatorietat d’escolarització fins als setze anys, qüestió que és innegablement favorable a l’eficàcia del control informal escolar.



En relació amb la igualtat d’oportunitats negada dins del sistema americà i que tantes traves posa a la correcta socialització dels seus adolescents, esdevé imprescindible realitzar una certa autocrítica, destacant que la coexistència al nostre sistema de centres privats, concertats i públics, emparada a l’art. 27 de la Constitució espanyola (Turienzo Fraile, D., 2019) –en la seva vessant relativa a la llibertat de creació de centres docents<sup>1</sup>– i la tendència a la privatització<sup>2</sup> de l’educació que ha tingut lloc d’un temps ençà, lluny d’ajudar que es doni una uniformitat del contingut impartit i del nivell d’estudis, augmenta la bretxa existent entre els qui estan en situació de més vulnerabilitat i els qui estan en una situació més privilegiada (Bonafant, X. i Verger, A., 2016).

A més, l’*school to prison pipeline* estudia qüestions que són d’una rellevància cabdal per a aquest estudi, com ara la criminalització de la mala conducta escolar (Kim, C. Y. et al., 2010). Això implica una pràctica molt qüestionable, perquè suposa que el sistema educatiu es centri més a castigar que a educar els menors d’edat que es mostren conflictius (Archer, D. N., 2009). L’argument esgrimit a favor d’aquest tipus de polítiques és que es fan per exemplaritzar i exercir la prevenció general per mitjà d’aquest exemple, però s’ha comprovat que això perjudica més del que beneficia –tant el menor concret, l’interès superior del qual no es veu garantit, com els menors en risc als quals teòricament hauria de servir d’exemple.

En definitiva, el fenomen *school to prison pipeline* posa de manifest que la relació entre un centre educatiu i el seu entorn no és fútil i que l’entorn afecta directament el desenvolupament dels menors que hi acudeixen. En un intent d’aterrar aquestes teories en el context espanyol, és indispensable exposar que, a Espanya, des de l’any 2006 ençà, es comença a posar especial èmfasi a vetllar per la bona convivència al si de les institucions educatives, tot procurant que s’hi transmetin principis de convivència com a part dels ensenyaments impartits. Així, es crea l’Observatori Estatal de Convivència Escolar i es promulga el Pla Estratègic de Convivència Escolar, tots dos amb la finalitat d’observar la convivència dins dels centres i desenvolupar polítiques educatives que millorin aquesta convivència –formant el professorat, coordinant administracions, entitats i institucions, prevenint possibles incidents, etc.

La relació entre un centre educatiu i el seu entorn no és fútil, i l’entorn afecta directament el desenvolupament dels menors que hi acudeixen



A més, també es va aprovar el Pla Director per a la Convivència i Millora de la Seguretat als centres educatius i els seus entorns –que és un acord marc de col·laboració entre el Ministeri de l'Interior i el Ministeri d'Educació i Formació Professional, que té la finalitat de respondre de manera coordinada i eficaç als problemes de seguretat dels menors d'edat sorgits en l'àmbit escolar o en el seu entorn.

Aquest tipus de campanyes de coordinació entre institucions amb l'objectiu de promoure la seguretat als centres i el seu entorn, també s'han donat en altres sistemes jurídics. Així, aquest pla recorda el pla de prevenció de delinqüència juvenil britànic (Burrows, J. et al, 1979), que comptava amb campanyes contra l'absentisme escolar, confeccionat mitjançant recomptes i registres policials a menors que eren al carrer durant l'horari lectiu. Aquest pla, malgrat que no va poder relacionar-se de forma directa amb un descens de la delinqüència juvenil, sí que es va poder relacionar amb un descens de l'abandonament i el fracàs escolar –que tanta incidència tenen en el desenvolupament adequat del menor i tant en potència la correcta socialització (Hong, J. H. et al., 2020).

### *Widening the net*

El cert és que de vegades les mesures preventives resulten massa intrusives

No obstant això, és imprescindible tenir present que cal evitar una criminalització futura dels menors infractors, així com un possible enduriment del sistema de justícia juvenil (Burman, M. i Johnstone, J., 2010). És a dir, si bé és evident la relació existent entre un centre escolar concret i el seu entorn, i alhora l'impacte que tots dos tenen en el menor que hi va diàriament, també és cert que el fet que l'entorn no sigui el més adequat, no implica que un menor que hi acudeix necessàriament hagi de ser sotmès a escrutini perquè se li pugui pressuposar una tendència delictual, ni molt menys. En altres paraules, encara que en principi aquest tipus de plans es presentin com un programa coordinat enfocat a la prevenció (Brown, S. J. et al., 2020), posseeix la contracara arriscada de, en el cas que sigui mal emprat, desembocar en allò que la doctrina anglosaxona anomena *widening the net*.

El fenomen *widening the net* (eixamplar la xarxa) és el nom amb què la doctrina anglosaxona es refereix a certes polítiques dutes a terme per prevenir o combatre la delinqüència que, de manera efectiva, es converteixen en un nombre més gran d'individus sota el radar del sistema de justícia penal (Leone, M. C., 2002). És a dir, en l'assumpte que ens pertoca constitueix una pràctica preocupant perquè consisteix en, mitjançant l'ús de tècniques originalment ideades per evitar que arribi a donar-se un procés judicial formal –com aquestes polítiques recentment esmentades–, acabar posant joves en contacte amb el sistema de justícia juvenil i fins i tot arribar a augmentar el nombre de joves detinguts (Newburn, T., 2011).



Aquest tipus de polítiques estan, naturalment, sotmeses a àrdues crítiques per part de la doctrina. Així, n’hi ha que diuen que, mitjançant programes “preventius”, es pot donar la identificació de menors que han dut a terme accions que no són constitutives de delictes. Això respon al que s’anomena justícia preventiva, que consisteix a anticipar-se a la comissió de l’il·lícit per imposar mesures o establir polítiques. Tot i que aquest tipus de polítiques acostumen a provar-se útils, el cert és que de vegades les mesures preventives resulten massa intrusives (Ashworth, A. i Zedner, L., 2014). Sovint l’excusa per intervenir davant de conflictes lleus o conductes que, sense ser delictuals s’aprecien com a antisocials, és que la solució a aquests conflictes lleus serà duta a terme de manera informal i innòcua. Tot i això, els menors afectats per aquest tipus de mesures preventives amb el simple fet de veure’s sotmesos a aquest escrutini se senten “fitxats”, la qual cosa de vegades acaba encastellant-los, tal com succeïa amb l’efecte Pigmalión, que hem explicat més amunt.



L’efecte estigmatitzant que els menors passin per un procés penal o siguin detinguts queda palès en els baixíssims índexs de menors que completen els seus estudis després de passar per un procés de responsabilitat –la immensa majoria amb prou feines acaba la secundària i no continuen formant-se amb formacions professionals, ni de bon tros amb graus universitaris– (Vander-Pyl, T., 2017). Aquest és un altre dels vessants que posen de manifest la necessitat de reforçar el control informal de l’escola des de l’àmbit de la justícia formal.

## Possibilitats d’intervenció educativa sobre menors infractors

Tal com ha quedat apuntat als apartats anteriors, els menors són persones en desenvolupament, i l’educació és la peça angular d’aquest desenvolupament. Per això, la resposta que s’ha de donar a la comissió d’un il·lícit per part d’una persona menor d’edat haurà de tenir contingut educatiu, i sempre serà més desitjable que la resposta es produeixi de la manera menys estigmatitzant per al menor. Així, oferir resposta al menor infractor per mitjà d’un procés de responsabilitat penal procurarà evitar-se en la mesura que sigui possible, resultant més idoni acudir a altres vies –un bon exemple d’això seria la mediació escolar, que serà abordada a continuació.

La resposta que s’ha de donar a la comissió d’un il·lícit per part d’una persona menor d’edat haurà de tenir contingut educatiu

La llei que regula la intervenció sobre menors infractors (d’ara endavant LORPM<sup>3</sup>) disposa la naturalesa educativa de la llei, i no només l’estableix en l’exposició de motius, sinó que l’esmenta al llarg de tot el seu articulat (Fernández Fustes, M<sup>a</sup> D., 2019). Per salvaguardar la naturalesa educativa del sistema de justícia juvenil, cal mirar l’educació des de tots els prismes, que són complementaris entre si: és a dir, des del de la prevenció –que és

l'enfocament emprat per les teories sociològiques per antonomàsia— i també des del prisma de la intervenció —que és l'enfocament habitual de l'àmbit jurídic. En aquest sentit, cal esmentar que la intervenció posterior a la comissió d'un il·lícit per part d'un menor no ha de ser necessàriament formal ni ha de consistir en l'enjudiciament, sinó que cal emprar mecanismes alternatius que s'adeqüin més a les necessitats del menor. Així, en aquest apartat intentarem posar en relació el control informal exercit per l'escola amb les possibilitats d'intervenció previstes per la LORPM.

Durant el procés educatiu hi ha innombrables factors que comporten un risc per a la correcta socialització del menor, i tots tenen incidència i relació amb el control exercit per l'escola, és per això que perquè l'educació resulti efectiva és imprescindible analitzar les circumstàncies específiques de l'adolescent (Bernuz Beneitez, M. J. i Fernández Molina, E., 2019). Els factors que cal analitzar es poden dividir en: individuals (en són exemples tenir un baix quocient intel·lectual o un compromís amb els estudis); familiars (per exemple, posseir uns pares excessivament permissius, negligents o excessivament coercitius); vincles en el grup d'iguals (com podrien ser el consum de drogues o altres substàncies); escolars (patir violència en l'àmbit escolar o comptar amb poc suport per part del professorat) o comunitaris de diversa índole (Garrido Gaitán, E., 2005). Tots aquests factors afecten amb escreix el procés educatiu i d'aprenentatge d'un adolescent, i implica un gran impacte en la seva conducta en relació amb la possibilitat que cometi infraccions. En aquest sentit, és desitjable potenciar els reforços positius i procurar eliminar els negatius, atès que així es podria arribar fins i tot a acabar amb una carrera delinqüencial incipient. Això es pot fer des de l'àmbit educatiu, no tant per mitjà dels professors —que a l'etapa de l'adolescència acostumen a estar especialitzats en alguna matèria i veuen els alumnes únicament a les classes que pertoqueuen a la seva assignatura, a diferència del que pot passar en etapes escolars anteriors, en què s'assigna un mestre a cada classe i aquest mestre passa molt de temps amb un grup d'alumnes concret, per la qual cosa pot analitzar els seus problemes i promoure-hi solucions— com per mitjà de certes figures que hi ha als instituts que són els orientadors, psicòlegs o pedagogs.

En aquest sentit, és interessant destacar la figura del professor tècnic de serveis a la comunitat, que són professionals que no es dediquen només a orientar els adolescents en l'àmbit acadèmic, sinó que també els orienten en altres aspectes vitals —que es podrien considerar fins i tot de més rellevància en relació amb el tema que ens ocupa<sup>4</sup>. Aquests professionals poden fer una anàlisi de les circumstàncies específiques dels menors que mostren conductes problemàtiques durant el desenvolupament de les activitats habituals del centre educatiu, i oferir-los suport. D'aquesta manera, aquesta figura pot analitzar una possible existència de conflictes i les seves causes —patir efecte Pigmalió, haver-se associat amb un grup d'iguals conflictiu, etc.— i procurar oferir ajuda al menor.

És a dir, que cal analitzar l'ambient escolar dels menors a la recerca de possibles obstacles a una correcta socialització i desenvolupament, a fi de solucionar aquests possibles problemes existents i atorgar al menor les eines socials i el suport escolar que puguin precisar per evitar que desenvolupin conductes antisocials. Per això, és imprescindible que el menor se senti identificat amb el centre –és a dir, que tingui un sentiment de pertinença a la seva escola, se senti respectat en l'àmbit escolar i consideri que se li brinden els suports que necessita de cara a l'aprenentatge i a la solució de conflictes durant la seva socialització– (Libbey, H. P., 2004). Aquesta sensació de pertinença ajuda els menors a valorar les activitats que realitzen a l'escola, fet que alhora reverteix en la confiança de l'adolescent en els consells que l'hi donen.



En resum, l'ambient dins del centre escolar és important de cara al foment d'una actitud prosocial dels estudiants, i això no es limita a les bones relacions entre els docents o les relacions verticals entre el grup de docents i l'alumnat, sinó que també s'ha d'analitzar el tipus de relació existent entre els estudiants de cara a prevenir conductes reprovables, com ara el *bullying* (Gairín Sallán, J. et al., 2013). En l'anàlisi de les relacions entre estudiants no només caldria analitzar els vincles socials que els uneixen, sinó també les dinàmiques entre els possibles grups, de cara a combatre possibles conductes que derivin en la comissió d'il·lícits.

L'ambient dins del centre escolar és important de cara al foment d'una actitud prosocial dels estudiants

En els casos en què un menor d'edat ja ha comès una conducta tipificada com a delicta, està legalment establerta la necessitat d'oferir una resposta que sigui proporcional a l'il·lícit. Per això, l'encarregat de dur a terme la instrucció del procediment és el Ministeri Fiscal. De cara a prendre una decisió en relació amb l'expedient del cas, el fiscal pot dur a terme entrevistes amb representants de l'escola per valorar si les circumstàncies del menor meriten desistir la incoació de l'expedient –i si és possible que, des de l'escola, s'hagi donat una resposta correctiva suficient a la conducta de l'adolescent. Aquest és un mecanisme contemplat a l'art. 18 de la LORPM i que respon a la voluntat desjudicialitzadora de la norma –és a dir que es procura, tant com sigui possible, evitar un procediment que sens dubte resultarà coercitiu i estigmatitzant per al menor– (Bueno De Mata, F., 2020).

Concretament, l'art. 18 de la LORPM disposa la possibilitat d'evitar acudir a un procés judicial partint de la idea que el menor pugui assolir prou correcció en l'àmbit educatiu o familiar, i això constitueix una via alternativa amb un potencial elevat, atès que l'àmbit educatiu presenta possibilitats interessants de cara a donar resposta a infraccions comeses per un adolescent.

El Ministeri Fiscal que s'encarrega de la instrucció sovint obté informació valuosa dels professionals de l'àmbit educatiu, atès que són els que compten amb les eines necessàries per aclarir la gravetat de la situació del menor i la conducta. Això és així perquè els instituts tenen professionals de l'àmbit psicològic o pedagògic que, en els casos en què sorgeixen problemes en el transcurs de les activitats acadèmiques habituals de l'escola, avaluen el

menor de manera específica. Aquests professionals –psicòleg, pedagog, orientador o professor tècnic de serveis a la comunitat, depenent del centre escolar– tenen la funció d’analitzar les circumstàncies concretes tant de l’adolescent com de la conducta problemàtica, a més d’intentar ajudar el menor i dotar-lo d’eines perquè es comporti de manera adequada. Aquesta avaluació, que prové d’un professional especialitzat, pot ser de gran utilitat al fiscal per decidir sobre la incoació de l’expedient. A més, en alguns centres escolars es duen a terme processos de mediació<sup>5</sup> –que no sempre sorgeixen amb motiu de la comissió d’un il·lícit, sinó com a mitjà per a la solució de problemes de convivència–, que sovint són duts a terme per aquests mateixos professionals del camp de la psicologia, que són els que informen el fiscal sobre les circumstàncies i la predisposició del menor concret.

Es preocupen no només de resoldre els conflictes, sinó també de formar els alumnes i els professors cap a una actitud dialogant i responsable per prevenir els conflictes

En aquest sentit, cal esmentar que la mediació escolar és un mecanisme informal que es dona dins de l’àmbit de les escoles i consisteix en trobades celebrades entre pares, professors, administratius i alumnes (Fernández Llamas, J. A., 2021). Aquest tipus de programes de mediació dins de la mateixa escola consisteix en la recerca de solució als conflictes d’una manera diferent i no violenta per aconseguir que es doni una convivència sostenible dins del centre educatiu. En concret, es procura ensenyar la importància d’acceptar la responsabilitat a aquells menors que han obrat malament. És a dir, que es preocupen no només de resoldre els conflictes, sinó també de formar els alumnes i els professors cap a una actitud dialogant i responsable per prevenir els conflictes. Actualment hi ha plans pilots en determinades comunitats autònomes que duen a terme aquesta funció i fins i tot capaciten el personal escolar perquè compleixin aquesta funció mediatòria (Barona Vilar, S. 2005).

La LORPM preveu la possibilitat d’evitar un procés formal per educar el menor mitjançant una via menys estigmatitzant que la judicial

El fet que en una escola concreta s’hagin celebrat trobades de mediació escolar és una cosa que, si s’ha donat prèviament a la comissió del delictes per part del menor, serveix perquè els professionals psicològics del centre rebin informació útil per al fiscal de cara a decidir si incoar o no l’expedient; però també hi ha la situació contrària: que el fiscal, en fer l’entrevista amb els professionals de l’escola, arribi a la conclusió que, en funció del tipus d’il·lícit comès i les circumstàncies del menor, sigui més adequat un procés de mediació escolar informal que incoar l’expedient, constituint així una veritable alternativa al procés amb resultats que poden revertir en l’interès del menor. Això es podria articular mitjançant el desistiment de la incoació de l’expedient de l’art. 18 de la LORPM, condicionant aquest desistiment al fet que el menor acudeixi al procés de mediació escolar –és a dir, coordinant-se el fiscal amb representants de l’escola i comprovant que des d’aquest àmbit se li proporciona la correcció necessària.

En definitiva, queda palès que la LORPM preveu la possibilitat d’evitar un procés formal per educar el menor mitjançant una via menys estigmatitzant que la judicial. I, tot i que és evident que fer-se responsable dels seus actes forma part del procés educatiu, potser per a certes conductes tipificades com

a delictes lleus en què no concorri violència ni intimidació, alguns mecanismes alternatius, com pot ser el cas de la mediació escolar, siguin suficients perquè l'adolescent es faci responsable dels seus actes sense passar per un procés judicial que marqui la seva trajectòria vital de manera negativa.



## Conclusions

La delinqüència juvenil és un fenomen que es dona en una etapa de la vida on el subjecte menor d'edat es troba en ple desenvolupament, i és per això que és indispensable que la intervenció sobre joves infractors es plantegi des d'un prisma educatiu i no es limiti a concentrar-se en la sanció.

Amb aquesta idea que l'educació és primordial per a una futura inserció social dels menors que cometen una conducta tipificada lleu, hem revisat una sèrie de fenòmens que es donen durant l'adolescència, posant de manifest que, efectivament, es tracta d'una etapa vital complicada en què és necessari incidir per tallar d'arrel possibles carreres delictives incipients.

La nostra llei de menors (LORPM) estableix un mecanisme que permet que l'òrgan instructor (que en aquest cas és el ministeri fiscal) eviti continuar amb la persecució penal d'un assumpte sempre que consideri viable que al jove se li ofereixi prou correcció des d'un àmbit educatiu, qüestió que creiem no només possible sinó molt desitjable.

Elisabet Cueto Santa Eugenia  
Professora ajudant - doctora de Dret processal  
Universitat Pontificia Comillas (ICADE)  
ecueto@comillas.edu

## Bibliografia

- Akers, R. L., Krohn, M. D., Lanza-Kaduce, L. i Radosevich, M. (1979). Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory. *American Sociological Review*, 44 (4), 636–655. <https://doi.org/10.2307/2094592>
- Archer, D. N., (2009). Introduction: Challenging the School-to-Prison Pipeline. *New York Law School Law Review*, 54 (4), 867-874.
- Ashworth, A. i Zedner, L. (2014). *Preventive Justice*. Oxford Monographs on Criminal Law and Justice.
- Ballestín González, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 361-379.

- Barona Vilar, S. (2005). Fomento de las ADRs en España (Hacia un sistema de tutela plural del ciudadano que permita la desconflictivización y la búsqueda de la paz social), *Revista Seqüència*, 51, 169-201.
- Bernuz Beneitez, M. J. i Fernández Molina, E. (2019). La pedagogía de la justicia de menores: sobre una justicia adaptada a los menores. *Revista Española de Pedagogía*, 273, 229–244.
- Bonal, X. i Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización, una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 175-180.
- Brown, S. J., Mears, D. P., Collier, N. L., Montes, A. N., Pesta, G. B. i Siennick, S. E. (2020). Education versus Punishment? Silo Effects and the School-to-prison Pipeline. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 57 (4), 403–443. <https://doi.org/10.1177/0022427819897932>
- Bueno De Mata, F. (2020). Manifestaciones del principio de oportunidad en la justicia de menores española y europea. *Justicia: revista de derecho procesal*, 1, 285–331.
- Burke, H. R. (2016). *Young People, Crime and Justice* (2nd ed.). Routledge.
- Burman, M. i Johnstone, J. (2010). The Future of Youth Justice en M. Burman y J. Johnstone (Eds.). *Youth Justice, Policy and Practice in Health and Social Care* (p. 86–95). Dunedin Academic Press.
- Burrans, J., Ekblom, P. i Heal, K. (1979). Crime Prevention and the Police. *Home Office Research Study*, 55.
- Camacho Esquivel, Á. R. (2014). Educación: factor crimino-repelente de conductas antisociales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Fernández Fustes, M<sup>a</sup> D. (2019). Desistimiento en supuestos de delitos leves y conformidad con manifestaciones de medidas terapéuticas. Dins: Pillado González, E. i Farto Piay, T. (Eds.). *Hacia un proceso penal más reparador y socializador: avances desde la justicia terapéutica* (p. 91–124). Dykinson.
- Fernández Llamas, J. A. (2021). Acoso escolar: mediación y otras soluciones imaginativas. *Ciencia policial: Revista del Instituto de Estudios de Policía*, 167, 41-75.
- Gairín Sallán, J., Armengol Asparó, C. i Silva García, B. P. (2013). El “bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1), 19-38.
- Garrido Gaitán, E. (2005). La delincuencia juvenil en Soria Verde, M. A. (Coord.). *Manual de Psicología Jurídica e Investigación Criminal* (p. 129–148). Grupo Anaya.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction Publishers.
- Hong, J. H., Hein, S., Slaughter, A. M., Foley Geib, C., Gopalakrishnan, A. i Grigorenko, E. L. (2020). The Roles of Race, Ethnicity, Gender, and Mental Health in Predicting Truancy Recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, 47 (6), 649–667. <https://doi.org/10.1177/0093854820910185>



- Kim, C. Y., Losen, D. J. i Hewitt, D.T. (2010). *The School-to-Prison Pipeline, Structuring Legal Reform*. New York University Press.
- Leone, M. C. (2002). Net Widening en Levison, D. (Ed.). *Encyclopedia of Crime and Punishment*, SAGE Publications
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. i Monreal-Gimeno, M. G. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Martín Ríos, M. P. (2012). Aspectos procesales del tratamiento en España del bullying o acoso escolar. *Revista Aranzadi de Derecho y Proceso Penal*, 29.
- Molina Garrido, J. D. (2019). La educación como fin existencial en la justicia de menores. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 89–108.
- Muncie, J. (1999). *Youth and Crime, A critical introduction*. SAGE Publications.
- Newburn, T. (2011). Policing youth anti-social behavior and crime: time for reform?, *Journal of Children's Services*, 6 (2), 96-115.
- O'Neill, J. i Vogel, M. (2019). School Cohesion Perception Discrepancy and Student Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 49 (7), 1492–1502. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01170-4>
- Özbay, Ö. i Ziya Özcan, Y. (2008). A Test of Hirschi's Social Bonding Theory, A Comparison of Male and Female Delinquency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52 (2), 134-157. <https://doi.org/10.1177/0306624X07309182>
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. i Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: the relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749–778. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb01003.x>
- Rio Ruiz, M. A. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 312-320.
- Rogers, C. i Kinget, G. M. (1971). *Psicoterapia y Relaciones Humanas, Teoría y Práctica de la Terapia No Directiva*. Alfaguara.
- Romero Lacal, J. L. (2011). La educación en España: análisis, evolución y propuesta de mejora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 42.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1969). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Sarasola Gastesi, M. i Cruz Ripoll, J. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Revista Pulso*, 42, 51–72.
- Secord, P. F. i Backman, C. W. A. (1976). *Psicología social*. McGraw-Hill Education.





- Sutherland, E. H. (1939). *The Principles of Criminology*, Lippcott Co.
- Turienzo Fraile, D. (2019). *La Equidad del Sistema Educativo Español, Estudio Comparado de las Comunidades Autónomas*. [Tesi Doctoral, Universitat Autònoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/689505>
- VanderPyl, T. (2017). Combatting Othering and Inspiring Hope: A Unique Approach to Teaching About Juvenile Justice. *Journal of Criminal Justice Education*, 29 (3), 456–475. <https://doi.org/10.1080/10511253.2017.1419270>
- Vazquez González, C. (2003). *Delincuencia Juvenil. Consideraciones Penales y Criminológicas*, Colex.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. i Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3–4), 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Wald, J. i Losen, D. J. (2003). Defining and redirecting a school-to-prison-pipeline, *New Directions for Youth Development*, 99, 9-15. <https://doi.org/10.1002/yd.51>
- Zembronski, D. (2011). Sociological Theories of Crime and Delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21 (3), 240-254.

## Fonts legals

- Acord Marc de Col·laboració en Educació per a la millora de la seguretat, entre el Ministeri d'Educació i Ciència i el Ministeri de l'Interior, de 18 de desembre de 2006. Constitució espanyola [CE]. 29 de desembre de 1979 (Espanya).
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. BOE-A-1990-24172.
- Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació. BOE-A-2002-25037.
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE-A-2006-7899.
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, BOE-A-2020-17264.
- Llei Orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. BOE-A-2000-641.
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.
- Ordre de 30 de novembre de 1992 [Ministeri d'Educació i Ciència] per la qual es convoca procediment selectiu, torn de places afectades per l'article 15 de la Llei de Mesures per a ingrés a places situades dins l'àmbit de gestió del Departament corresponents als Cossos de Professorat d'Ensenyament Secundari i Professors Tècnics de Formació Professional.
- Reial Decret 275/2007, de 23 de febrer, pel qual es crea l'Observatori Estatal de la Convivència Escolar. BOE-A-2007-5441.

## Altres fonts

Asociación Española de Mediación. <https://www.asedmed.org/>

Instrucció 7 de 2013 [Secretaria d'Estat de Seguretat] sobre el Pla Director per a la Convivència i Millora de la Seguretat als centres educatius i els seus entorns.

Dades i principals indicadors del sistema educatiu espanyol (2019). Resum de l'Informe 2019, Ministeri d'Educació i Formació Professional, Consell Escolar de l'Estat. *Ed. Secretaria General Tècnica, Subdirecció General de Atenció al Ciutadano, Documentación y Publicaciones.*

Pla Estratègic de Convivència Escolar (2017). Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. *Ed. Secretaria General Tècnica, Subdirecció General de Documentación y Publicaciones.*



- 1 Cf. art. 27.5 de la Constitució espanyola: "Els poders públics garanteixen el dret de tots a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents".
- 2 En aquest sentit, és important desglossar aquesta privatització, tot indicant que es correspon amb menys d'un 40% de la totalitat de centres que imparteixen el règim d'educació general. En concret: el 2018 hi havia un total de 67,1% de centres públics (19.055); un 18,6% de centres privats amb ensenyaments concertats (5.281); i un 14,2% restant de centres privats sense ensenyaments concertats (4.041). Cf. Dades i principals indicadors del sistema educatiu espanyol (2019). Resum de l'Informe 2019, Ministeri d'Educació i Formació Professional, Consell Escolar de l'Estat. *Ed. Secretaria General Tècnica, Subdirecció General de Atenció al Ciutadano, Documentación y Publicaciones*, p. 46.
- 3 Sigles que responen a les seves inicials: Llei Orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.
- 4 Aquesta figura va ser creada el 1992 per mitjà de l'Ordre de 30 de novembre de 1992 per la qual es convoca procediment selectiu, torn de places afectades per l'article 15 de la Llei de Mesures per a l'ingrés a places situades dins l'àmbit de gestió del Departament corresponents als Cossos de Professorat d'Ensenyament Secundari i Professors Tècnics de Formació Professional. És una figura que, atesa la seva naturalesa, dins dels instituts no té el pes que mereix la tasca que exerceixen.
- 5 En relació amb això cal indicar que hi ha iniciatives de mediació escolar molt interessants, i destaca la tasca duta a terme per la Asociación Española de Mediación, que s'encarrega de formar el professorat en aquesta matèria i realitzar aquest tipus de mediacions, resolent conflictes mitjançant el diàleg, l'escolta activa, el compromís, l'acceptació, la comprensió i el respecte vers els altres. Pàgina web de l'associació: <https://www.asedmed.org/>, visitada per darrera vegada el 8 de març de 2022.