

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS  
DE JUSTICIA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN  
A SUS DISCURSOS Y PRÁCTICAS**  
**EDUCATIONAL INTERVENTION IN JUVENILE JUSTICE CENTERS,  
AN APPROACH TO ITS SPEECHES AND PRACTICES**  
**INTERVENÇÃO EDUCACIONAL EM CENTROS DE JUSTIÇA JUVENIL.  
UMA ABORDAGEM PARA SEUS DISCURSOS E PRÁTICAS**

Marta VENCESLAO PUEYO\* & Rosa MARÍ YTARTE\*\*

\*Universidad de Barcelona, \*\* Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 16.IX.2020  
Fecha de revisión: 17.XI.2020  
Fecha de aceptación date: 06.V.2021

**PALABRAS CLAVE:**

Educación Social;  
Justicia Juvenil;  
Centros de Menores;  
Intervención  
educativa;  
Estigma

**RESUMEN:** Este artículo presenta un estudio sobre el modelo educativo de los Centros de Justicia Juvenil en España, realizado entre los años 2018 y 2019 a partir de los resultados previos obtenidos en el marco de una investigación más amplia sobre la profesionalización de los educadores sociales. El trabajo se centra en el análisis de las categorías conceptuales y las medidas educativas que se realizan en centros de internamiento para jóvenes. Los elementos metodológicos principales fueron, por un lado, el análisis de los documentos de producción oficial (protocolos y manuales de intervención) y, por otro, técnicas de carácter etnográfico como la observación directa en los centros y las entrevistas en profundidad a los educadores. Los resultados obtenidos muestran que la conceptualización de la categoría “menor infractor” viene acompañada de una serie de atributos desfavorables –inscritos en el campo científico, jurídico, político y mediático– que construyen una cierta imagen estereotipada de los jóvenes. Estos esquemas de percepción orientan un modelo de intervención que pone el acento en las características negativas que acompañan a la categoría. Las conclusiones refirieron que dichas “marcas” funcionan, tanto en los programas como en la práctica, a modo de “etiquetas” que dificultan la posibilidad de orientar una acción educativa abierta a nuevos recorridos sociales para estos jóvenes.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

Marta VENCESLAO PUEYO. Universitat de Barcelona, Facultat de Educació  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, 2ona planta. 08035 Barcelona  
FINANCIACIÓN

Trabajo inscrito en la investigación *Desarrollo de la Educación Social y la inserción profesional de los educadores y educadoras sociales, 2015-2017*, UCLM/Fondos FEDER.REF/GI 20153020.

<b>KEY WORDS:</b> Social education; Juvenile Justice; Centers for Minors; Educative Intervention; Stigma	<b>ABSTRACT:</b> His article presents a study on the educational model of Juvenile Justice Centers in Spain, carried out between the years 2017 and 2018, based on the previous results obtained in the framework of a broader previous investigation on the professionalization of social educators. The work focuses on the analysis of conceptual categories and educational measures carried out in youth detention centers. The main methodological elements were, on the one hand, the analysis of the official production documents (protocols and intervention manuals) and, on the other, ethnographic techniques such as direct observation in the centers and in-depth interviews with the educators. The results obtained show that the conceptualization of the "minor offender" category is accompanied by a series of unfavorable attributes -registered in the scientific, legal, political and media fields- that build a certain stereotyped image of young people. These perception schemes guide an intervention model that places the accent on the supposed deficiencies of the subject. The conclusions referred that said "brands" work, both in programs and in practice, as "labels" that hinder the possibility of guiding an educational action open to new social paths for these young people.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação social; Justiça Juvenil; Centros para Menores; Intervenção educativa; Estigma	<b>RESUMO:</b> Este artigo apresenta um estudo sobre o modelo educacional dos Centros de Justiça Juvenil na Espanha, realizado entre os anos de 2017 e 2018, com base nos resultados anteriores obtidos no âmbito de uma investigação anterior mais ampla sobre a profissionalização de educadores sociais. O trabalho enfoca a análise de categorias conceituais e medidas educacionais realizadas em centros de detenção juvenil. Os principais elementos metodológicos foram, por um lado, a análise dos documentos oficiais de produção (protocolos e manuais de intervenção) e, por outro, técnicas etnográficas, como observação direta nos centros e entrevistas em profundidade com os educadores. Os resultados obtidos mostram que a conceitualização da categoria "menor infrator" é acompanhada de uma série de atributos desfavoráveis - registrados nos campos científico, jurídico, político e midiático - que constroem uma certa imagem estereotipada dos jovens. Esses esquemas de percepção orientam um modelo de intervenção que enfatiza as supostas deficiências do sujeito. As conclusões mencionam que as "marcas" funcionam, tanto nos programas quanto na prática, como "rótulos" que impedem a possibilidade de orientar uma ação educativa aberta a novos caminhos sociais para esses jovens.

## 1. Introducción

Impotencia, resignación y aceptación son las tres formas abstractas del consentimiento.

Elizabeth Trejos-Castillo

El presente trabajo, inscrito en el marco de una investigación más amplia sobre la profesionalización de los educadores sociales en España (UCLM/Fondos FEDER.REF/GI 20153020), pretende analizar los elementos discursivos y las categorías conceptuales que configuran y orientan el trabajo educativo en los centros de justicia juvenil. Educar en espacios de reclusión es, como han señalado Caride y Gradaïlle (2013: 38), una misión paradójica en la que convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas y metodológicas controvertidas. Es por ello que creemos necesario abrir algunos interrogantes esencialmente educativos, pero no exentos de cuestionamientos de naturaleza ética, acerca de los modelos pedagógicos que los sustentan.

En las páginas que siguen proponemos, por tanto, un análisis del discurso de los programas y medidas educativas en estos centros desde el cual plantear algunas consideraciones sobre: a) la construcción de la categoría "joven delincuente"; b) el discurso que modula la tipificación de las conductas consideradas "inadaptadas" en los jóvenes que se encuentran bajo medidas judiciales;

y por último, c) la configuración del modelo de intervención que orienta la práctica educativa de dichas instituciones.

## 2. Justificación y objetivos

Los esquemas de percepción y los procedimientos sobre los que se articula el trabajo de los profesionales del ámbito social y educativo se inscriben en matrices conceptuales que traspasan las fronteras de las propias instituciones. Las formas de *mirar* y *nombrar* al sujeto de la educación responden a los resultados de investigaciones científicas, a los programas educativos construidos a partir de ellos, y también a los discursos políticos y mediáticos que favorecen la construcción, en ocasiones, de miradas estereotipadas sobre la delincuencia juvenil. Son numerosos los trabajos que han mostrado cómo la concepción de las categorías sociales, entre ellas la de "joven delincuente", orientan el trato que reciben los sujetos inscritos en ellas, los modelos de intervención a seguir y las ulteriores identificaciones que éstos realizan con la categoría asignada (Goffman, 2004, 2003; Willis, 2005; Bourgois, 1997; Feixa, 2006, entre otros). En este estudio presentamos un análisis de los discursos y sus diferentes tipologías, así como de las actuaciones educativas que se derivan de ellos a partir de los protocolos y manuales de intervención sobre "menores infractores" utilizados

en los centros de justicia juvenil. Los objetivos planteados son:

- Analizar la categoría “joven delincuente” y las tipologías conductuales asociadas a ella.
- Examinar el modelo de intervención educativa y los elementos que lo articulan.

Antes de adentrarnos en cada una de estas dimensiones, es necesario esbozar algunos de los principales postulados producidos por el campo teórico de lo que podríamos denominar como educación para la reinserción social de los menores infractores. Quisiéramos subrayar, en este sentido, dos postulados significativos en la literatura especializada: de un lado, la denominada *social disability* atribuida a estos jóvenes y, por otro, la vinculación de la delincuencia juvenil con un desarrollo intelectual y moral deficiente.

Antecedentes de referencia respecto a la caracterización de la delincuencia en menores como Piaget (1977) y Kohlberg (1958) plantearon que los delinquentes juveniles podían caracterizarse por unas habilidades de razonamiento menos desarrolladas que las de sus pares, hipótesis que se consolidó posteriormente con los trabajos de Anthony (1956) y Kohlberg y Freundlich (1973). Múltiples estudios empíricos –inscritos especialmente en el positivismo social estadounidense– desarrollaron esta perspectiva concluyendo que los menores infractores tenían un desarrollo moral significativamente inferior. Igualmente, las investigaciones que compararon los niveles de razonamiento moral de “delinquentes adultos” con no delinquentes plantearon resultados similares (Gilligan, 1974, Griffore & Samuels, 1978, Kantner, 1975, Parlett, Ayers & Sullivan, 1975, Ravitch, 1973). Desde la Psicología Social, en ese mismo periodo, las aportaciones de la Teoría del Control de Hirschi (1964), la Teoría de la Asociación Diferencial de Sutherland (1974) y también Akers (1974) y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987) subrayaron la importancia de los vínculos familiares, el entorno comunitario, las relaciones sociales y el aprendizaje por imitación y repetición, como factores centrales del desarrollo de acciones delictivas en la juventud. Sin embargo, aunque las oportunidades del contexto social, las condiciones materiales y los modelos adultos se hayan incorporado en el análisis de la delincuencia juvenil contemporánea y su atención educativa, las posiciones teóricas predominantes, especialmente desde la psicología de la delincuencia, vuelve a enfatizar la existencia de deficiencias en el desarrollo cognitivo y el razonamiento moral de los menores infractores (Connell, Cook, Aklin, Vanderploeg & Brex, 2011; Mulder, Brand, Bullens & Van Marle, 2010), sus problemas de socialización

y sus déficits en inteligencia emocional (Vázquez, Fariña, Arce, y Novo, 2011; Arce, Novo, Fariña y Vázquez, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010) como rasgos característicos predictores de conductas violentas o proclives a actos delictivos. Estas posiciones conciben la delincuencia como un producto de déficits en el desarrollo de las habilidades, cogniciones y emociones sociales (Rondón, Martínez-Catena & Andrés-Pueyo, 2012; Vilariño, Amado, Alves, 2013).

Con relación a uno de los grupos de categorías centrales de la literatura científica, la de *déficit social* o *emocional*, encontramos trabajos que vinculan las conductas antisociales de los adolescentes con el escaso desarrollo de su inteligencia emocional (Arce, et al., 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Para otro grupo de categorías relevante, aquellas referidas a las conductas *antisociales* o *desviadas*, existen investigaciones que apuntan la relación entre el comportamiento conflictivo y la incapacidad de interactuar desde una base emocional (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Mestre, Guil & Mestre, 2005). La categoría “joven delincuente” se asociada a actitudes problemáticas y dificultades personales y sociales que, a su vez, están vinculadas a los llamados *comportamientos antisociales* y los *trastornos conductuales*. La literatura revisada se refiere, entre otras, a formas abusivas de relación, hiperactividad o déficit de atención; deficiencias en el aprendizaje; escasas habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y de relación interpersonal. A estas atribuciones, se añaden también las propias de un ambiente inmediato marcado por la existencia de conflictos familiares, las adicciones y las conductas delictivas en el hogar, así como las prácticas de crianza basadas en el castigo y la inconsistencia, la escasa supervisión del menor, la condición de familia numerosa/monoparental o el bajo estatus social (Kazdin, 1987, Ruter & Giller, 1988, Garrido, 2005 y 1990). El *Manual para la valoración estructurada de riesgo de violencia en jóvenes* (en sus siglas inglesas, SAVRY<sup>1</sup>), utilizado en algunos centros de justicia juvenil, señala que el delito no es una acción aleatoria sino que los “barrios malos o zonas marginales pueden predisponer al joven a comenzar prematuramente con el uso de la violencia” (Loeber y Wikstrom, citado en SAVRY, 2009: 65) y que “en los peores barrios, los niños se inician temprano en la violencia de forma desproporcionada” (Sommers & Baskin, citado en SAVRY, 2009: 65).

Este conjunto de presupuestos nos invita a plantear algunas consideraciones sobre el modelo de intervención que resulta de ellos y sobre la conceptualización de la categoría “joven delincuente” como elementos vertebrales que

orientan la práctica educativa en los centros de justicia juvenil.

### 3. Metodología

Los elementos metodológicos principales de esta investigación, además del análisis del discurso documental, han sido la observación directa y las entrevistas en profundidad. Los resultados que se presentan son fruto de la articulación de los datos empíricos recogidos en las dos primeras fases de trabajo de campo: la observación de la vida cotidiana en los centros y las entrevistas realizadas a educadores sociales en seis centros del territorio español entre los años 2015 y 2017 a lo largo de seis meses<sup>2</sup>. El número de entrevista realizadas a educadores fue de 12. Siguiendo las indicaciones de Patton (2015: 311-312), el tamaño de la muestra se consideró en función de la calidad y

profundidad de la información proporcionada por los casos escogidos. Posteriormente, se procedió a realizar un proceso de categorización selectiva y se validaron los resultados obtenidos a través de la triangulación. Previamente al trabajo de campo, y siguiendo las recomendaciones de Gidley (2012), se establecieron las categorías de análisis (ver Tabla 1) a partir de los documentos institucionales de los centros estudiados. La revisión documental de las categorías de riesgo respecto de la conducta delictiva o antisocial en los jóvenes orientó tanto los protocolos de observación como la elaboración del guion de las entrevistas (Borum, Bartel, & Forth, 2003; Graña, Garrido & González, 2007; Graña & cols., 2010; Departament de Justícia, 2011; Illescas, 2011; Barrio, Torres & Vidal, 2013; Torra, 2016; Área de Investigación y Formación Social y Criminológica, 2017).

**Tabla 1: Factores de riesgo. Categorías personales, familiares y ambientales**

	Savry, 2013	Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011
<b>Categorías personales</b>		
<i>Antecedentes Biológicos</i>	Historial delictivo/ violento/ autolesión o suicidio	Ser varón; Genéticos: enfermedades, consumo de drogas de la madre en el embarazo
<i>Autoestima</i>	Actitudes negativas Agresividad Impulsividad	Falta de confianza; Tendencia al riesgo; Egocentrismo; Intolerancia a la frustración
<i>Habilidades emocionales y de relación</i>	Estrés/ Incapacidad para enfrentar las dificultades Escaso manejo del enfado	Hostilidad/ agresividad; Conducción agresiva; Engaño; Acoso; Desvinculación social
<i>Habilidades cognitivas</i>	Nivel de empatía Remordimiento Capacidad de concentración	Aburrimiento; Dureza emocional; Extraversión; Impulsividad; Rebeldía desafiante; Dificultad para demorar la gratificación; Justificación de ideas y actitudes antisociales; Déficit en razonamiento moral, en inteligencia, inteligencia emocional y aprendizaje verbal y lector; Bajo rendimiento académico; Déficit en aprendizaje de la disciplina
<i>Salud</i>	Consumo de sustancias Hiperactividad	Psicoticismo; Promiscuidad sexual/ búsqueda de sensaciones nuevas; TDHA; Tendencia suicida; Estrés post-traumático; Esquizofrenia; Consumo de drogas; Adicción al juego
<b>Categorías familiares</b>		
<i>Antecedentes</i>	Historial delictivo de los padres	Enfermedades de los padres; Trastornos mentales; Delincuencia de los padres; Madre adolescente; Familia monoparental/numerosa
<i>Vínculos familiares</i>	Separación de los padres	Crianza inapropiada; Abandono /rechazo; Conflicto padres-hijos; Hijos adoptados
<i>Adicciones</i>	Adicciones de los padres	

	Savry, 2013	Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011
<i>Violencia</i>	Maltrato infantil Violencia en el hogar	Maltrato en la infancia
<i>Modelo educativo</i>	Escasas habilidades de los padres para educar	Absentismo; Abandono temprano de la escuela
<i>Estatus económico y social</i>	Ingresos bajos Dependencia social	
<b>Categorías ambientales</b>		
<i>Lugar de residencia</i>	Entorno marginal	Barrio deteriorado; Alto nivel de desempleo; Subcultura delictiva; Excesiva heterogeneidad cultural; Fácil acceso a drogas y armas
<i>Conflictividad social</i>	Delincuencia	Ocio desestructurado; Lugares carentes de control
<i>Educación y empleo</i>	Bajo rendimiento Bajo interés	Desempleo frecuente; Falta de compromiso; Falta de aspiraciones
<i>Entorno social</i>	Falta de apoyo de otros adultos	Exposición a violencia social externa o en Medios de Comunicación
<i>Grupo de pares</i>	Delincuencia Rechazo del grupo	Falta de empatía y altruismo; Pocos amigos; Amigos delincuentes; Pertenencia a banda juvenil
<i>Intervención educativa/ medida judicial</i>	Bajo nivel de colaboración	

En la tercera y última fase de la investigación, se procedió al análisis y contraste de los resultados del trabajo de campo con los documentos institucionales o de *producción oficial* (Scott, 1990) – directrices y manuales de justicia juvenil– que nos permitieron aproximarnos, a partir de las categorías iniciales, al modelo de intervención educativa de los centros.

## 4. Resultados

### 4.1. La categoría “joven delincuente”: formas de mirar al otro

A la luz de los resultados obtenidos tanto en las observaciones como en las entrevistas a los educadores, podría sugerirse la existencia de lo que Goffman (2004: 95) llamó *teoría de la naturaleza humana*, en alusión a una vasta y clara concepción institucional de cómo es o debe ser, en este caso, un “joven delincuente”. Se trata de una suerte de esquema interpretativo que las instituciones proporcionan a sus profesionales sobre la *naturaleza* de los sujetos que atiende. Es decir, un conjunto de supuestos previos y expectativas oficiales –de corte político, jurídico, social y educativo– desplegados sobre los jóvenes respecto de *quiénes* son y *qué* les sucede. Hemos podido constatar que

el marco conceptual, urdido en buena parte con los postulados científicos señalados previamente, construye una suerte de imagen estereotipada de los menores que han cometido un delito, a la vez que orienta y racionaliza la actividad educativa, estableciendo una referencia teórica desde la que articular la atención profesional. Una de las hipótesis de trabajo que pudimos corroborar fue cómo el marco institucional (programas de referencia, informes y protocolos) construyen un *saber* y un *discurso* acerca del menor previo a su ingreso. Como si el joven que transita los circuitos del sistema penal juvenil tuviera que *ser* necesariamente ese sujeto previsto a los fines del centro. Los resultados, tanto del proceso de observación como de las entrevistas, mostraron que la categoría “joven delincuente” y sus rasgos característicos definidos en los documentos analizados, tienden a modelar de forma homogénea el lugar que la institución ofrece al joven más allá de las singularidades que lo acompañan.

Ahondando en esas formas institucionalizadas de mirar al “joven delincuente”, podría decirse que, con frecuencia, es investido con una serie de rasgos negativos que señalan una cierta condición *anómala* caracterizada por las actitudes violentas, la inconsistencia personal y/o familiar, la tendencia a la mentira o la ausencia de valores morales.

En las entrevistas aparece también la idea de que son jóvenes peligrosos, al mismo tiempo que están en peligro. Es decir, son simultáneamente responsables de su peligrosidad al tiempo que víctimas de un entorno sociofamiliar deficitario.<sup>3</sup>

#### 4.2. Conductas problemáticas y antisociales

Al revisar las categorías institucionales, pudimos observar cómo estas definen las conductas expresadas en tanto que predictoras de la comisión de un delito o de comportamientos considerados antisociales. Si los rasgos de personalidad, junto a la valoración de las condiciones sociofamiliares, “predicen” la delincuencia, no ya como acción puntual acotada a una situación, sino como identidad asignada y asumida, nos preguntamos si esta perspectiva no supone la aplicación de un cierto determinismo social en el que conducta e identidad son presentadas como inseparables. Aun constatando la influencia de dichas variables, tanto personales como ambientales, consideramos que establecen una relación causa-efecto cuestionable. Los resultados de las observaciones muestran que, en conversaciones informales en las que los jóvenes hablan sobre sí mismos respecto a sus necesidades, expectativas o planes de futuro, éstas no estaban construidas, o no de forma exclusiva, a partir de los actos delictivos que los habían llevado a un centro de internamiento ni a las categorías desde las que se efectuaba la intervención educativa. Al establecer una relación entre las situaciones desviadas, los rasgos personales y el entorno sociofamiliar se establece, creemos, una supuesta relación de causalidad entre las condiciones de vida materiales y morales de las clases más desfavorecidas y las acciones violentas y/o delictivas. Por ejemplo, el SAVRY (2009: 57) establece dicha relación causal entre lo que denomina “barrios malos o zonas marginales” y el inicio temprano de la violencia. Una parte importante de las entrevistas realizadas muestra esta vinculación al referir el entorno familiar como un hándicap en el proceso de reinserción de los jóvenes. El origen social como elemento explicativo de una supuesta desviación o *ineducabilidad* puede suponer la asunción del carácter hereditario de la conducta antisocial, además de la imposibilidad del propio trabajo educativo. En este sentido, constatamos que, en el imaginario y las prácticas de los educadores, cohabitan al mismo tiempo las premisas de optimización educativa con la presunción de incorregibilidad del carácter delincencial de los jóvenes. La intervención aparece tensionada entre el ideal (re)educador y la percepción de que los internos “ya vienen hechos”, ahormados por

un núcleo familiar negativo que hace de su recalificación una tarea, a veces, impracticable.

#### 4.3. Modelo de intervención (re)educativa

Con el propósito de readaptar al “menor infractor”, la intervención de los centros articula el sistema motivacional y la instrucción en hábitos y habilidades sociales, con un régimen de funcionamiento riguroso. A continuación, nos detendremos en cada uno de estos aspectos.

En primer lugar, señalaremos que la corrección de la conducta de los jóvenes se trabaja a través del llamado sistema motivacional. Se trata de un modelo cognitivo-conductual, basado en la pareja premio-castigo, que utiliza incentivos (prebendas económicas, beneficios en relación a los permisos, etc.) a modo de recompensas y privilegios obtenidos a partir de las conductas acordes al reglamento. Dicho sistema parecería remitirnos a lo que Berndfeld (1972) llamó *pedagogía cuartelaría*, en alusión a lógicas educativas que evalúan los supuestos logros en función del nivel de ajuste de los menores a la normativa institucional, pudiendo confundir los efectos educativos con los comportamientos propios del acatamiento. La intervención educativa de los centros estudiados se focaliza, principalmente, en los aspectos conductuales en los que se tiende a interpretar el correcto comportamiento del joven –aquél afín a la reglamentación institucional– como manifestación del éxito de la intervención educativa. Por el contrario, las discordancias son entendidas como falta de progreso en su proceso de recalificación. Como señala Núñez (1990: 94) a propósito de este tipo de lógicas, “la apariencia social adviene estatuto ontológico del sujeto”, es decir, el comportamiento que el joven despliega en el marco institucional, termina definiendo su interioridad; de ahí el énfasis en la observación y el seguimiento continuos de los internos.

Siguiendo la línea de otras investigaciones sobre el contexto educativo en centros de justicia juvenil (Chantraine & Sallée, 2013), el segundo elemento que merecería nuestra atención es el régimen de funcionamiento. El reglamento regula de forma precisa la vida cotidiana de los internos de forma que, con frecuencia, su privacidad y autonomía quedan invalidadas. Éstos están expuestos a la posibilidad de ser interpelados por parte de los profesionales en relación con sus actuaciones. Algunos ejemplos estarían relacionados con la obligatoriedad de pedir permiso para realizar actividades menores que cualquier otra persona de su edad podría hacer de forma autónoma en el mundo exterior, como solicitar autorización para entrar en el dormitorio durante el día, utilizar el

ordenador, realizar llamadas telefónicas o manejar su propio dinero. Otro elemento que merece nuestra atención son los denominados *seguimientos*. Se trata de acciones tendientes a controlar y verificar los movimientos de los internos cuando salen de permiso: realización de llamadas telefónicas a otras instituciones para comprobar su asistencia, obligación de entregar los billetes del transporte público que verifiquen los desplazamientos, dar cuenta de los gastos realizados en la salida o demostrar la procedencia de los objetos de valor que introducen en el centro.

En tercer y último lugar, señalamos los contenidos que conforman los programas educativos de los centros estudiados. La tarea educativa se orienta a lograr lo que denominan como *implicación prosocial* de los menores, esto es, fomentar *conductas socialmente positivas* como ayudar, cooperar, negociar, expresar las emociones de forma adecuada o reconocer los sentimientos de los demás. Si bien existen espacios que presentan un cierto interés (como serían, cuando los hay, los talleres de jardinería, reparación de bicicletas o carpintería, entre otros), los programas más relevantes, que compartimentan el tiempo de los internos, giran en torno a la transmisión de las llamadas *competencias psicosociales*, los *hábitos básicos*, las *habilidades domésticas* y el tratamiento de lo que los centros definen como *problemáticas personales* (falta de autoestima, intolerancia a la frustración, drogodependencia, etc.). Es decir, un trabajo orientado a la intervención –de corte

psicológico, más que educativo– sobre el sujeto y sus supuestas inconsistencias.

El trabajo centrado, por un lado, en los hábitos y las habilidades y, por otro, en la *interioridad* del menor (*su autoestima, sus emociones, su capacidad de empatía, su comportamiento...*) desplaza otro tipo de contenidos educativos como serían los saberes de valor cultural y social (literatura, música, cómic, fotografía, teatro...) y los espacios que los despliegan: instituciones educativas, culturales y ciudadanas, medios de comunicación, entornos laborales y de ocio (Soler *et al.*, 2017: 23) o los llamados *contextos de oportunidad* (Llena *et al.*, 2017: 92). Desde esta perspectiva, ¿no es extraño que estos centros (llamados educativos) estén despoblados de este tipo de *artilugios*? Nos referimos, por ejemplo, a la ausencia de invitaciones a la lecto-escritura, a la confrontación con el arte, al trabajo a partir del cine o cualquier otra propuesta que, tratando de despertar el interés de los jóvenes, pudiera conectarlos con otros itinerarios educativos y culturales. Un trabajo educativo en el sentido planteado por ASEDES (2007: 11), esto es, orientado a la incorporación de los sujetos a la diversidad de las redes sociales de su época y a la posibilidad de construir nuevas filiaciones y anclajes culturales más allá de los destinos sociales a los cuales parecerían estar prefijados por el estigma o la categoría social que los acompaña. En la Tabla 2 pueden verse reflejadas las categorías de análisis a partir del análisis documental y las entrevistas realizadas a educadores.

**Tabla 2: Categorías estudiadas –joven delincuente, conducta delictiva y modelo educativo– respecto a criterios personales, familiares y ambientales analizados en Savry y Ministerio 2011**

Percepción, valoración, seguimiento	Documentos de los centros: reglamento y proyecto educativo	Entrevistas a profesionales, discurso y percepciones sobre los jóvenes con los que trabajan
<b>Actitud y proceso de vinculación con el centro y los profesionales</b>	<p><u>Sistema motivacional</u>: incentivos, motivación constante, experiencia sobre qué se obtiene (o se pierde) en función de la conducta y la actitud.</p> <p>Participación y compromiso (valorado como actitud ordenada y responsable):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplimiento del horario</li> <li>- Actividades diarias: poner y quitar la mesa, hacerse la cama.</li> <li>- Actividades formativas y laborales.</li> <li>- Talleres: habilidades sociales, higiene, salud, etc.</li> <li>- Estudio</li> <li>- Deporte</li> <li>- Asamblea y participación</li> <li>- Actividades de tiempo libre, fumar, ver la TV, permanecer en la habitación.</li> <li>- Realización de analíticas- rastreo de drogas.</li> </ul>	<p>Usan el chantaje emocional; no tienen interés; no dicen la verdad/no colaboran; no tienen salida/ están en un pozo/tendrán problemas toda la vida; tienen conductas de riesgo y malas relaciones; graves problemas familiares/su entorno es deteriorado; no tienen figuras de referencia o son nefastas; familias que no saben educar; provienen de entornos en los que se consume; tienen familias disociales y/o delincuentes; han estado poco y mal atendidos; han sido vulnerados; no han tenido infancia; trasgreden las normas; tienen problemas con los límites e intolerancia al frustración; tienen dificultades para hacer demandas de forma correcta; están vacíos; están expuestos a malas influencias; tienen problemas de toxicomanía; provienen de barrios marginados.</p>

Percepción, valoración, seguimiento	Documentos de los centros: reglamento y proyecto educativo	Entrevistas a profesionales, discurso y percepciones sobre los jóvenes con los que trabajan
Ordenación de la vida diaria Capacidad de autonomía, intimidad, responsabilidad personal, madurez...	<p><u>Vida cotidiana:</u> Horario, actividades, tiempo libre, permisos.</p> <p><u>Intimidación:</u> vestimenta, higiene, objetos personales permitidos y prohibidos, manejo del dinero propio y asignación semanal, uso del móvil, decoración de espacios propios.</p> <p><u>Autonomía:</u> salidas y desplazamientos, llamadas telefónicas, acceso a la web, horarios, elección de actividad, acceso a la habitación.</p>	<p>Son bombas de relojería; tienen un equilibrio emocional muy precario; desafían la norma; indisciplinados; dependientes; irresponsables; manipuladores; agresivos; cínicos, no tienen reglas ni ética; carenciales/inconsistentes; emocionalmente inestables; hiperactivos; no dicen la verdad</p>
Modelo educativo	<p><u>Obligaciones y valoración del menor a partir de:</u> Participación en las actividades, desarrollo del Plan de Trabajo Individualizado, conducta responsable, conducta ordenada, relación y actitud hacia los profesionales, desarrollo de las tareas comunes e individuales</p> <p><u>Incentivos/acumulación de puntos:</u> Permisos y salidas fuera del centro, tiempo libre antes y después de las comidas, llamadas telefónicas, pernoctas los fines de semana, mayor disponibilidad de objetos en el centro, propuestas de cambio de régimen, acceso a la asignación semanal de dinero.</p> <p><u>Sanciones:</u> Menos tiempo libre, anulación de permisos de fin de semana, apertura de expediente disciplinario, propuesta de endurecimiento del régimen de internamiento (cambio de centro). Considerados retrocesos o involuciones por incumplimiento de las normas: fumar hachís, retrasos continuos en el regreso al centro, faltas de respeto a los educadores, robos.</p>	<p>Tienen que sentirse queridos, reconocidos y a la vez ponerles límites; necesitan afectividad y no solo castigo; necesitan ser reestructurados; no hay nada que hacer con ellos; son incorregibles; se portan correctamente durante las primeras semanas pero terminan por mostrarse tal y como son; son refractarios a la intervención educativa; se muestran violentos y agresivos.</p>
Fuente: elaboración propia.		

### 3. Discusión y conclusiones

Por último, presentamos las conclusiones a partir del análisis documental realizado antes y después del trabajo de campo, y su triangulación con el análisis de las entrevistas y el proceso de observación. Resulta necesario señalar, como hemos indicado anteriormente, que los procesos de clasificación y categorización de grupos o individuos, aun suponiendo un intento de establecer las bases de una atención profesional especializada, pueden suponer también una estereotipación y un encasillamiento de su proceso personal. Las categorías de clasificación desde las que se intenta objetivar la intervención educativa suponen que estos jóvenes sean explicados a través de protocolos que predefinen sus rasgos distintivos y los fijan a una supuesta identidad en el modo planteado por Bourdieu (2007:15). A saber, como propiedades sustanciales inscritas en una especie de esencia biológica o cultural. Como señaló Goffman (2003) en su imprescindible estudio sobre el estigma, las etiquetas asignadas encapsulan e identifican al

individuo en modo tal que, en no pocas ocasiones, suponen la adjudicación de un conjunto de rasgos desacreditadores asociados a ellas. La acción educativa con el sujeto se construye no tanto a partir de sus particularidades, sino a partir de un análisis de lo que supuestamente es. El individuo puede convertirse entonces en la encarnación de una categoría social que lo identifica de manera prioritaria -y en ocasiones única- con una marca negativa, ignorando cualquier otro rasgo o potencialidad singular.

Este estudio nos ha mostrado que, en los centros analizados, la atribución de rasgos deteriorados corre el riesgo de operar como asignaciones totalizadoras del individuo, es decir, definiéndolo a partir de una dificultad determinada -déficit emocional, consumo de tóxicos, conducta problemática, etc.- y otorgándole una nueva identidad. El “menor infractor” pasa a ser concebido como un individuo problemático, violento o poco fiable, convirtiéndose así en “la corporeización de una categoría social que lo engloba y define más allá de sí mismo” (Santamaría, 2002: 74). Ya no es



alguien particular y enigmático, sino alguien del que *ya se sabe*.

Este tipo de señalamientos puede contribuir a que el menor termine por identificarse con aquellas categorías que lo definen de forma negativa, fijando en ellos la etiqueta de “joven delincuente” en el mismo sentido en que fue señalado por la *Teoría del etiquetaje* (Goffman, 2003; Becker, 1917 & Lemert, 1967), esto es, como identificaciones que comprometen la identidad del menor y su posterior participación social. Este último punto exige una observación. Diferentes experiencias educativas, entre ellas las del propio Bernfeld, nos invitan a abrir un interrogante sobre la insistencia de la intervención reeducativa en torno a la cuestión conductual. Y es que, es precisamente esa insistencia en las supuestas inadaptaciones del joven la que puede fijarlo en el punto de la transgresión de la norma, elemento que, por otro lado, forma parte de la normalidad de los adolescentes (Sheti *et al.* 2013; Susanne *et al.* 2016). Como sostiene Núñez (1990), la insistencia e intensidad con la que se opera sobre estos síntomas termina cronificando al sujeto, por identificación, con los mismos. En este sentido, podría sugerirse que el propio funcionamiento institucional provoca que algunos jóvenes, que no se veían como “problemáticos” al ingresar en el centro, terminen adoptando la identidad (deteriorada) que allí se les atribuye y actuando en consecuencia. En otras palabras, es a base de problematizar al joven que el joven termina problematizándose o, como muestran diversos estudios respecto de la eficacia de las medidas judiciales con menores, cuanto mayor es el tiempo de internamiento, mayores son los índices de reincidencia (Cano & Andrés-Pueyo, 2012; Área de Investigación y Formación Social y Criminológica, 2017).

Según Meirieu (1998), es el propio concepto de reeducación el que invalida la posibilidad de la educación. Para el autor, la intervención reeducativa no tiene por objeto posibilitar nuevos trayectos, sino reinsertar a un sujeto al que se supone poseedor de ciertas anomalías. Siguiendo al autor, entendemos la tarea educativa como una doble acción que trata de inscribir al sujeto en lo social –filiación simbólica– y distribuir los bienes culturales comunes con criterios de justicia social.

En palabras de Caride (2010: 61), diríamos que la educación es “una práctica de y hacia la libertad, aun en aquellos contextos que, como las cárceles, no solo parecen negarla sino incluso combatirla o temerla”. Educar se convierte, por tanto, en una apuesta que no es posible hacer desde la lógica del *nada puede hacerse* o desde posicionamientos que toman al sujeto como alguien problemático. Tampoco puede ser sustentada si no se trabaja por el acceso a contenidos culturales que activen el deseo de realizar otros recorridos culturales y sociales posibles. Numerosas experiencias pedagógicas (Melendro *et al.*, 2013, Melendro, 2015, Fryd *et al.*, 2011, Martinis *et al.*, 2015) han mostrado que es a partir del ofrecimiento de contenidos valiosos que puede generarse una demanda en el sujeto y con ello, su consentimiento al acto educativo. La tarea se orienta no hacia (ni desde) *quién es el otro*, sino también a *quién podrá ser*.

Quizás, sea necesario tomar distancia de las conceptualizaciones previas para no acabar reproduciendo el problema que queremos abordar. Sin esa distancia, nuestro propio aparato conceptual puede acabar condicionando las posteriores líneas de acción, al mismo tiempo que desactiva la oportunidad de un trabajo educativo posibilitador de nuevos trayectos y de un encuentro con el *otro* desde un lugar diferente a la categoría que lo apresa. Es en este sentido que Añaños, Fernández y Llopis (2013: 25) abogan por una acción socioeducativa en situaciones de reclusión “destotalizadora” del sujeto.

Aunque no podemos vivir ni trabajar sin categorías, habría que reflexionar sobre cómo pueden ser una herramienta que permita una mayor objetivación de las situaciones y no tanto una “explicación” a priori de los individuos, dejando así lugar a lo singular de cada subjetividad. Consideramos que la disposición del profesional a interrogar los presupuestos institucionales se torna una cuestión ética fundamental. Y es que las categorías que suponen certezas absolutas acerca del sujeto obturan los espacios de (indispensable) ignorancia que hacen emerger los interrogantes que permiten orientar, reorientar y sostener una práctica educativa abierta a la incertidumbre, al descubrimiento y a lo inédito del encuentro con el sujeto de la educación.

## Notas

- <sup>1</sup> El SAVRY es, además de un manual, un software informático que valora el riesgo de reincidencia en los adolescentes. Se compone de 24 ítems “de riesgo” y 6 ítems “de protección” que son evaluados de manera individual otorgándoles una clasificación de bajo, moderado o alto. Al finalizar, se procede a la emisión de una valoración global sobre el supuesto riesgo de que el menor cometa un delito violento.
- <sup>2</sup> Por cuestiones relacionadas con la protección de datos, mantenemos en el anonimato tanto el nombre de los centros como el de los educadores que participaron en la investigación.
- <sup>3</sup> Para un estudio tan exhaustivo como imprescindible sobre la equiparación de la *infancia en peligro* con la *infancia peligrosa* véase el trabajo de Donzelot (1998).

## Referencias bibliográficas

- Anthony, E. J. (1956). The significance of Jean Piaget for child psychiatry. *British Journal of Medical Psychology*, 29, 20-34.
- Añaños, F., Fernández, M.P., & Llopis, J.J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. doi: 10.7179/PSRI\_2013.22.02
- Arce, R., Novo, M., Fariña, F. & Vázquez, M. J. (2009). ¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo. In P. Fernández- Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz, J. M. Salguero y R. Caballero (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (421-425). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Área de Investigación y Formación Social y Criminológica. (2017). *La reincidencia en la justicia de menores*. Generalitat de Catalunya: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (Departamento de Justicia).
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Barrio, A., Torres, G., & Vidal, A. (2013) (Coords.) *Plans de treball amb joves infractors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre de Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Becker, H. S. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Bernfeld, S. (1972). *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.
- Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2003). SAVRY Structured Assessment of Violence Risk in Youth. Consultation version. Tampa: Florida Mental Health Institute, University of South Florida.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourgois, P. (1997). *In search of respect. Selling crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brackett, M., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Cano, A. & Andrés-Pueyo, A. (2012). La justicia juvenil en Cataluña. Características y funcionamiento. *EduPsykhé*, 11 (2), 191-214.
- Caride, J. A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En Añaños, F. (coord.) *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (45-64). Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A., & Gradañlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, 36-47. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 29-42. doi: 10.7179/PSRI\_2013.22.03
- Connell, C. M., Cook, E. C., Aklin, W. M., Vanderploeg, J. J. & Brex, R. A. (2011). Risk and protective factors associated with patterns of antisocial behavior among nonmetropolitan adolescents. *Aggressive Behavior*, 37, 98-106.
- Departament de Justicia (2011). *Manual per a la valoració estructurada de risc de violència en joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Feixa, C. (2006). *Jóvenes “latinos” en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Fryd, P. (coord.) (2011). *Acción socieducativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: UOC
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 243-256.
- Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Garrido, V. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social: Fundamentos de la Intervención*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gidley, B. (2012). Doing historical and documentary research. En C. Seale (ed.), *Researching society and culture* (263-282). London: Sage.

- Gilligan, C. (1974). Fostering moral development in children. *Educational Development Center News*, 4, 7-10.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu.
- Graña & cols. (2010). *Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores*. Madrid: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.
- Graña, J. L., Garrido, V., & González, L. (2007). *Reincidencia Delictiva en Menores Infractores de la Comunidad de Madrid: Evaluación, Características Delictivas y Modelos de Predicción*. Madrid: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.
- Griffone, R. J., & Samules, D. D. (1978). Moral judgment of residents at a maximum security correctional facility. *Journal of Psychology*, 100, 3-7.
- Illescas, S. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad
- Kantner, J. E. (1975). *The relationships between moral judgment and personality variables in adult offenders*. Kent State University.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. Chicago: University of Chicago.
- Kohlberg, L., & Freunlich, D. (1973). *The relationship between moral judgment and delinquency*. Unpublished paper. Accesible en el Centre for Moral Education. Harvard University.
- Lemert, E. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. doi: 10.7179/PSRI\_2017.29.06.
- Martinis, P., & Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: Stella
- Melendro, M., & Rodríguez, A.E. (2015) Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201-215.
- Melendro, M. González, A. L., & Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. doi: 10.7179/PSRI\_2013.22.02.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mestre, J. M., Guil, R., & Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagógica*, 16, 269-281.
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, R., & Van Marle, H. (2010). A classification of risk factors in serious juvenile offenders and the relation between patterns of risk factors recidivism. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 20, 23-38.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (2013). Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 57-72.
- Parlett, T. A., Ayers, J. D., & Sullivan, D. M. (1975). Development of morality in prisoners. The teaching of values in Canadian Education. *Canadian Society for Study of Education*, 6, 36-50.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.
- Ravitch, D. (1973). Moral education and the schools, *Commentary*, 56, 62-70.
- Redondo, S., Martínez-Catena, A., & Andrés-Pueyo, A. (2012). Therapeutic effects of a cognitive-behavioural treatment with juvenile offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4, 159-178.
- Ruter, M., & Giller, H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- SAVRY (2009). *Manual para la valoración estructurada del riesgo de violencia en jóvenes*. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Sheti, D., Bellis, M., Hughes, K., Gilbert, R., Mitis, F., & Galea, G. (2010). *European Report on preventing violence and knife crime among young people*. Copenhagen: WHO. Disponible en: [https://www.eurp.who.int/data/assets/pdf\\_file/0012/121314/E94277.pdf](https://www.eurp.who.int/data/assets/pdf_file/0012/121314/E94277.pdf)

- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34.
- Susanne, G., Pereda, N. & Guilera, G. (2016). Exposición Indirecta a Violencia en Adolescentes del Sistema de Justicia Juvenil de Cataluña. *Infancia, juventud y ley*, 7, 8-17.
- Torra, M. (2016). El context de la justícia juvenil a Catalunya. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, 105-122.
- Trejos- Castillo, E. (2018). Parano incomodar. *Emancipação*, Ponta Grossa, 18(2): 464-469. <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/12931>. Doi: 10.5212/Emancipacao.v18i2.0016
- Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Vilariño, M., Amado, B., & Alves, C. (2013) Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 39-45.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Venceslao, M. & Marí, R. (2021). Intervención educativa en centros de justicia juvenil. Una aproximación a sus discursos y prácticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, xx-xx. DOI: 10.7179/PSRI\_2020.XX

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**MARTA VENCESLAO PUEYO.** E-mail: mvenceslao@ub.edu

**ROSA MARÍ Y TARTE.** E-mail: Rosa.Mari@uclm.es

## PERFIL ACADÉMICO

**MARTA VENCESLAO PUEYO.** Doctora en Antropología. Profesora de la Universitat de Barcelona en el Grado de Educación Social y especialista en investigación en exclusión social y las instituciones educativas y sociales para jóvenes. que atienden el fenómeno Ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales, como los Programas Marco de la UE, Planes Nacionales de I+D, convocatorias autonómicas y universitarias, así como otras actividades de investigación en entidades sociales privadas. Asimismo, he realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM), la UPV y la UCLM. Fruto de esta trayectoria, ha publicado toda una serie de artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos de libro relacionados con temáticas de cuño social, antropológico y educativo en editoriales reconocidas en ciencias sociales y educación.

Profesora universitaria desde 2008 en el Grado de Educación Social y los masters universitarios: *Estudios Avanzados en Exclusión Social y Antropología y Etnografía*, así como en la Maestría de Criminológica del INACIPE (México) y del Postgrado "Ejecución Penal en la Comunidad".

**ROSA MARÍ Y TARTE.** Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Pedagogía Social en la UCLM, imparte docencia en el Grado de Educación Social. Directora del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad de la UCLM desde 2005 y especialista en Interculturalidad, Acción Socio Comunitaria y Feminismo en educación. Miembro colaborador del Grupo GRECS-UB de Investigación sobre Exclusión y Control Social y del Grupo SEPA-USC DE Pedagogía Social e Educación Ambiental. Ha colaborado también en formación de Máster y postgrado en la UCLM (Curso de Especialista sobre Género y Educación de Personas Adultas) impartidos en la UCLM” y en el máster de la UB y la Fundació Sant Joan de Déu de “Estudios Avanzados en Exclusión Social. Así como en la UOC en la asignatura de Educación Intercultural del Grado de Educación Social.

Ha sido profesora invitada en universidades de Portugal, Escola Superior d'Educação de Oporto, impartiendo docencia en el máster de Pedagogía Social y Acción comunitaria. Ha colaborado en la Revista Aula Educativa de la Editorial Graó, hasta 2012, coordinando la sección de acción socio comunitaria y formado parte del Consejo de Redacción, hasta 2013, de la revista “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, editada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, de la que es miembro y vocal de su Comisión Ejecutiva en la actualidad.

Investiga en Pedagogía y Educación Social, en temáticas vinculadas a la exclusión-integración social y las prácticas educativas en áreas como la infancia-juventud, interculturalidad, feminismo y educación sexual. Ha participado en proyectos competitivos de I+D+D nacionales e internacionales vinculados a estas temáticas y publicado artículos, capítulos de libros y libros relacionados con ellos. He formado parte de Comités Científicos y participado en la organización de congresos internacionales y jornadas estas temáticas. Ha dirigido y participado en diversos Proyectos de Innovación Docente en la UCLM e interuniversitarios, sobre competencias en enseñanza superior e implantación del EEES.

