



A EDUCACIÓN NA (IN)XUSTIZA DE MENORES. NOVAS PREGUNTAS A VELLOS PROBLEMAS

Ana IGLESIAS GALDO*

*Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña*

“As grandes declaracións dos dereitos humanos afirman que os seres humanos nacemos libres, iguais e non sometidos a servidume, pero nacemos tamén no interior de sociedades xerarquizadas, herdeiras dunha historia, caracterizadas por institucións e organizacións que teñen un peso determinado nos nosos modos de ser, de pensar, de actuar, e de sentir, e que por tanto inciden na formación da nosa identidade” (Fernando Álvarez-Uría e Julia Varela, 2009: 12)

***Conferencia plenaria desenvolvida no XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidade da Coruña, Setembro de 2011.**

RESUMO

A representación da xuventude como problema social, o consenso xeneralizado da necesidade dun dereito “penal” para menores,

a defensa de políticas de *tolerancia cero* (Wacquant, 2000) para este tipo de conflitos, a indignación que produce saber que son os adolescentes varóns socialmente máis vulnerables o grupo máis representado, son asuntos que invitan a desnaturalizar a lóxica deste ámbito.

Propoñémonos analizar os efectos das institucións educadoras nas identidades dos adolescentes en conflito social, porque non pretendemos preguntar “quen corre risco de sufrir problemas de conflito social?, senón quen corre risco de recibir un diagnóstico que o marque como conflictivo ?” (Harwood, 2009). Desde esta perspectiva, non buscamos novas respostas para vellos problemas, senón formular novas preguntas: contribúen as medidas sancionadoras á reprodución dos modelos de sanción ligados á *masculinidade hexemónica?*(Connell, 1998) Que posibilidades ten unha intervención penal

Correspondencia:
E-mail: anai@udc.es

de ser educativa? En que consiste “unha boa educación”? (Jurjo Torres, 2011)

“Tal vez non deberíamos preguntarnos quen corre o risco de sufrir problemas de conflito social?, senón quen corre o risco de recibir un diagnóstico que o marque como conflitivo?” (Valerie Harwood, 2009: 44).

A MODO DE INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN BAIXO MANDATO XUDICIAL

Parece pouco probable que os menores en conflito social se representen como cidadáns socialmente pobres, desprotexidos ou necesitados de axuda, antes ao contrario, perfilanse como mozos culpables, agresivos e mesmo perigosos e, en lugar de inspirar tenrura ou preocupación, a súa presenza xera no imaxinario social respostas defensivas, actitudes insolidarias e mesmo certa dificultade para entender que efectos ten para estes menores entrar no ámbito xudicial, isto é, que efectos ten na súa vida diaria, na súa identidade.

A representación da xuventude como problema social, o consenso xeneralizado da necesidade dun dereito penal para menores, a defensa de políticas de *tolerancia cero*¹ para este tipo de infraccións, e a indignación que produce saber que son os adolescentes varóns socialmente máis vulnerables o grupo máis representado entre os menores significados

como infractores, son asuntos que invitan a desnaturalizar a lóxica que sostén este ámbito.

Baixo esta inqueda, lanzamos os interrogantes formulados por Rangugni (1997: 8): “que fai, pois, a xustiza de menores?, castiga, educa, axuda? a quen axuda, ao menor, á familia, á vítima?”.

O contido educativo das medidas adoptadas para as infraccións cometidas por adolescentes está claramente motivado na lexislación vixente. Na Lei orgánica 5/2000 (en diante LORRPM), deféndese *o superior interese do menor* como o principio vertebrador, presentándoo como o elemento determinante do procedemento e das medidas que se adopten, e explicitase que será valorado con criterios técnicos e non-formalistas por equipos profesionais especializados no ámbito das ciencias non xurídicas. A regra cuarta do artigo 15 da LORRPM ordena á fiscalía que solicite do equipo técnico a elaboración dun informe sobre a situación psicolóxica, educativa, familiar, do contorno social do menor e en xeral sobre calquera outra circunstancia que puidese influír no feito que se lle atribúe, xa que, no proceso desta xurisdición, quen vulgue, lonxe de limitarse a acordar a medida, debería motivala, expresando con detalle as razóns polas que se aplica, así como a súa duración, para os efectos da valoración do interese do menor³.

¹ En termos de Loïc Wacquant “instrumento de lexitimación da xestión policial e xudicial da pobreza que molesta –a que se ve, a que provoca incidentes e malestar no espazo público e alimenta por tanto un sentimento difuso de inseguridade e incluso, simplemente, de incomodidade tenaz e incongruente”(2001:26).

² Art. 40 da Convención internacional sobre os dereitos do neno; egra nº42 e 79 das Regras das Nacións Unidas para os menores privados de liberdade; directriz nº 5, 21, 22 e 24 das directrices das Nacións Unidas para a prevención da delincuencia xuvenil (Directrices de RIAD); regras 17 e 18 das Regras mínimas das Nacións Unidas .

³ Tal e como queda reflexado no apartado de medidas: título II, art. 7, aptdo. 3.

A súa presenza concédelle, fronte á ordinaria, certo aire de flexibilidade, de comprensión e de diálogo, pois ó facer especial fincapé nas necesidades e no interese do menor, preséntase como xustiza educadora máis que sancionadora. Pero o slogan *Educación baixo mandato xudicial* (Donzelot, 1998) pode tamén funcionar como unha das estratexias de regulación social a través da educación, dado que o catálogo de medidas que recolle a lei comporta sempre unha restrición dos dereitos da persoa que, ao funcionar realmente como un castigo, coloca o menor nunha situación adversa, ó limitarlle as opcións á hora de construír o seu proxecto vital.

O obxectivo de sancionar consegue impoñerse como prioritario, pois todas as medidas susceptibles de seren impostas por esta norma, inclusive as de medio aberto, derivan do internamento e supoñen unha restrición dos dereitos da persoa. Máis, se cabe, coa lexislación actual, que ó ampliar o abano de medidas produce un aumento do control sobre os menores socialmente máis vulnerables.

En efecto, determinados casos que na lexislación anterior serían arquivados, na actualidade, ao contaren os xuíces cunha maior diversidade de medidas en medio aberto, poden ser obxecto de sanción. Así o entende o fiscal Félix Pantoja (2003): “Para delitos menos graves e faltas, practicamente impunes *de facto* na lexislación anterior, agora caben unhas medidas de intervención social co menor e coa súa familia que permiten corrixir e previr comportamentos delituosos”.

A teor do dito, queremos cuestionar que puidese ser que a aplicación dunha medida teña un efecto discriminador, en tanto que os menores que dispoñen dunha oportunidade educativa “normalizada”, á marxe do sistema penal, terán máis oportunidades de que lles sexan impostas medidas que requiran unha menor restrición da súa liberdade que

aquel sector da xuventude que sofre maiores necesidades. Neste sentido, as medidas que supoñen unha maior restrición da liberdade non se ditarían só para a xuventude que se perciba como máis perigosa, senón para a que está máis desligada das institucións socioeducativas.

Esta será a nosa proposta: analizar non a infracción, senón algúns dos efectos das institucións educadoras nas identidades adolescentes, porque “tal vez non deberíamos preguntarnos quen corre o risco de sufrir problemas de conflito social?, senón quen corre o risco de recibir un diagnóstico que o marque como conflitivo?” (Valerie Harwood, 2009: 44).

O PAPEL DAS INSTITUCIÓNS EDUCADORAS NA CONSTRUCIÓN DO CONFLITO SOCIAL

O papel da educación na construción da identidade social é clave, pois a cidadanía non é un produto da herdanza; é a través da socialización cultural que interiorizamos, en maior ou menor grao, as normas culturais compartidas, e nos formamos unha idea do tipo de comportamento que se espera de nós: “A identidade non é unha cuestión que nos vén dada como inamovible; a identidade búscase, constrúese a partir dos parámetros que cada día imos contrastando, sumando ou restando, ata atopar esa maneira de ser que nos é propia, que nos fai sentir cómodos e que fai que sexamos máis felices” (Adela Cortina, 1997: 198).

Dado que as prácticas educadoras son tamén de enculturación, “os cidadáns non nacen como tales, senón que se fan a través da cultura” (José Gimeno, 2003: 163), isto é, tales prácticas inducen “a ser normal, a adoptar os costumes ao uso (...) facendo posible a integración de cada persoa na sociedade de que forma parte” (Victoria Camps, 1996), propoñémonos considerar como problemática a educación recibida por estes adolescentes.

De todas as institucións sociais con efectos educadores, onde mozos e mozas constrúen a súa identidade, imos enfocarlle a familiar e a escolar, seleccionando os indicadores rexistrados como conflictivos⁴ nos informes elaborados polos equipos técnicos dos xulgados, por considerar con Alcira Daroqui e Silvia Guemureman (2007: 66) “unha riqueza única aquela información que burocráticamente se ‘acumula’ nos expedientes xudiciais, e que non é recuperada, xa que a ninguén lle importa deterse na vida destes mozos, nos seus costumes, desexos e formas de convivencia (...) A xustiza pregunta, e a xente responde (...) con historias extensas, abundan en detalles, acostumados como están a que lles pregunten”.

- **Experiencia escolar: repetición, indisciplina, abandono, transicións rotas**

Unha das características que define a chispa que se produce ó entrar en contacto o campo da escolaridade obrigatoria coa xustiza de menores é a descrición do primeiro en forma de fracaso, o que no caso que nos ocupa acostuma adoptar diferentes formas: repetición, indisciplina, abandono e transicións rotas cara ó mundo adulto.

Os adolescentes que, unha vez que cumpriron os 16 anos, abandonaron o instituto sen obterem o título de graduado en secundaria obrigatoria, así como aqueles outros que, aínda sendo menores de 16 anos e que, por tanto, estaban obrigados a asistir ás aulas, decidiron non acudir, estarían recollidos na categoría de “abandono”.

Na maioría dos casos, nin sequera é necesario que o sistema educativo chegue ao acto formal da exclusión, son os menores os que abandonan,

os que se negan a asistir ou simplemente non volven. As explicacións que dan os propios menores sobre os motivos que os levaron a abandonar a escolaridade, que recolleemos seguidamente, xiran arredor da falta de atracción e a conseguinte falta de interese polos contidos que se transmiten na escola, ou ben de que non conseguen seguir o ritmo marcado pola institución educativa. En todo caso, interpretan as dificultades da súa experiencia escolar como síntomas de problemas persoais, isto é, como un déficit individual.

¿No vas a clase, no vas al instituto? No ¿Por qué? Es que no me gustan los estudios. No me gustan. No me entran. Pero una cosa es que no te gusten y otra es que no te entren. Claro, no me gustan, y al no gustarme, no me entran.

As expresións que nos informes motivan o abandono confirman esta tese dunha maneira fotográfica:

Reconoce que no estudiaba lo suficiente, por lo que tuvo que repetir dos cursos y acabó abandonando.

Tras repetir 2.º de ESO, este curso dejé todas las materias para el final y no conseguí remontarlo, por lo que decidí abandonar.

Tras repetir 2.º de ESO accede a 3.º por razón de edad. Su rendimiento es muy deficiente.

Repito 2.º de ESO y suspende casi todas las materias. Su motivación es nula.

As razóns esgrimidas nos informes para motivar a necesidade de repetir curso –o atraso escolar, a falta de esforzo, o

⁴Os datos que recolleemos neste traballo fan referencia ás entrevistas, grupos de discusión e análise de expedientes utilizados na miña tese doctoral e que, baixo o título *A xustiza de menores en Galicia. Historia do seu presente*, defendín en marzo do 2006, coa dirección do profesor Narciso de Gabriel.

desinterese, a irregularidade na realización das tarefas escolares, as dificultades de comprensión, o baixo rendemento, a baixa aplicación...– son moi similares ás do abandono, pero neste caso os especialistas aínda lle atribúen ao menor certo grao de adaptación á institución educativa.

Esta é unha das ficcións máis eficaces e a máis común para lexitimar o principio de igualdade, tal e como explica François Dubet (2005: 33): “facer como se os resultados escolares do alumnado fosen a consecuencia directa do seu traballo, da súa coraxe, da súa atención, en resumo, de todo o que realizan libremente no seu traballo escolar. ‘Falta de traballo’, ‘falta de atención’, ‘falta de seriedade’ son as explicacións que se lle da ó alumnado. Explicacións que afirman constantemente que ‘se se quere, pódese’”.

Resulta ilustrativo ver a relación entre as anteriores categorías e a de indisciplina, pois esta, en tanto que indicador do fracaso escolar, non aparece nunca como indicador único para describilo. Neste sentido, a psicóloga dun equipo técnico dos xulgados engade un matiz moi interesante ao conceptualizar a indisciplina como forma de resistencia do alumnado ante o escaso atractivo que o sistema educativo é capaz de ofrecerlle:

Es objeto de expulsión por indisciplina, agresividad y enfrentamiento verbal con los profesores.

La relación con la escuela, en la mayor parte de los casos, es una relación de rechazo del chico hacia la institución escolar, hacia el aprendizaje; de fracaso escolar de chicos a los que no les interesa aquello. Estamos ante el típico círculo vicioso: no me gusta, no me interesa, no me motiva, luego me porto mal (...) al final me expedientan y salgo escapado del sistema.

Reproducimos un exemplo que concentra os tres indicadores sinalados:

Cambió de centro escolar en tres ocasiones. Repite 2.º de ESO y en la actualidad realiza 4.º de ESO. En este curso la situación escolar se caracteriza por:

Falta de motivación e interés por el estudio.

Baja aplicación y bajo trabajo personal que se traducen en bajo rendimiento académico. Falta de asistencia.

Problemas de indisciplina: fue expulsado 9 días del aula. Tras la comisión de los hechos que se denunciaron fue expulsado y el menor decidió no presentarse a los exámenes finales y abandonar definitivamente los estudios.

O itinerario escolar en forma de fracaso, aínda que recollido baixo diferentes formas (abandono, repetición, indisciplina), é unha característica común ó 91% dos menores.

Todos parecen aprender o mesmo, que os suspensos, ademais de indicar un nivel inferior ao desexado e ao marcado como mínimo para a etapa, significan tamén veredictos sobre a falta de valía para os estudos; é na escola onde aprenden que non valen, que carecen dos recursos, das destrezas e mesmo das actitudes necesarias para poderen ser competentes neste sistema.

Este tipo de aprendizaxe, ao contrario que os contidos disciplinarizados, persiste no tempo, mesmo se afianza, e os adolescentes, desprovistos de diplomas escolares, acaban interiorizando esta ausencia, como unha consecuencia natural das súas aptitudes intelectuais, ademais de limitar fortemente as expectativas de futuro:

¿Es fácil encontrar trabajo? Ahora es más difícil. Si no tienes el graduado y quieres conseguir un trabajo bueno, no puedes, no puedes. ¿Cuál es un trabajo bueno? Yo qué sé, como el tuyo. ¿Como educadora? Como educadora, el de policía, el de bombero. Todos estos que tienen un sueldo fijo.

E así se recolle nos expedientes:

(17 anos). Realiza varios cursos de escolas obradoiro que abandona antes de rematalos: de electricidade, a que asiste 2 meses; de xardinaría, a que asiste 1 ano, e cando lle faltaban 6 meses, expulsárono por faltas de asistencia e problemas condutuais. Traballou un mes en Zara de mozo de almacén. Actualmente está no paro.

(16 anos). Apúntase nunha escola taller de carpintaría, pero non chega a integrarse. Axuda o seu tío nunha finca co traballo agrícola. Está pensando en apuntarse a un programa de garantía social para sacar o graduado.

(16 anos). Logo de abandonar a escolaridade, asiste a obradoiros de soldador organizados polo concello, pero asiste só 2 meses. Polas tardes tiña un contrato de aprendiz, pero deixouno porque había que traballar moito e gañaba poucos cartos. As súas expectativas de futuro xiran arredor da solicitude que enviou a Zara para a carga e a descarga de camións. Está ilusionado porque cobraría 115.000 PTA máis as horas extras, e así podería independizarse.

Decisións oscilatorias e reversibles que enchen de contido real a metáfora das *traxectorias yo-yo*: “marcadas por inconstancias, flutuacións, discontinuidades, reversebilidades, movementos auténticos de vaivén: saen da casa materna para volver calquera día; abandoan os estudos para retomalos pasado un tempo; atopan un emprego e en calquera momento se ven sin el” (José Antonio Pacheco, 2007: 26).

Entre as búsquedas hai eapcios temporais caracterizados pola ociosidade, significados nos informes como problemática:

Non realiza ningunha actividade formativa nin organizada.

Está desocupado. Non ten intención de realizar ningunha actividade formativa. Pasa todo o día ocioso.

Desinteresado por calquera ocupación laboral ou escolar, permanece ocioso todo o día.

Permanece ocioso non admitindo ningún tipo de suxerencia, nin control familiar.

Preguntámonos con Dubet (2005: 75): é xusto que os diplomas determinen tan estreitamente o ingreso na vida activa, transformando a ausencia de cualificación escolar nunha verdadeira discapacidade?.

O fracaso escolar é o preludio da exclusión social. Unha vez que o sistema educativo o certifica, esta avaliación traspasa o perímetro da institución, pois a partir dese momento só contan con *transicións rotas* –en expresión de Paul Willis (1986: 106)– cara á posibilidade de desempeñaren roles adultos. Perden a capacidade de converter en pensables outros futuros: se non fan nada recoñecido como válido polo social, este percíbeos como un problema e saben que carecen de soportes que lles axuden a ensaiar o novo rol adulto. O itinerario laboral seméllase ao escolar e adivíñase previsible no que ten de aleatorio, inseguro, feble: contratos lixo, relación laboral sen contrato, explotación por parte de empresarios sen escrúpulos.

Así nolo contou un dos menores entrevistados:

Intentaré... Pues buscar trabajo por donde sea y... buscarse la vida, como sea (...) Pues trabajar en una empresa, por ejemplo (...) De... hierros o... trabajar en... una ferretería o trabajar en... [de] restaurador, por ejemplo, que me gusta bastante (...) No sé, trabajar a mí lo único que... Trabajar. Tener... tener mis cosas, mi mujer, mis... mis hijos, mi coche.

É un exemplo que encaixa á perfección cos resultados da investigación de Baudelot e Establet (1991: 119): “cartos, emprego, salario, coche, casa, muller (...) os ‘obxectos’ que se desexa posuír representan á vez, para uns alumnos con carreiras escolares marcadas polo selo do fracaso desde os primeiros anos, o mínimo vital e o máximo a que poden quizais aspirar obxectivamente nun período de paro que afecta os mozos e os que teñen menor titulación”.

A súa situación segue cronificándose, polo que cada vez se atopan máis desligados das institucións sociais e contan con altas posibilidades de seren identificados como membros dos colectivos en risco de exclusión social, pois as súas primeiras tentativas no mercado laboral parecen reproducir as vividas no ámbito escolar: excluídos do mercado de traballo e descartados da formación profesional, son firmes candidatos a describíren traxectorias vitais precarias.

Ante esta realidade, unha das recomendacións que frecuentemente se lle dá a este sector da xuventude desde as diferentes institucións é, como apunta Bauman (2005: 22), que sexan flexibles e non especialmente meticulosos, que non agarden demasiado do seus empregos, que acepten os traballos sen faceren demasiadas preguntas e que os tomen como unha grande oportunidade que hai que agradecer mentres dure, e non tanto como o preámbulo dun “proxecto vital”, unha cuestión de autodefinición ou unha garantía de seguridade a longo prazo.

- **Contextos familiares: relacións conflitivas e falta de control**

Os fogares destes menores caracterízanse por teren un baixo nivel económico e falta de capital sociocultural, así como un hábitat estigmatizado. O principal nutriente da súa vulnerabilidade son as condicións laborais (desemprego ou emprego precario) e sociais,

derivadas da fragilidade dos soportes de proximidade (desafiliación). Cando o fillo comete unha infracción é precisamente cando os modos de socialización familiar son problematizados e responsabilizados da traxectoria seguida polos menores, sen repararse nas máis das veces nas posibilidades reais deste tipo de fogares para actuar doutras maneiras.

O enfrontamento dos adolescentes cos pais e a falta de control son os factores máis significados, os que lexitiman a intervención das institucións de control social para orientar as familias sobre como deben actuar, algo que explican apelando ben a un déficit nos modos de socialización, ben á personalidade do menor (motivacións, actitudes) ou á carencia dun mínimo repertorio de habilidades sociais exitosas, tal e como se recolle nos seguintes extractos:

Presenta un autoconceito pobre e baixa autoestima no contexto da crise adolescente onde o menor é rebelde, e trata de autoafirmarse ante o control normativo.

Intensa inseguridade, falta de sostén, intranquilidade, desánimo, malhumorado. Adolescente moi extravertido, actúa por razóns do momento e enfádase rapidamente.

A característica de personalidade máis notable é a altivez e a resistencia emocional, imaxe de endurecemento, de autosuficiencia e de independencia afectiva.

Unha das razóns mais repetidas póllos rapaces para explicar os conflitos familiares adopta a seguinte forma:

¿Tenías problemas con tus padres? **Sí.**
¿Por qué tenías problemas? ¿O qué problemas tenías? **Hacia lo que me daba la gana, en casa (...)** **Tenía muchos.** ¿Podrías decirme algunos los que tú consideres más importantes? **Las salidas, no las respetaba, los horarios (...).**

Me ponían a las once y media y a lo mejor volvía una hora más tarde. ¿Algún otro problema? (Silencio) Que no les gustaba a mis padres... los amigos... que fumaran (...). Yo probé sólo (...), pero no me gustó la sensación que queda (...). Pero lo de los amigos, pueden fumar porros... Depende del carácter que tengan, a mí sí son buenas personas... A mí... nadie me obliga a fumar ¿Se te ocurre alguno más? Sí, je. Los estudios. ¿Qué te pasaba con los estudios? Que no iba a clases. ¿Y qué hacías en el tiempo de clase? Iba a jugar al fútbolín... Iba... Yo qué sé... a estar con los amigos. Si... No me dejaban hacer lo que yo quería. Bueno, lo que yo quería...ya sé que todo no puedo, pero... no me dejaban hacer la mayoría de las cosas que yo quería hacer.

Neste sentido, unha das características comúns mais visibles ós menores con medidas de internamento son as dificultades na relación paterno-filial, onde a comunicación ás veces é imposible, como conta unha das profesionais do dulgado entrevistada:

Que se comunican pouco cos pais, e os pais con eles. Cales son os motivos que tí destacarías como relevantes para explicar esta falta de diálogo? **O estilo de vida que levamos un pouco... todos, non? Pais traballando, que chegamos cansados e queremos un pouco de tranquilidade, e desprendémonos dalgunhas obrigacións ou dun esforzo adicional. Supoño que todos estes factores da vida moderna.** Mmm... **Sobre todo iso, de... de falta de estar pendentos uns dos outros, nese sentido positivo, educativo.**

En palabras dunha das menores entrevistadas, vemos como a realidade ten máis dunha cara e como o medo dos maiores ás veces é un elemento que contribúe a distorsionar a comunicación:

¿Qué le gustaría a tu madre que hicieras para que no hubiera conflicto? **A ella le**

gustaría que... ¡hostia! que estuviera todo el día con ella y... que... jugar a las muñecas, yo qué sé, qué quiere ella, que haga, no sé. Es que no tengo ni idea de lo... No sé cómo quiere que sea, porque de hecho sí me ha... echado por eso. ¿Qué le demandarías a tu madre, si pudieras? Que se mordiera un poco la lengua, como todos. O sea, no lo que le guste a ella le tiene que gustar a todos. Y no porque... Yo qué sé, ella tiene sus normas porque es la madre. Mm. Pero no vale, eso. Supongo que tendremos que estar de acuerdo para escoger algo. Pues no, lo que diga ella es misa Mmm...E so es lo que no me gusta... Y que no se fia, no se fia de mí. Tiene miedo de todo: que si me voy meter en líos, que si voy a fumar que si... Sí. Ella ya sabe que yo no me voy a hacer nada, y sinó, que me haga unos análisis, que se lo ha dicho.

Precisamente un dos profesionais do Gabinete de Orientación Familiar sèrvese do medo que frecuentemente invade os pais no momento da adolescencia para conseguir que os menores entendan os motivos polos que os pais necesitan controlalos:

Eu recorro bastante a explicar a conduta dos pais con respecto aos fillos como... un produto do medo que teñen os pais cando os fillos, pois, empezan a emanciparse, a saír. Tendo a non partir de ideas globais e preconcebidas, e buscar un pouco no que move a xente nas situacións individuais (...). Buscar en que situacións esta familia é competente, todas esas familias son competentes, buscar novos obxectivos.

Os menores entrevistados definen tamén a súa rebeldía noutros termos. Unha considera que o feito de que o día a día estea tan regulado é un atropelo dalgún dos seus dereitos:

Es que, llegas aquí y... te dicen: “Ahora tienes que tal, ahora tienes que cual”. Y, claro, yo estoy acostumbrada a hacer lo

que me daba la gana, y me duchaba cuando quería, ¿sabes? Y me acostaba cuando me daba la gana también... Entonces nadie me tenía que decir nada de lo que tenía que hacer durante todo el día. Mmm... Y aquí llegas y tienes siempre una hora para cada cosa. Y entonces a mí me cuesta mucho, me costó mucho... hacer eso, y a parte que me lo estén diciendo, ¿no? Y que... crispaba, aquí dentro Mmm... Si decía: “Pero... ¿qué me van a decir, hasta qué hora voy a tener que ir al baño a mear?”

Outro apela a que a rebeldía é unha cuestión de carácter e por tanto é de respectalo:

Yo no me portaba mal, yo era rebelde y ahora me sigo rebelando, pero que no lo hago adrede (...). Si tengo la razón no hay quien me la quite (...) Me impongo... es mi carácter. Pero si te da problemas tendrás que cambiarlo un poco. **Ya, ¿pero cómo se cambia un carácter? Un carácter se hace con los años.**

Sabemos con total seguranza que este rapaz non coñece a definición que Sennet lle dá ao carácter, pero coincide no fundamental con esta: “[entendendo por carácter] o valor ético que atribuímos aos nosos desexos e ás nosas relacións cos demais. O carácter das persoas depende das súas relacións co mundo, abarca máis cosas que a personalidade” (Sennet, 2000: 10).

Este tipo de carácter é definido polos familiares e transcrito nos informes nos seguinte termos:

Evidénciase no menor a través das súas actitudes e vocabulario certa autosuficiencia de adolescente que adopta unha postura de endurecemento e desconfianza cara ós ambientes que considera hostís.

O tío defíneo como excéntrico: quere estar cos maiores, usa móbil, usa pendente, gústalle destacar.

A nai está moi insatisfeita con V., non sabe como facelo reflexionar e que adopte condutas maduras. Dos reproches e comentarios hai tensións na comunicación. Tamén se desprende que V. é intransixente e esixente, ten un carácter moi forte, está aburrido de todo, de tanta norma e control, quere vivir ao seu aire.

Tras o exposto comprobamos que a experiencia, aparentemente prematura, que teñen estes menores de aspectos da vida “adulta”, así como toda resposta que pola súa banda indique un enfrontamento ou un cuestionamento da normativa familiar, non son valoradas en termos de madurez; antes ao contrario, calquera insolencia ou resistencia por parte destes para cumpriren coa normativa familiar é interpretada ben como un déficit do modelo de socialización familiar, ao non esixir ou supervisar en grao adecuado o menor, ben como froito da personalidade do menor.

As dificultades na relación educativa son interpretadas como unha das razóns máis socorridas para xustificar a medida xudicial, polo que o contido que enche esta acostuma referirse á necesidade dun maior control para garantir por parte do menor a aceptación da normativa familiar, ao tempo que se lles esixe ás familias total responsabilidade sobre o seu desenvolvemento. É así que os dereitos desta infancia “ocupan un segundo lugar, despois dos paternos, e se se considera que os pais ‘fracasan’, someterase os fillos aos procedementos do goberno” (Buckingham, 2002: 91).

Será precisamente esta rebeldía dos menores e a incapacidade das familias para controlala o que xustifique a intervención doutras instancias de control social, como é o caso dos xulgados de menores. Na medida en que non están inscritos no control familiar, forman parte desa infancia que é cada vez máis segregada, máis excluída, ao tempo que é representada non en perigo, senón mesmo como perigosa e, por tanto, identificada

sistematicamente como unha ameaza para o resto. Así o perciben os profesionais dun centro de menores:

La mayoría de la gente dice: ¡Ay, qué miedo! (...) porque quizás no conozcan la problemática de estos muchachos... Es una postura muy cómoda.

Son chavales de familias destrozadas, pero la sociedad...

Son familias prácticamente inexistentes, con muy poco control, y el chaval está en la calle, anda con malas compañías, comete pequeños hurtos... está perdido, y entonces aparece el internamiento como una posible solución.

Alén do dito, non é casual que outro dos denominadores comúns a estes menores é que frecuentemente adoptan unha imaxe que os identifica rapidamente como grupo de risco, como explica unha educadora dun dos grupos de discusión:

¡Son chavales también que se marginan... Realmente intentan, incluso en la forma de vestir, ser distinto a los demás, ¡se aíslan! Non lles gustan as Nike?⁵ ¿Cómo? Non lles gustaría levar zapatillas Nike? ¡Ay, claro! Por un lado en la forma de vestir se aíslan, quieren destacar, pero al mismo tiempo empezamos con las marcas. ¿Y pueden copiar ese modelo, el estilo presentado como ideal? Depende, hay chavales que... que lo quieren, pero no... aunque se pongan algo, siempre algo hacen para ser diferentes: el peinado, los colores... ¡Ah! Los modales, las palabras... ¿Y eso qué es? El lenguaje, gestos... ¿entiendes?

A través dos percorridos sociais descubrimos que estes mozos son excelentes representantes do que Castel (1997) denomina desafiación, no sentido de que son *un pouco de todo*, a súa existencia atravesando interrogante todas as institucións sociais desmentindo as súas pretendidas garantías constitucionais. Son mozos que, como o resto, están imbuídos por una sociedade de consumo que utiliza como contrasinal de integración o contar coa posibilidade de adquirir certas mercadorías, ata o punto de valorar a identidade a través do resultado dun baremo que é aplicado sobre os atributos socioculturais que conforman a aparencia.

Conseguir esta imaxe prefabricada é máis que aparentar, significa que se lles outorgue un *lugar social* (Castel, 1997) cun determinado valor. Saben que a súa imaxe non está ben vista, que ese baremo a puntúa en negativo. A outra, a que ten valor de utilidade social, quedalles lonxe, incluso comprando nas grandes superficies onde pasan tanto tempo. As “pintas” delátanos, porque ademais da roupa levan complementos definitivos: xestos, actitudes, tons de voz; en definitiva, hábitos que descubren unha determinada sociabilidade que os afasta da media, do etiquetado como integrado, que é á vez, froito do tantas veces exitoso.

Estes menores son excelentes representantes da adolescencia posmoderna, en tanto ese rapaz *listillo*, con certo grao de arrogancia, que se resiste a pedir permiso e mesmo a opinión aos adultos, e que se inviste de certo poder que aqueles interpretan como especialmente ameazante (Steimberg e Kincheloe, 2000: 31).

⁵ Na película de Fernando León, *Barrio*, Raid e Javi, dous dos protagonistas, teñen a seguinte conversa: “Oye, a mi cuando me entierren que sea en chandal –di Raid. ¿De que marca?-pregunta Javi-. Nike, por supuesto -contesta Raid”.

QUE SIGNIFICA SER UNHA PERSOA “EDUCADA”?

Comprobamos que nos albores do século XXI o neopauperismo, en forma de exclusión, se constitúe na nova cuestión social e apunta novamente aos mozos varóns máis vulnerables socialmente, que por non permaneceren ligados a ningunha das institucións sociais recoñecidas –familia, instituto ou traballo– son redefinidos como un perigo para a sociedade, situados no ámbito da seguranza persoal e destinatarios dun proxecto pedagóxico de carácter sancionador que xustifica democraticamente as medidas deseñadas para o seu control.

Compatibilizar este ordenamento xurídico coas condicións vitais dos mozos a que se dirixe supón unha vontade política que, ademais de esixir que se responsabilicen das faltas que cometeron, esixa tamén o cumprimento dos dereitos que tantas veces lles foron negados, tamén o dereito á educación, a esa cultura común

Interrogarnos sobre as posibilidades que ten de resultar educativa unha intervención de tipo penal esixe clarificar que é “unha persoa educada”. Coincidimos co profesor Jurjo Torres no feito de considerar urxente recoñecer que faltan investigacións, análises e debates sobre o que é unha “boa educación” e unha “persoa educada”, e adoptamos como referente a definición que nos propón (Torres, 2011: 206): “Educar é preparar nenas, nenos e adolescentes para chegar a ser persoas autónomas, capaces de tomar decisións e de

elaborar xuízos razoados e razoables, tanto sobre a súa conduta como sobre a das demais persoas; de dialogar e cooperar na resolución de problemas e en propostas de solución encamiñadas a construír unha sociedade máis xusta. Para este obxectivo toda persoa educada necesita dispor de contidos culturais relevantes, que lle permitan comprender o mundo e, simultaneamente, desenvolver as súas capacidades cognitivas, afectivas e sociais coas que poder sacar o mellor partido ós seus dereitos e deberes como cidadán ou cidadá”

En palabras de Victoria Camps (2008: 22,38): “Educar, *educere*, quere dicir extraer da persoa o mellor que leva dentro. De acordo con esta idea, educar non só e transmitir uns coñecementos instrumentais que se supón serán mais ou menos útiles, ou inculcar uns hábitos e unhas rutinas determinadas. Educar comporta ó mesmo tempo, o esforzo de activar ou potenciar todo aquilo que a persoa poderá dar de si, o que implica unha tarefa de observación, de ensaio e error, de seguimento constante, de quen debe ser educado. Un seguimento flexible, adaptado a cada individuo que, como tal, é único e diferente a calquera outro (...) Educar é facer saír, conducir cara a fóra, axudar ó desenvolvemento, en ningún caso impedilo”.

Debemos de analizar se no día a día a concreción do noso modelo educativo responde ós significados da educación apuntados e, de non ser así, explicitar a cales. De coller como exemplo a medida de internamento, o feito de que os centros de menores sexan institucións

⁶ Coincido con Guacira Lopes cando “parto da idea de que o xénero é unha construción social feita sobre as diferencias sexuais, é dicir, o que interesa non é propiamente a diferenza sexual, senon a forma como é representada e valorada esa diferenza, o que se di ou pensa sobre dela. Xénero refírese, polo tanto, ó modo como as diferencias sexuais son comprendidas nunha sociedade dada, nun grupo determinado e nun determinado contexto” (1997 :34). Neste senso, o concepto de xénero “forma parte de todo un instrumental conceptual que ten como obxectivo poñer de manifesto a subordinación das mulleres, explicar as causas da mesma e elaborar accións políticas orientadas a desactivar os mecanismos desa discriminación” (Rosa Cobo, 2005).

practicamente masculinas, favorece que se reproduza o liderazgo dunha masculinidade hexemónica que, en outros contextos sociais, é cada vez menos reproducida e menos cuestionada.

Neste senso, queremos destacar que o xénero⁶ si importa, pois os rapaces están sobrerepresentados: nos actos de violencia e, por ende, nos expedientes da xustiza de menores. É facilmente demostrable: máis dun 80% dos expedientes de menores en conflito social na Comunidade Autónoma galega corresponden a adolescentes varóns⁷; a maioría dos actos violentos son cometidos por homes; os rapaces participan e sufren en maior grao de actos violentos; o profesorado di que máis do 80% do tempo o dedica a controlar comportamentos agresivos e disruptivos dos rapaces; os rapaces teñen máis accidentes mortais que as rapazas; os índices de suicidio son máis altos entre a poboación masculina; os asasinatos son perpetrados maioritariamente por homes; a porcentaxe de reclusos supera á de reclusas, excepto nos casos de violación, asaltos sexuais e violencia de xénero, en que as mulleres son as vítimas (Tomé e Rambla, 2001: 93).

Aténdonos ás opinións vertidas neste traballo, vemos que seguen vixentes certas pautas culturais que amosan que, para ser un home de verdade, é necesario competir, enfrontarse, amosarse sempre disposto a gañar; isto é, ser arriscado, valente e firme, e mesmo practicar certa ostentación heterosexual. Os rapaces non temen ter que chegar á utilización da forza, porque é un dos valores que continua presente na educación masculina informal. Máis aínda, a falta de valor, a pouca disposición para solucionar algúns asuntos dun modo violento, acostuma ser considerada

en determinados espazos sociais un grave erro de formación do carácter.

O discurso da virilidade, como discurso autoritario e duro, está enquistado nas raíces dos modelos educativos dirixidos a estes adolescentes. Neste senso, os contidos educativos que lexitiman as sancións, poden contribuir a reafirmar os valores da forza e do autoritarismo, e actitudes de dominio e humillación cara outras persoas representadas como febles; máis se cabe, no caso das medidas de internamento: o feito de que sexan institucións practicamente masculinas, favorece que se reproduza o liderazgo da masculinidade hexemónica que, en outros contextos sociais, é cada vez menos reproducida e máis cuestionada.

A ideoloxía neoliberal está a atravesar tamén este ámbito. Na medida en que o estado do benestar rebaixa e mesmo abandona as súas funcións económicas e sociais desmantelando as súas principais institucións sociais, restrinxe ata tal punto a súa función proteccionista que chega incluso a reclasificar aquelas minorías que, como é o caso dos mozos infractores, antano acollidos baixo o paraugas do proteccionismo, pasan de ser un asunto de beneficencia a ser unha cuestión de lei e de orde.

Como afirma Bauman (2005: 71-77) o estado contemporáneo busca outras variables, non económicas, de vulnerabilidade e de incerteza en que fai descansar a súa lexitimidade, desprazando as preocupacións públicas e as saídas á ansiedade individual lonxe das raíces económicas e sociais. A inseguridade cidadá está así de rabiosa actualidade.

⁷ De 249 expedientes de medidas en medio aberto no ano 2010, 211 correspondía a homes e 38 mulleres.

A utopía da ideoloxía neoliberal leva implícita unha redución da liberdade, unha censura neta e definitiva entre as circunstancias (sociais) e o acto (criminal), as causas e as consecuencias. Con esta metamorfose, tal e como nos advirte Wacquant, non parece necesario preguntarse: “quen pode crer que penalizando algúns centenaes de mozos se modificará o problema cuxa simple mención se insiste en rexeitar: o afondamento nas desigualdades sociais e a xeneralización da precariedade salarial e social como consecuencia das políticas de desregulación e da deserción económica e urbana do estado?” (Wacquant, 2000: 68).

Puidera parecer que nesta reflexión non se propoñen alternativas concretas. Aí van dúas a modo de resumo: Proponho “profesionais críticos que buscan emanciparse de prácticas que son produto do costume e a tradición, desenvolvendo formas de análise e de investigación orientadas a expoñer e examinar as crenzas, valores e supostos básicos implícitos no marco no que os profesionais organizan as súas experiencias” (Carr, 1999: 59).

Proponho que escoitemos a estes adolescentes. Os seus relatos poden ser fundamentais para repensar suposicións acerca dos termos nos que son imaxinados. As súas voces son á máis das veces historias sobre das inxustizas presentes nas súas vidas. Historias imprescindibles para lanzar novas preguntas que poñan en evidencia as faltas da responsividade das institucións para con esta adolescencia, entendendo por esta “a capacidade de resposta institucional para identificar que está ‘facendo mal’ ou, simplemente, que está deixando de facer” (Mauro Cerbino, 2006 :75).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia (2009): *Sociología de las instituciones*.

Bases sociales y culturales de la conducta. Madrid: Morata.

BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

BAUMAN, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

BRULLET, Cristina e GÓMEZ-GRANELL, Carme (2008): *Malestares: infancia adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.

BUCKING, David (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

CAMPS, Victoria(1996): *El malestar en la vida pública*. Barcelona: Grijalbo

CAMPS, Victoria (2008): *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.

CARNOY, Martin (2001): *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza.

CASTEL, Robert (1996): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso” En *Archipiélago*, nº 21, px. 27-36.

CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.

CERBINO, Mauro (2006): *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.

COBO, Rosa (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.

CORTINA, Adela (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

- DAROQUI, Alcira e GUEMUREMAN, Silvia (2007): “Ni tan ‘grande’, ni tan ‘chico’: realidades y ficciones de los vínculos familiares en los sectores urbanos pauperizados” En BERGALLI, Roberto e RIVERA, Iñaki, *Jóvenes y adultos. El difícil vínculo social*. Barcelona: Anthropos
- DONZELOT, Jacques (1998): *La policía de las familias*. Valencia: pre-textos.
- DUBET, Francis (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GORZ, André (1998): *Misericordias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.
- HARWOOD, Valerie (2009): *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata
- IGLESIAS CALDO, Ana (2007): “Los efectos de la escolaridad en la configuración de las identidades: la justicia juvenil” En BERGALLI, Roberto e RIVERA, Iñaki, *Jóvenes y adultos. El difícil vínculo social*. Barcelona: Anthropos
- IGLESIAS GALDO, Ana (2010): *Guía para practicar una educación antisexista. I Itinerario de prevención integral para la violencia de género*. Concello da Coruña: Concellería de Igualdade e Participación Cidadá.
- IZQUIERDO, M.^a Jesús (2006): “As ordes da violencia: especie, sexo e xénero” En SÁNCHEZ BELLO, Ana (coord.) *Políticas públicas de igualdade. Perspectiva de xénero*. Ed. Laiovento.
- LARROSA, Jorge (Ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LOMAS, Carlos (2008): *¿El otoño del patriarcado?. Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- MACHADO, José (2007): *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.
- MIEDZIAN, Myriam (1995): *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y horas.
- SÁNCHEZ BELLO, Ana (coord.) (2006): *Políticas públicas de igualdade. Perspectiva de xénero*. Ed. Laiovento.
- SENNETT, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SUBIRATS, Marina e TOMÉ, Amparo (2007): *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro
- SUBIRATS, Marina (2008): “La masculinidad hoy: un género obsoleto” En VV.AA. *Actas del Congreso internacional e interdisciplinar Mundos de Mujeres Women's Worlds 2008: La igualdad no es una utopía. Nuevas fronteras: avances y desafíos*. Universidad Complutense de Madrid.
- TOMÉ, Amparo e RAMBLA, Xavier (2001): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Cuadernos para la coeducación. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2008): *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: ProfEdiçoes.

STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (Comps.)(2000): *Culturas infantiles y multinacionales*. Madrid: Morata

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011): *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

VALCARCEL, Amelia (2009): *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.

WACQUANT, Loïc (2000): *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Morata.

WILLIS, Paul (1998): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.