

# Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente

Alejandro Tsukame Sáez<sup>1</sup>

## Resumen

*En este artículo se relacionan ciertos procesos de deserción escolar con el control social del delito adolescente. Se revisan teorías y enfoques criminológicos que permiten comprender algunos procesos de deserción escolar relacionados con comportamientos delictivos actuales y futuros. Destacan procesos de estigmatización y de renuncia a seguir la vía convencional de los estudios para conseguir el éxito. En este caso, la deserción escolar se revela como una opción dramáticamente asumida desde el bloqueo de oportunidades promocionales, ampliamente deseadas por algunos adolescentes, así como también de la negación de su reconocimiento como personas. El texto finaliza con recomendaciones de política pública en materia de reinserción educativa y de prevención de la deserción escolar. Dichas políticas deben afirmarse no solo en acciones técnicamente eficaces, sino sobre todo en la adherencia a opciones programáticas de respeto a la diversidad y fomento de la integración social.*

**Palabras clave:** adolescencia, deserción escolar, delito, estigmatización, integración social.

## Abstract

*This article listed some processes of dropout in control teenager crime. The review some criminological theories and approaches allow us to understand some current processes related dropout and future criminal behavior. On highlights are processes of stigmatization and resignation to follow the conventional line of studies to be successful. In this case, the dropout rate reveal dramatically an option taken from blocking of promotional opportunities, widely desired by some teenagers, as well as the denial of recognition as a person. The text ends with policy recommendations on education reintegration and prevention of school dropout. These policies should be affirmed not only technically as effective actions, but above all as adherence to policy options of respect for diversity and of promoting social integration*

---

<sup>1</sup> Licenciado en sociología y sociólogo, Universidad de Chile. Profesor de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail:atsukame@sename.cl

**Keywords:** adolescence, school dropouts, crime, stigmatization, social integration

Estas notas exploran el espacio del control en que se juegan los fines del castigo de los adolescentes infractores de la ley penal en nuestro país. Este espacio de control se caracteriza por relaciones sociales orientadas hacia la definición e imposición de normas y reglas.

Se trata de un campo de construcción de discursividad y ejercicio de poder, con una expresión institucional claramente definida. Los adolescentes que infringen la ley N° 20.084, son penados a través de acciones –también llamadas intervenciones– *educativas* (o socioeducativas); es decir, sanciones donde existe relativo consenso en que tienen por objeto (aparte del castigo en sí) lograr la reinserción social, “readaptación”, “resocialización” o “*reeducción*” del penado. En tanto, la reintegración a la escuela es visualizada como un aspecto central del proceso de reinserción social; y se asume que el conjunto del sistema de responsabilidad penal de adolescentes se rige (o debiera regirse) por el principio educativo y la obligación de satisfacer el derecho a la educación de los adolescentes sancionados<sup>2</sup>.

No obstante, los actores del sistema de justicia juvenil tienen una visión de la inclusión en la escuela como una solución “casi mágica” al problema de la infracción de ley; pasando por alto las dificultades que han tenido los adolescentes en ella y que les impiden desarrollar trayectorias de integración escolar. La deserción escolar ha ido en aumento y se asocia, paradójicamente, al aumento de la cobertura del sistema educacional. Mientras dicha cobertura alcanza actualmente casi el universo de niños (la cobertura de la enseñanza básica en Chile llega al 98%); según la encuesta CASEN la cantidad de niños de entre 6 y 16 años que están fuera del sistema escolar, subió de alrededor de 80.000 en 2003 a más de 100.000 niños en el 2006. En vista del amplio consenso sobre la importancia del acceso y permanencia de los niños y adolescentes en el sistema educativo, la deserción escolar es interpretada, desde una lógica preventiva, como un “factor de riesgo” que sitúa al adolescente en un espacio de vulnerabilidad ante el delito. Y, en una mirada desde la seguridad ciudadana, la deserción escolar es vista como la antesala de la delincuencia.

Estas notas están dedicadas en buena medida a discutir la relación entre la deserción escolar y la delincuencia juvenil, observando que se trata de una relación ligada a procesos muy específicos, que no pueden ser remitidos simplemente a la deserción escolar en general. De hecho, se plantea que la falta de adecuación de la escuela a la ampliación de la cobertura educacional y el acceso a ella de nuevos segmentos de niños y adolescentes, serían razones poderosas a la hora de explicar las situaciones mayoritarias de deserción escolar; mientras que en el caso de los procesos que la ligan con las prácticas delictivas, puede observarse la presencia de procesos de *desafección* normativa que tienen su propia especificidad. Por lo tanto, esta manera de ver, necesariamente implica mirar el funcionamiento de la escuela como un espacio de control social informal, introduciendo una reflexión de fondo sobre su capacidad inclusiva y sobre la política pública en materia de reinserción educativa, cuando se trata del control social del delito juvenil.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con los fines declarados de la ley N° 20.084, artículo 20, y de las sanciones en particular, artículos 13 a 17.

## La deserción escolar como proceso

El estudio de la deserción escolar ha experimentado importantes cambios, desde una mirada centrada en un proceso unilateral, de responsabilidad sólo del niño o adolescente, a una visión más realista, que enfatiza la confrontación entre las expectativas y deseos del niño y las expectativas de los profesores, la escuela y —a través de ellos— de la sociedad entera. Para comprenderla adecuadamente, se requiere de una aproximación desde la historia y las relaciones, comprendiendo a los adolescentes en el contexto de su biografía, y esta, en la estructura social en que se desenvuelven. La deserción escolar es resultado de un proceso que tiene un largo desarrollo. Entre los aspectos característicos de la biografía de los adolescentes, que prepararían el abandono de la escuela, se encuentra la resistencia a la autoridad de los profesores, que puede generarse tempranamente<sup>3</sup>, el fracaso en el rol de aprendiz y las dificultades relacionales en la biografía escolar del niño o adolescente con compañeros y/o profesores (Richards, 2009).

En cuanto a la asociación planteada entre la deserción escolar y la delincuencia de adolescentes, es de lamentar que los enfoques criminológicos positivistas planteen esta cuestión como un hecho universal y atemporal. A partir del enfoque “liberal” de los factores de riesgo, que sostiene que el acceso al sistema educativo y la trayectoria en el mismo pueden configurarse ya sea como factores de riesgo<sup>4</sup> o de protección<sup>5</sup>; la mirada positivista da por hecho de que toda forma de deserción escolar es un factor de riesgo de delincuencia<sup>6</sup>. El sustento de esta mirada es el supuesto de que los niños o adolescentes son diferentes al resto de los adolescentes, diferencia que puede ser detectada a partir de factores de riesgo o relaciones estadísticas que permiten establecer un pronóstico de comportamiento a futuro.

La mirada factorial es insuficiente para comprender la deserción escolar, aunque cuente con el atributo de adaptarse a los casos particulares. Por ejemplo, mediante la adecuada combinación de factores de riesgo y de factores protectores en cada caso, en distintos momentos del tiempo. Precisamente, la limitación de esta mirada reside en su elevado grado de abstracción, que oculta el hecho de que toda variable a incluir como factor de riesgo, es materia de interpretación. Por otro lado, un factor es un resultado estadístico que opera como *indicador* del comportamiento de una determinada *población*. *Indica* la probable presencia, pero no significa los procesos que permiten entender el contexto biográfico de

<sup>3</sup> “Hay una cosa de fondo con respecto a la autoridad, que se hace mucho más fuerte, diría yo, a contar de los once o doce años. Uno de los orgullos es la resistencia a la autoridad. Se viene preparando desde pre-kinder, niños de cinco – seis años, una cuestión de resistencia a la autoridad que tal vez no la visualizábamos tan bien” (Richards, 2009).

<sup>4</sup> Por ejemplo, desfase curricular, ausentismo, abandono, conflictividad en las aulas, etc.

<sup>5</sup> La lectura en sentido contrario, es decir un alumno que finaliza su etapa obligatoria, que continúa en la enseñanza media o superior, etc.

<sup>6</sup> Según Garrido y Latorre (2000), Loeber y Stouthamer – Loeber, en un estudio sobre predictores de la delincuencia, concluyeron que: 1) Los malos resultados escolares eran en un cierto grado anunciadores de la delincuencia futura; y 2) La mayoría de los/as delincuentes “crónicos” podían ser reconocidos por sus problemas de conducta y otras deficiencias en la edad escolar. Según los mismos autores, Farrington opina que los niños(as) con proyección de ser delincuentes a futuro, pueden ser identificados por sus profesores en el primer grado escolar, ya que manifiestan comportamientos perturbados de forma continua. Para este autor, un bajo nivel intelectual y de éxito escolar entre los 8 y 10 años permiten predecir la delincuencia juvenil, tanto la oficial como la no declarada, la comisión de delitos en la edad adulta y la reincidencia.

las acciones del adolescente y su interacción en los escenarios de inserción / desinserción en que se mueve.

Tampoco es de mucha utilidad la mirada positivista sobre el tema. Allí, la deserción escolar es entendida como consecuencia de alguna deficiencia, desventaja o condición anormal del niño o adolescente, que lo volverían inhábil para el proceso escolar; o (como en nuestro caso) configurarían los factores de su desviación primaria en el delito. Es necesario discutir sobre la responsabilidad de la propia institución escolar, al contribuir con procesos de desviación secundaria, totalmente pasados por alto.

### **Revisión de teorías y enfoques que permiten entender la relación planteada.**

En el plano de las teorías criminológicas, los esfuerzos por ir más allá de la perspectiva plurifactorial han implicado el desarrollo de teorías unitarias o a la integración de partes convincentes de distintas teorías para construir una más compleja. Este último camino es el que se intenta aquí, puesto que hay una serie de perspectivas que permiten comprender convincentemente, procesos que llevan a los adolescentes a desarrollar un conflicto con la institución escolar, de una manera tal que desemboca en comportamientos delictivos y en deserción escolar.

La tradición sociológica durkheimiana de la anomia y las teorías psicológicas de la frustración<sup>7</sup>, ponen el énfasis en la inducción al delito provocada por la persecución del éxito en una sociedad desigual o altamente competitiva<sup>8</sup>. El delito sería una forma de adaptación individual ante las tensiones existentes en el sistema social. En el caso de la anomia, mientras que la cultura fomenta la persecución de la meta del éxito en toda la sociedad, la estructura social limita las oportunidades de todos. Ante esa barrera para “salir adelante”, algunos *innovan* en los medios, optando por conductas ilegales.

---

<sup>7</sup> Naturalmente centrada en la explicación de las conductas delictivas violentas, la perspectiva clásica en psicología de conectar la experiencia de frustración con la agresión, ha sido planteada más recientemente como teoría general de la tensión (Agnew):

“a) Diversas *fuentes de tensión* pueden afectar al individuo, entre las que destacan la imposibilidad de lograr objetivos sociales positivos, ser privado de gratificaciones que posee o espera, y ser sometido a situaciones aversivas ineludibles.

b) Como resultado de las anteriores tensiones, se generarían en el sujeto emociones negativas que, como la *ira*, energizan su conducta en dirección a corregir la situación.

c) Una posible acción correctora contra una fuente de tensión experimentada es la conducta delictiva.

d) La supresión de la fuente alivia la tensión y de ese modo el mecanismo conductual utilizado para resolver la tensión se consolida” (Redondo y Pueyo, 2007).

<sup>8</sup> Según la teoría de la anomia, las motivaciones son inducidas socialmente y no resultan de ninguna particularidad inherente a la “naturaleza humana”. Al contrario, la conducta desviada o socialmente divergente, incluyendo el delito, es tan producto de la estructura social como la conducta conformista. La conducta delictiva sería una forma de adaptación anómica, pero perfectamente normal, ya que en este caso la causa residiría en la contradicción inherente a una sociedad que fomenta el éxito para todos, en circunstancias que no puede garantizárselos, por tratarse de una sociedad desigual.

En esta situación estarían la mayoría de los adolescentes que infringen la ley, cautivados por el deseo (o también, la promesa) de adquirir símbolos de status y de prestigio, expresados en pautas de consumo propias de la clase media. La fuerza de dicha aspiración dependerá del acento particular que exista en un contexto determinado respecto de la meta del éxito y de la promoción social, así como del grado de desigualdad existente en la sociedad en su conjunto<sup>9</sup>. Su presencia en nuestra realidad sería un hecho, en la forma de una “aspiración promocionista”. En una investigación realizada a principios de los años 90, se pudo comprobar que existía una fuerte aspiración al éxito entre los adolescentes sancionados, pero que se alejaba de las pautas convencionales en dirección de una valoración superlativa del dinero<sup>10</sup>. De acuerdo con información más reciente, no hay razón para pensar que dicha valoración se haya modificado.

La idea de que la delincuencia se aprende, es otra idea fundamental que nos permite acercarnos a nuestro tema. Esta idea proviene de la denominada escuela ecológica de Chicago<sup>11</sup>, y fue formulada por Sutherland como teoría de la asociación diferencial, posteriormente ampliada por las teorías psicológicas del aprendizaje social<sup>12</sup>. La teoría de la asociación diferencial plantea que se aprende a delinquir en estrecho contacto con otras personas iniciadas en el delito (asociación diferencial), las que aportan definiciones, aprendizajes y valoraciones favorables a la práctica delictiva (aprendizaje diferencial). A pesar de la rigidez del modelo del aprendizaje, la idea de que hay un conjunto de definiciones favorables al delito y otras que son favorables a respetar la ley, y que en las interacciones que sostienen los jóvenes infractores a la ley penal, predominan las primeras, cimentó las posteriores perspectivas subculturales, que revisamos a continuación.

Los representantes de esta orientación concuerdan con la visión de que el delito es una forma de adaptación a las exigencias que la estructura social impone a las

<sup>9</sup> La desigualdad social es definida por Kerbo (2004) como “la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora. La desigualdad social se relaciona con las diferentes posiciones de la estructura social”.

<sup>10</sup> Por ejemplo, están firmemente convencidos de que “todo está en la plata” y del valor omnipotente del dinero (“con plata se consigue todo”). El dinero permite difuminar la línea divisoria entre los buenos y los malos, ya que la única diferencia entre ellos y otros delincuentes, como los de “cuello blanco”, está en la cobertura que les otorga el poder del dinero (Tsukame, 1992).

<sup>11</sup> A esta orientación se deben las ideas sobre la territorialidad del delito (las denominadas “zonas criminógenas”), de la desorganización social (que se expresa actualmente en la tesis de la desorganización de la comunidad frente al delito) y el descubrimiento de las carreras delictuales, en el contexto de una ciudad caracterizada por una gran diversidad moral. Destaca sobre todo, la sobresaliente aportación de Sutherland, quien plantea que un sujeto puede llegar a ser delincuente a través de los mismos procesos por los cuales otros llegan a ser personas honestas. Se trata de procesos de aprendizaje diferenciados, que implican formas de asociación diferencial.

<sup>12</sup> Por ejemplo Bandura, quien realiza el papel de la *imitación* y de las *expectativas* de la conducta, y diferencia entre los momentos de *adquisición* de un comportamiento y su posterior *ejecución* y *mantenimiento*. En la explicación psicológica de la delincuencia, se ha optado por el modelo del aprendizaje social de Akers, para quien en el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, 2) la adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos, y 4) la *imitación* de modelos pro-delictivos (Redondo y Pueyo, 2007).

personas, pero no se trataría de una adaptación individual, sino que colectiva. Para Cohen, la elección de la forma de adaptación respecto de la tensión entre fines y medios va a depender de la estructura de oportunidades y de la inclusión del sujeto en una subcultura, a la que contribuirá a dar sustento. La subcultura, dice Cohen, “es una solución cultural compartida a los problemas creados por la estructura social”<sup>13</sup>.

En el caso que nos ocupa, la relación entre subcultura delictiva y escuela, se plantea a propósito de los orígenes de aquella. La subcultura delictiva se desarrollaría en conflicto con los valores de la cultura de clase media, representada por la escuela y sus formas de valoración, y se orientaría a la deliberada violación de los mismos. Las familias de las clases sociales bajas tratan de seguir los patrones y modelos impuestos por las clases medias, actitud reforzada por el sistema educativo que promueve los estándares de ésta y responde a sus exigencias. Pero, esas familias carecen de las técnicas socializadoras necesarias para que sus hijos sigan esos patrones, por lo que quedan en una situación social de desventaja que les impide alcanzar el éxito. Es en la interacción con la escuela misma donde se da un proceso de *frustración* de esas expectativas. La escuela transmite y valora toda una manera de ver las cosas, que no se adapta a la condición real del adolescente. Este aprenderá a compartir esas expectativas, pero fracasará en su consecución y, entonces, no logrará la estima asociada a ello (ante todo, le parecerá un pretexto la postergación de las gratificaciones a un futuro incierto de logros, en proyectos de vida que se realizan más allá del momento presente). Pero, conservará la posibilidad de que en el seno de un grupo que permite ver las cosas en común, pueda rechazar la lógica meritocrática, y obtener el reconocimiento que no obtiene y que lo angustia.

Cohen también plantea el carácter expresivo y no utilitario de la subcultura delincuente. Esta es gratuita (no lucrativa), maliciosa y destructiva. Es decir, toma sus normas de la cultura convencional y las invierte. Es *maliciosa*, por cuanto la satisfacción del joven deriva precisamente de la disconformidad de los otros. Es *destructiva*, porque se enorgullece de hacer aquello que es incorrecto según los estándares de la clase media<sup>14</sup>. No obstante, los muchachos de clase baja participan en mundos de valores contrastantes. Un continuo

<sup>13</sup> Define la subcultura como “un sistema de valores y creencias que fomenta la comisión de actos delictivos, confiere rango social a sus miembros por razón de tales hechos y especifica la clase de relaciones que se han de mantener con las personas ajenas al mundo social de los delinquentes” (Cohen, 1971).

<sup>14</sup> “La conducta del delincuente es justa, según los principios que rigen su subcultura, precisamente porque es injusta según las normas de la cultura circundante” (Cohen, 1955, Pág. 28). “Robar por el placer de robar”, independientemente de consideraciones de ganancia y de provecho, es una actividad a la que se le atribuye valor, audacia, prestigio y una profunda satisfacción. En los esfuerzos empleados en el riesgo que se corre para robar cosas que, con frecuencia, son –más tarde– desechadas, destruidas o regaladas, no hay un cálculo en términos racionales, inspirados en un criterio cualquiera de utilidad (...) El robo colectivo del grupo (...) no es solo un modo de *agenciarse* una cosa. Es un medio que constituye la antítesis de los sobrios y diligentes “esfuerzos cotidianos de la profesión” (Ibid, Pág. 25). La clase media, por ejemplo, pondría un especial énfasis en la movilidad social, en la eficiencia y en la responsabilidad individual, en la racionalidad para perseguir sus objetivos, en el respeto a la propiedad, en la constructividad en el uso del tiempo libre y, sobre todo, en el ahorro y en la postergación o aplazamiento del placer. La cultura de clase baja, en cambio, concedería mayor significación a la fuerza física y a la colectividad y mucho menor que las clases medias al ahorro y a la postergación del placer”. García-Pablos (2003), Págs. 821-822.

bombardeo institucional les sugiere la aceptación de la cultura convencional dominante, como requisito imprescindible del éxito y estima sociales; pero su propia condición y adhesión a los valores de su clase, los llevan tarde o temprano a darse cuenta que tales atributos no coinciden con su status. Apoyándose en la distinción entre *muchachos de escuela* y *muchachos de esquina* (Whyte), Cohen aprecia que los *muchachos de esquina* confirman a la larga los valores de la cultura de la clase obrera, en tanto que los primeros tratan de abrirse camino en el mundo de la clase media, aceptando ampliamente sus valores. Entre ambos, la subcultura del muchacho delincuente acepta los valores de la clase media, para rechazarlos luego, pero sin abandonarlos por completo. El conflicto cultural y normativo admite, entonces, tres *opciones*: adaptación o *college boy*; transacción y pacto o *corner boy*, y rebelión frente a los valores de la clase media o *delinquent boy*<sup>15</sup>.

La tesis subcultural, en esta forma reactiva oposicional, puede ser discutida en cuanto a su actual vigencia. No obstante, estas manifestaciones existen. Como botón de muestra, el siguiente *decálogo*, encontrado en una muralla frente a una escuela, en la ciudad de Santiago:

1. No trabajarás;
2. No estudiarás;
3. No atenderás;
4. No respetarás;
5. No confiarás;
6. No volverás;
7. No perdonarás;
8. No pagarás;
9. No obedecerás;
10. No recordarás.

En él, se aprecia claramente un llamado al rechazo de los valores escolares y por intermedio de ellos, de los valores convencionales; aunque no necesariamente haya que aceptar que estos grupos estén orientados hacia una formación subcultural delictiva. Es decir, la existencia de contraculturas escolares no autoriza a utilizarlas como explicación de la conducta delictiva, a pesar de la tesis plan-

---

<sup>15</sup> El *college boy* trata de asumir los valores culturales y sociales de las clases medias, a pesar de las insalvables carencias escolares, sociales e incluso lingüísticas para adaptarse al estilo de vida de aquellas. El *corner boy* representa la respuesta más común, acomodaticia y contemporizadora. No rompe frontalmente con la sociedad oficial, pacta y convive con ella. Acepta las limitaciones que derivan de su pertenencia de clase y trata de aprovechar las oportunidades del medio. Es fiel a los valores de su grupo, pero no opta de modo manifiesto por la vía del delito. El *delinquent boy* resuelve su “frustración de *status*” enfrentándose de forma abierta a los valores convencionales de las clases medias. La subcultura delincuente no acepta “pactar”. No tolera ninguna “ambigüedad”. Seguir las normas de la subcultura delincuente, definidas en su polaridad negativa respecto al sistema de calificación social respetable, la propia inconformidad del delincuente respecto a los principios-estándares de la clase media, le ubican más alto que el muchacho de *college* más ejemplar”, García - Pablos, Pág. 823.



teada por Cohen<sup>16</sup>. No obstante, estamos en condiciones de recrear el conflicto de adaptación de que hablan las teorías subculturales, en una formulación más adaptada. A semejanza de lo que plantea Cohen, el conflicto cultural y normativo canalizaría las respuestas de los adolescentes en torno a tres *opciones*:

a) el *sobreesfuerzo* del muchacho orientado a la adaptación escolar, que no se conforma con lo que la escuela le ofrece, sino que intenta poner el máximo de su parte para lograr la ansiada promoción (“ser alguien”), por los medios prescritos (estudiar más, ser meritorio en todo);

b) el *conformismo* del que transa o pacta (*idem* al *corner boy*) y

c) la desesperanza promocional, o *renuncia*, en la que el adolescente que aspira a “ser más”<sup>17</sup> y se siente capacitado para ello, termina renunciando a la promesa y al camino ofrecido por la escuela. Pero esta desafección no se explicaría ni por una rebelión ni por una inversión de los valores dominantes, pues en este caso, tampoco las opciones son absolutas. En ese sentido, los discursos sobre-elaboran las opciones respectivas, pero aclaran también la porosidad de sus límites. Cada una de las formas de adaptación implica una descalificación de las demás, pero ninguna es inmune a su atractivo mutuo.

A pesar de que la perspectiva subcultural recibió cuestionamientos de parte de fenomenólogos como Matza, quien planteó que la subcultura delictiva no era tal sino que solo expresaba los valores *subterráneos* de la cultura dominante, oficialmente ocultos, pero legítimos y compartidos por la mayoría<sup>18</sup>. La idea

---

<sup>16</sup> Al respecto, Willis, 1988. El planteamiento de Cohen fue enriquecido por la teoría de la estructura de oportunidades ilegítimas de Cloward y Ohlin. Estos últimos comparten con el primero la idea de que la subcultura delincuente tiene su origen en la frustración experimentada por el adolescente, al no poder satisfacer las expectativas que la ideología de la igualdad de oportunidades ha fomentado en él; pero su opción por formar parte de una subcultura delictiva estará asociada más a su fracaso por acceder al éxito por vías legítimas, que a la dualidad valórica de la que habla Cohen. De hecho, el adolescente no necesita dejar de compartir los valores mesocráticos, sino sólo en la medida en que un cálculo utilitario lo insta a adoptar vías ilegítimas para alcanzar el éxito, ante el bloqueo de las vías legítimas. Sus aspiraciones son reformuladas según el conocimiento racional de las oportunidades efectivas y no se mantienen solo en un plano expresivo, no utilitario. Por otra parte, el tipo de subcultura delictiva existente dependerá de la organización del barrio. La subcultura *criminal*, organizada en torno al robo y otras especialidades delictivas, surge en barrios integrados, donde hay una organización criminal adulta estratificada según la edad y con estrechos vínculos con la organización social existente en la comunidad. La subcultura *conflictiva*, tiende a surgir en territorios desorganizados, con alta movilidad geográfica y formas de vida social precarias. Al no existir integración entre los valores criminales y los valores convencionales, no se desarrolla una estructura estable de oportunidades criminales. La criminalidad típica de esta zona será individualista, poco remunerativa, desprotegida y la delincuencia juvenil optará por la conducta violenta y el conflicto permanente con otras bandas, para adquirir estatus. Estará siempre marcando terreno, exigiendo respeto, o estableciéndolo. Por último, la subcultura *abstencionista*, sólo marginalmente delictiva, está integrada por muchachos que se han refugiado en las drogas, al no ser capaces de hacer uso de las oportunidades ilegítimas, ya sea porque no las hay, por inhibiciones morales o por falta de capacidad para hacer frente a la violencia que el delito conlleva.

<sup>17</sup> Canales M., 1993.

<sup>18</sup> Los muchachos que delinquen conocen y comparten los valores convencionales, pero están en una posición que les permite expresar los valores subterráneos de la cultura dominante, como la ambición por el dinero, la ostentación de él, el gusto por el peligro, el valor de la aventura, etc. Con todo, deben aprender técnicas para neutralizar el efecto que pueden tener esos valores y que les impiden asumir una opción delictiva. Las técnicas de neutralización son técnicas

general de que parte del delito adolescente es expresión de una frustración de aspiraciones, de un deseo de reconocimiento, de buen trato, de respeto, etc., está plenamente vigente en diversas líneas de desarrollo actuales.

Creemos que la verdad va por en medio. En nuestra experiencia de investigación hemos encontrado que los adolescentes infractores utilizan tanto técnicas de neutralización como formulaciones que podrían interpretarse como propiamente subculturales; en línea, eso sí, no con los “valores del mundo delictual”, sino más bien con perspectivas identitarias, construidas desde la experiencia del delito<sup>19</sup>.

Antes de continuar, es preciso recordar la noción de que el delito y el control del delito, son dos aspectos inseparables de un mismo fenómeno. Es decir, hay que dar cuenta de los procesos de desviación primaria, pero también de los procesos de desviación secundaria.

El modelo genealógico ofrece valiosas claves para aproximarse a la comprensión de los procesos de deserción escolar en la línea antes señalada. Foucault llamó la atención sobre la existencia de un poder disciplinario, posible gracias a elementos presentes en el sistema escolar: clasificación y vigilancia jerárquica, sanción normalizadora, examen. Asimismo, las acciones correccionales serían todos aquellos procedimientos y discursos que clasifican, observan, registran cada caso, ordenan el conocimiento de cada niño, califican su moralidad y su normalidad, y en el mismo acto, aplican medidas correctivas (Foucault, 1998).

Más relevante todavía es el hecho de que la perspectiva del etiquetamiento ha llamado la atención sobre los procesos de “selección” al interior de la institución escolar. Desde este ángulo, la escuela contribuiría a la desviación secundaria de los adolescentes, de una manera que no es tan claro que anteceda a los procesos de la desviación primaria<sup>20</sup>. Becker (1973), afirma que en las relaciones que establecen con los alumnos, los profesores operan como representantes de la sociedad, en tres órdenes de comportamiento: a) *cognitivo*, a través de la evaluación de su rendimiento académico, en donde se trata de distinguir a los alumnos “aplicados” de los “flojos”; b) *sociafectivo*, a través de la apreciación del desarrollo emocional de los niños, en donde se trata de distinguir a los alum-

---

de argumentación que justifican el delito y constituyen una parte esencial de las definiciones favorables a la violación de la ley. El joven llega a ser delincuente precisamente mediante el aprendizaje de estas técnicas y no tanto por el aprendizaje de imperativos morales, valores o actitudes en abierta contraposición con la sociedad” (Baratta, 2002).

<sup>19</sup> En el discurso de los adolescentes infractores hay presencia de ambas realidades: Por ejemplo, como técnicas de neutralización se observan: *El delito como un trabajo*: “Si uno es pobre se la anda ganando como puede”; *Negación del daño*: “Hay delincuentes que son malos y otros que la piensan bien”, “Nosotros mismos les damos trabajo a ustedes”. *Negación de la víctima*: “Es pecado robarle a un pobre, porque no tiene”; *Chivos expiatorios*: “Según la sociedad uno es el malo”. Pero, este último argumento otorga una significación más integral, que también nos habla de la presencia de *sentidos* más propios de la identidad delictiva, como por ejemplo podríamos llamar a la negación del hacer por el ser: “Malo en el sentido de robar, no más. Pero en la forma de ser, no”; “El ladrón es la persona que tiene más sentimientos”. Otro ejemplo sería el desplazamiento de la ilegitimidad: “hay gente con corbata, que roba más que uno” (Tsukame, 1992).

<sup>20</sup> Introducida por Lemert, esta distinción apunta con la denominación de “desviación primaria” a aquellas condiciones y acciones que llevan a una persona a cometer delitos, mientras que la “desviación secundaria” implica la reorganización de los roles y la personalidad de un individuo en torno a la experiencia de haber sido calificado como delincuente. A menudo se ha mantenido que esta última es la que verdaderamente define y consolida la identidad delictiva de una persona.

nos “estables” de los “inestables”; y c) *moral*, en donde se trata de discriminar entre los alumnos “ordenados” y disciplinados y los alumnos indisciplinados o con “mala conducta”. Existirían, entonces, etiquetas que se imponen a los niños “difíciles” o “problemáticos”, que propiciarían que el sistema escolar les trate de un modo hostil, sin importar la realidad objetiva de sus acciones, contribuyendo a que asuman tal etiqueta.

Algunos autores han identificado en esta dirección mecanismos como la “profecía auto-cumplida”<sup>21</sup> y el “juicio por la fachada”<sup>22</sup>, que lleva a los profesores a juzgar el comportamiento, la moralidad o el rendimiento de algunos alumnos como incorrecto, reprochable o deficiente. También desde la etnometodología, autores como Kitsuse y Cicourel encontraron que algunos hitos en el “currículum vitae” de un adolescente infractor están intensamente relacionados con el otorgamiento, a los neófitos, de sucesivos “diplomas” de mal comportamiento escolar. Llegan incluso a afirmar en este sentido que “el sistema escolar es una organización que produce, en el curso de sus actividades, una variedad de carreras propias de adolescentes, incluida la de delincuente”<sup>23</sup>.

Según lo revisado hasta aquí, el proceso de *renuncia* a la vía legítima de promoción social que representa la escuela, surge como un proceso fundamental para comprender los procesos de deserción escolar que se relacionan con la delincuencia de adolescentes. A partir de la revisión de la perspectiva del etiquetamiento, podemos añadir a la perspectiva anterior una visión complementaria, en que la existencia de procesos de *estigmatización*, estrechan aun más las opciones vitales del adolescente.

Investigaciones cada vez más frecuentes, tienden a ilustrar las tesis aquí discutidas. La experiencia escolar de estos adolescentes, previa a la comisión de delitos, está marcada por la frustración de las aspiraciones y la estigmatización como alumnos problemáticos, como se aprecia en las siguientes citas de dos trabajos recientes:

“La veía mal por mi mamá... El inspector le dijo que nosotros íbamos a salir delincuentes, que somos maldadosos, la mente quedaba mal”.

“(Dejé de estudiar) por que no sé poh, ya no me gustaba el colegio, porque ya como me echaron de un colegio, después estudié otro año y me echaron de otro, como que me aburrí y no quise estudiar más, poh”.

---

<sup>21</sup> La Psicología educacional ha destacado el papel de los supuestos del maestro bajo la figura de la profecía de autorrealización, también conocido como “efecto Pigmalión”. Según esta tesis, los niños muestran un trabajo superior cuando así lo espera su profesor. Por su parte, cuando no se espera que algunos alumnos realicen dicho trabajo superior, este hecho le parece indeseable al profesor (Rosenthal y Jacobson, 1973).

<sup>22</sup> Se trataría de rasgos como las posturas, vestimenta, corte de pelo, forma de hablar y gesticular, formas de usar el lenguaje, etc. Varela, J. y Álvarez - Uría, F. (1993).

<sup>23</sup> Kitsuse y Cicourel, 1967. “Un delincuente es un producto emergente transformado en el tiempo por una serie de encuentros, de informes escritos y orales, de lecturas prospectivas y retrospectivas de lo que pasó y de las circunstancias prácticas en las que sobreviene el caso durante el transcurso cotidiano de los casos judiciales” (Cicourel, 1968, Pág. 333).

“Como dos profesores y un inspector me tenían mala, siempre andaban detrás mío para suspenderme, para echarme, cualquier cosa. Andaban siempre detrás de mí. Una vez le pitié una manzana en el comedor a uno en la cabeza. Estábamos todos haciendo una guerra de porotos y yo pesqué la manzana y se la tiré... Porque siempre me retaba y adonde me andaba persiguiendo para todos lados, así. Entonces, tenía que desquitarme de alguna manera... Después me suspendieron por dos semanas” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008)<sup>24</sup>.

-“Yo estaba en segundo medio cuando me salí del colegio. Me salí porque era muy malo, pasaba peleando todo el día. El profe decía que era maldoso, que era malo, que en ese colegio era malo yo” (...).

Porque tú podís ser el más piola, pero te mandaste un condoro y te tienen marcado, yo voy a ser el culpable siempre. Si estoy piola, a quién le van a echar la culpa, a uno poh. ...y uno es pa' volverse loco” (Canales y otros, 2005).

Por otra parte, la experiencia escolar posterior a la condena ve recrudecer las prácticas estigmatizantes, transformándose en vigilancia intensiva y desconfianza sistemática:

“Sí, poh (los inspectores y profesores) eran los que más mala me tenían... si me querían puro echarme, porque decían que yo era una mala influencia para algunos compañeros que eran ordenados, los que tenían los mejores promedios... decían que cómo iba a estar un alumno delincuente entremedio de todos ellos... es que decían que yo no servía porque yo aparte era desordenado en el colegio... y ahí dije: “ya, no voy más”. ¿A qué voy a ir?”

“La gente debe pensar que uno piensa y hace puras cuestiones malas” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008).

Ambas imágenes se ven correspondidas por un discurso de los profesores sobre la imposibilidad del adolescente de cambiar:

“Ellos siguen pensando en lo mismo, yo sé que hay algunos chicos que se sacan la camisa, se ponen la polera y salen a robar. No aguantan la jornada completa, a la una o una y media salen saltando las panderetas, los techos de las casas, hay muchos que los han pillado en el súper robando, o sacando cuestiones” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008).

En este sentido, los jóvenes asumen las prácticas excluyentes de que han sido víctimas como originadas en su propio comportamiento y forma de ser, incorporando un autoconcepto basado en la propia incapacidad del sujeto para integrarse al espacio escolar:

<sup>24</sup> En esta interesante investigación cualitativa, con adolescentes que cumplen condena de acuerdo a la ley de responsabilidad penal de adolescentes, N° 20.084, las autoras confirmaron, en medida diversa, las dos hipótesis siguientes: 1) “La experiencia escolar de los adolescentes infractores de ley, previa a la comisión de delitos, da cuenta de haber experimentado prácticas de estigmatización que han incidido en su comportamiento de infracción a la ley”, y 2) “la condición de infractores de ley de los adolescentes, en su proceso de inserción o reinserción escolar, da origen a nuevas prácticas de estigmatización por parte de la comunidad escolar que dificultan su integración a la escuela” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008).

“No, no te sabís comportar, no sabís estar en ningún lado, soy inquieto, no sabís estar aquí, no sabís estar allá. Eso es lo que pasa, y eso yo aprendí del colegio”.

“Todo lo que tiene la escuela es bueno y mejor, yo siempre he dicho, siempre, cuando yo me retiré de la escuela siempre dije: “la escuela fue mejor que yo”, y las cagué en retirarme, las cagué en mandarme la cagaíta.... siempre lo he dicho y siempre lo voy a llevar en mi conciencia”.

“Cuando me echaron me di cuenta de que pa’ qué iba a seguir, después me preguntaron si quería estudiar y si quería volver al colegio, yo les dije que como estaba en ese momento no iba a poder cambiar” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008).

“Iba al colegio, pasaba de curso, al otro año me echaban y así anduve por hartos colegios. Me portaba mal, no me gustaba. ¿Por qué no?, no sé....”

“Fome, porque en el colegio andan puro mandándote y a mí nadie me ha mandado en la vida. Me fui, no daba pa’ más” (Muñoz, 2008).

Consecuentemente, aunque no pierden la fe en ella, la integración escolar es vista de una manera ambivalente: por un lado, la escuela aparece recordada con nostalgia, como aquel espacio protector de la infancia que comienza a perderse al entrar en la adolescencia o, que de alguna manera ya se ha perdido<sup>25</sup>. Al mismo tiempo, se recorta día a día como espacio de promoción y de “salvación”, de la posibilidad de ser alguien, a la cual se aferran de manera un tanto desesperada:

“Terminar el cuarto medio por mi mamita, por mi abuelita, porque cuando mi papá falleció le dijo a mi mami que me cuidara... Voy a terminar el cuarto por ella, si no andaría en Europa”.

“Para ser alguien en la vida... Poder tener una profesión, para poder tener una buena pega y alimentar a tu familia, si llegái a tenerla...”

“Porque si es que llego a tener algún día a mi familia, mi hijo se sienta bien de mí poh, porque no quiero que el día de mañana sepa de que yo anduve robando, que anduve mandándome cagadas en todos lados... la escuela me va a ayudar mucho a cambiar, porque sin la escuela no sería nada” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008)

Finalmente, dejamos planteado el desafío de reconocer y hacerse cargo de la aspiración promocionista, defendida por los muchachos a pesar de las múltiples vivencias en contrario. Ya señalamos que esta se ve distorsionada en su objetivo último. Sólo agregaremos que, ante el cierre del camino de los estudios y bloqueada la posibilidad de una valorización de la fuerza de trabajo, confían en un golpe de fortuna para franquear el abismo:

---

<sup>25</sup> “La escuela me entregó para mi vida los valores, la amistad, el respeto, todos esos valores básico que uno tiene que tener....Uno va aprendiendo lo que es la amistad, a respetar”. “Lo más positivo de esta etapa es que no conocía el mundo exterior y estaba a encerrado como en una burbuja y la pasaba bien” (Álvarez, Sánchez y Zúñiga, 2008).

“Si uno siempre ha querido ser más. Si uno tiene un bluyín va a querer tener otro mejor. Anda fumando Belmont, quiere fumar Kent. Yo quiero un nivel superior al que tiene mi familia. Salvarme bien”.

-“Siempre quiere sobresalir uno. Comprarse sus dos micros y que te las trabajen. Colocar una tienda de ropa”.

“Nos robaríamos un pasaje: “todos los menores pa” Europa. Llegaríamos empresariales, edificios por todos lados”<sup>26</sup>

La revisión de los enfoques teóricos realizada hasta aquí, nos permite concluir que en el caso de procesos de deserción escolar relacionados con el delito, los adolescentes ven cerrados los caminos, no sólo de las oportunidades promocionales; sino que de algo más básico aun: su *reconocimiento* como personas. En la etiqueta, lo que pesa es el carácter infamante que tiene y la imposibilidad de validación de la persona a quien se aplica, y esto es especialmente relevante en el contexto de la escuela.

La imagen resultante de este doble carácter del proceso vivido por el adolescente, aunque no pueda hablarse de un perfil psicológico, recuerda la caracterización que se hace de los “malvados” en los cómics de superhéroes: individuos ambiciosos y, al mismo tiempo, portadores de dolorosos estigmas<sup>27</sup>.

### **Sobre las acciones necesarias para facilitar la reinserción de los adolescentes infractores de la ley penal.**

La deserción escolar se nos ha revelado como el punto culminante de una serie de procesos, de fracaso, de estigmatización, de frustración de aspiraciones, y, en relación al delito, de *renuncia*, de rechazo a seguir la vía convencional de los estudios para conseguir el éxito.

Otros procesos, cuya explicación nos aleja de los objetivos de este artículo, pero que representan una intensificación de los mecanismos que hemos examinado hasta ahora, son:

- a) La *conversión*, proceso subjetivo que se produce cuando el adolescente contempla la actividad delictiva desde sus propias lógicas y sentidos, es decir, se involucra totalmente en las experiencias y aprendizajes asociados con la pertenencia a un grupo delictivo, y
- b) La experiencia de *rotulación como delincuente*, que se vive con motivo de la detención, el encarcelamiento, y el contacto franco con el mundo criminal.

<sup>26</sup> En: Tsukame A., 1992.

<sup>27</sup> Permítaseme hacer una descripción libre de la cuestión, a partir de un cómic clásico: *Batman*. La mayoría de los villanos allí caracterizados son arquetípicos: su ambición es controlar el mundo o, al menos, Ciudad Gótica. Al mismo tiempo, son portadores de estigmas. Por ejemplo, el Pingüino era un adolescente tímido, objeto de crueles burlas. El Guasón fue desfigurado por su padre, etc. En algunos de ellos, los estigmas son físicos, como es el caso del ex fiscal “Dos caras” o del intocable “Clayface”.

Al respecto, debemos aclarar que el proceso de *renuncia* que, como vimos, se produce en la relación del niño o adolescente con la escuela, también se manifiesta respecto del mercado laboral, como consecuencia de la frustración del deseo de realizar una vocación a través de un desarrollo pleno de su fuerza de trabajo.

Atendidos los procesos anteriores, de por sí complejos, que caracterizan ciertas formas de deserción escolar, la reinserción educativa se nos revela, a su vez, como un proceso igualmente complejo.

Como vimos, respecto de ella hay resistencia de los profesores, del sistema judicial, de los operadores encargados de implementar las políticas públicas, y hasta de los propios adolescentes involucrados. Resistencias ideológicas, que se polarizan en dos opciones: a) la opción excluyente, representada por la idea de la “manzana podrida”, que consiste en excluir de la escuela a los elementos negativos, para generar condiciones que permitan trabajar con el resto, bien “adaptado”<sup>28</sup>, y b) la opción no excluyente, pero inmediatista, que quiere generar inclusión y reinserción educativa, sin cumplir con ninguna condición previa.

La persistencia de ambas posturas extremas, no permite desarrollar una política de reinserción escolar efectiva. Lo que se requiere, en cambio, es generar condiciones que permitan a los adolescentes validarse como legítimos aprendices, capaces de logros educativos. Además, atendida la demanda de *reconocimiento*, es importante desarrollar una línea de trabajo que tenga en cuenta la calidad de la acogida y de la “mirada” que se dirige a los adolescentes no incluidos en la escuela, procurando generar espacios y mecanismos de dignificación e inclusión.

## **Orientaciones para una política de reinserción educativa**

Una condición que favorece los procesos de reinserción es, sin duda, el deseo de la mayoría de los adolescentes actualmente condenados de volver a la escuela e, incluso, de proyectarse en un sentido socialmente convencional (“surgir”, “ser alguien”). Pero ¿cómo se lleva a cabo la reinserción educativa?

- a) Antes que todo, se requiere abandonar la idea errónea de que la deserción escolar es la causa del delito. Esta idea dificulta todos los esfuerzos para desarrollar una visión comprensiva de un proceso que tiene dinámicas y tiempos particulares y únicos.
- b) En cada caso, establecer los motivos o razones concretas que permiten comprender la deserción del adolescente, a partir del conocimiento de su experiencia escolar (¿Por qué fue expulsado o salió de la escuela?, ¿Cuánto tiempo lleva fuera?, ¿qué competencias adquirió y conserva?, ¿cuál es su historia particular?, etc.).
- c) Se debe tener claro que el adolescente no puede volver a “esa” escuela; vale decir, a una escuela que no le sirvió en su oportunidad y en la cual ha fracasado en su rol de alumno. Además, en la que se le ha “marcado” negativamente como persona. Necesita una escuela que tenga relación

---

<sup>28</sup> “Si aquí echamos a 5 alumnos por curso, esta escuela va a ser una maravilla” (Richards, 2009).



con sus características y se ocupe de sus condiciones de educabilidad, de “legítimo aprendiz”, acorde con un desarrollo de competencias en base a las destrezas que posee. Asimismo, constituir espacios en los cuales el joven vivencie otros aprendizajes, que sean exitosos y le permitan adquirir confianza e interés en aprender.

- d) Complementariamente, previo al reingreso, se requiere implementar procesos de reparación que recompongan la capacidad del adolescente para relacionarse con otros y superar, mediante una revalorización de su persona, los estigmas portados. Esta dimensión, así como también la anterior, requiere contar con programas “puente”: pre-escuelas, “escuelas de segunda oportunidad”; pedagogías diferentes, abiertas a la diversidad, etc.
- e) Se requiere contar con profesionales de apoyo a la labor de los profesores. Puede tratarse de *tutores*, capaces no sólo de desarrollar procesos de reintegración educativa sino también de contribuir a la prevención del abandono escolar<sup>29</sup>.
- f) Terminar con las ofertas programáticas de baja calidad. Un sistema es de calidad si consigue resultados de excelencia para el conjunto de los alumnos, independientemente de la situación de desventaja social con la que accedan a él. En este sentido, la peor opción para favorecer la reinserción de los adolescentes, es el sistema de exámenes libres, cuya lógica es contradictoria con la necesidad de hacer un proceso que permita favorecer las capacidades para integrarse o reintegrarse exitosamente a la escuela<sup>30</sup>.

10. Confrontación ideológica con los contenidos de la aspiración promocio-nista valorada por los adolescentes y modulación de esta en sentido pro social. Apuntar a un equilibrio más instrumental, tipo costo/beneficio de la inserción y desinserción; y encaminar algunas acciones de responsabilización en relación con el futuro.

## **Reforzamiento de la política pública en materia de reinserción educativa y de prevención de la deserción escolar**

Las políticas destinadas a abordar la problemática de la deserción escolar y la reinserción educativa, deben desarrollar no solo acciones e iniciativas programáticas técnicamente eficientes, sino que es preciso que adhieran a una

<sup>29</sup> “...una manera de apoyar la gestión municipal en educación, pudiese ser que hubiesen dos o tres equipos de apoyo en la escuela en la prevención de la deserción o en el trabajo de los cabros que se han ido, que se están por ir” (...) tienen que estar con ellos un tiempo determinado, un año al menos acompañándolos (...) En tres cosas: acompañarlos en la inserción, en que les vaya aceptablemente bien, o sea entre cuatro y cuatro coma cinco en las cuestiones escolares, y ayudarle en las mediciones personales que vayan aumentando en la medida en que él avanza y que le ofrezcan y lo vinculen con talleres diversos, donde pueda decir “sirvo para algo” (Richards, 2009).

<sup>30</sup> “... Entonces optan por los exámenes libres que es la peor opción... porque el examen libre es un temario que te da la escuela; temarios que tienen 25 años. No tienen ninguna renovación curricular, ni nada parecido. Además, el aprendizaje no es solo para aprender un contenido, sino una manera de vivir, pautas, ciertos límites... y lo peor de todo es que te dan el certificado y entonces los cabros pasan a primero medio; y a qué diablos vas a primero medio, cuando pasan álgebra, química, física y otras cosas” (Richards, 2009).



orientación valórica que se afirme en el respeto a la diversidad. En la práctica, debieran desarrollarse opciones solidarias e inclusivas, en abierta oposición a la orientación competitiva y excluyente dominante en los actores del sistema educacional actual. Frente a ello, resulta problemática la debilidad o ausencia de un discurso público, que sustente el objetivo integrador de la escuela.

El siguiente cuadro resume algunos de los programas existentes, destinados a enfrentar la problemática de la exclusión social y educativa de los jóvenes, así como la asignación de recursos destinados a favorecer algunas soluciones:

- a. *Plan de fortalecimiento de la escolaridad*, del MINEDUC. Considera recursos para instituciones de la sociedad civil o municipios que trabajen con jóvenes desertores escolares. Es un proyecto de duración limitada –lleva 5 años– que debiera llegar a ser parte del sistema educacional, incorporando aprendizajes sobre prevención de la deserción escolar y reinserción escolar.
- b. *Proyecto “Habilidades para la vida”*, de JUNAEB. A partir de pre-kínder, se trabaja el problema de una temprana resistencia a la autoridad, se adiestran habilidades para la vida y habilidades para la permanencia en la escuela.
- c. *Fondo de apoyo a la gestión municipal en educación*. De acuerdo con este fondo, la escuela recibe financiamiento adicional a la subvención regular.
- d. *Subvención de educación preferencial para niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social* (sea colegios municipales o particular subvencionados).
- e. *Centros integrales de educación de adultos* (con financiamiento estatal). Una importante proporción de alumnos de estos centros son jóvenes desertores del sistema tradicional.

Los centros integrales de adultos (CEIA), constituyen la instancia más cercana a la mencionada idea de implementar “escuelas de segunda oportunidad” (Richards, 2009). No obstante, esta última requiere de un desarrollo programático específico, que apenas empieza a insinuarse hoy.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, S., Sánchez P., y Zúñiga S. (2008), *La Escuela, ¿un camino de integración social?, experiencia escolar de adolescentes infractores de ley, de las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda*, Tesis para optar al título de asistente social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Baratta, S. (2002), *Criminología Crítica y Crítica del Derecho Penal*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Becker H. (1973), *La relación de la clase social en la relación maestro-alumno*, en: Sprinthall R. y Sprinthall A. (Comp.), **Psicología de la Educación**, Ediciones Morata, Madrid.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1988), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona.

Canales, M. *Delincuencia juvenil: las ganas de ser más*, Diario La Nación, 13 de mayo de 1993.

Canales, M. y otros (2005), *Factores que inciden en la comisión de delitos graves*, Escuela de Sociología, U de Chile – SENAME.

Cicourel A. (1967), *The Social Organization of Juvenile Justice*. Nueva York, John Wiley & Sons, Inc.

Cohen, A. (1971), *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. The Free Press, Nueva York.

Foucault, M. (1998), *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México.

García - Pablos A. (2003), *Tratado de Criminología*, Tirant Lo Blanch, España.

Kerbo, H. (2004), *Estratificación social y Desigualdad*, Ed. Mc Graw Hil, Madrid.

Kitsuse, J. y Cicourel, A. (1968), *The Social Organization of the High School and Deviant Adolescent Careers* en: Rubington y Weinberg, *Deviance. The Interactionist Perspective*, The Macmillan Company, Nueva York, pp. 124 -135.

López Latorre, M.J. y Garrido Genovés, V. (2000), *Contribuciones psicológicas al estudio de la delincuencia juvenil*, en: Ortega E. (coord.): *Educación Social Especializada*, Editorial Ariel, Madrid.

Matza, D. *El Proceso de Desviación*. Taurus, Madrid, 1981.

Muñoz L., (2008), *Los jóvenes y el nuevo sistema de responsabilidad penal adolescente, a un año de su implementación*, UNICEF.

Serie reflexiones infancia y adolescencia N° 10, Chile.

Redondo S. y Pueyo A., *Psicología de la Delincuencia*, en: *Revista Papeles del Psicólogo*, Septiembre, número 3, VOL. 28, 2007, Barcelona.

Richards, C. (2009), *Entrevista*, proyecto de investigación: “*La reforma de la justicia juvenil desde la perspectiva de sus actores*”, Escuela de Sociología, UAH.

Rosenthal R. y Jacobson L. (1973), *Las esperanzas del maestro como profecía de auto-realización*, en:

Sprinthall R. y Sprinthall A. (comp.), *Psicología de la Educación*, Ediciones Morata, Madrid.

Tsukame, A. (1996), *Delincuencia y subcultura: alcance y orígenes de la delincuencia juvenil*, en *Revista Estudios Sociales N° 88*, CPU.

Tsukame A. (1992), *El discurso delictivo y la identidad del ladrón desde la metodología del grupo de discusión*, inédito, Madrid.

Uceda i Maza, F. Xavier (2008), *Trayectorias y escenarios educativos en adolescentes en conflicto con la ley*, Universidad Pública de Navarra y Universitat de Valencia. En: <http://eco.unex.es/sociologia/ase2008>.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991), *Arqueología de la Escuela*, Ediciones La Piqueta, Madrid, España.

Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Ediciones Akal, Madrid.

