

Àmbit d'execució penal

## Ajut a la investigació 2017

# **Factors protectors i de risc que incideixen en les trajectòries educatives dels menors i joves interns als Centres Educatius de Justícia catalans**

### **Autors**

Raquel Poch Pallarols i Toni Zaplana Macías

**Any 2017**

# **Factors protectors i de risc que incideixen en les trajectòries educatives dels menors i joves interns als Centres Educatius de Justícia catalans**

**Raquel Poch Pallarols**

**Toni Zaplana Macías**

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada ha editat aquesta recerca respectant el text original dels autors, que en són responsables de la correcció lingüística.

Les idees i opinions expressades en la recerca són de responsabilitat exclusiva dels autors, i no s'identifiquen necessàriament amb les del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

#### Avís legal



Aquesta obra està subjecta a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca) el text complet de la qual es troba disponible a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Així doncs, es permet la reproducció, la distribució i la comunicació pública del material, sempre que se citi l'autoria del material i el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Departament de Justícia) i no se'n faci un ús comercial ni es transformi per generar obra derivada.

## **AGRAÏMENTS**

Agraïm al CEJFE la possibilitat de desenvolupar aquesta recerca que ens ha donat l'oportunitat recollir en un únic document els sabers compartits dels diferents professionals que intervenen directament o indirecta amb els i les menors i joves interns en centres de justícia juvenil.

També agraïm a la Direcció General de Justícia Juvenil (DGJJ) per la disposició a l'accés de les dades que faciliten la investigació i per possibilitar recerques que ajuden cada dia a cercar la millora en temes de Justícia. Així com al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i més concretament a la omissió d'Atenció a la Diversitat, per la seva predisposició a resoldre dubtes i ajudar en la recerca.

Tanmateix, agraïm als professionals que no treballen directament en un centre de justícia però que ens ha calgut la seva experiència en l'àmbit educatiu amb joves amb perfils similars per entendre la realitat exterior a l'hora de possibilitar una real reinserció social en l'àmbit educatiu. Gràcies al sr. Miquel Àngel Essomba i Gelabert, comissionat de l'Ajuntament; a la sra. Vanesa Cayuela, coordinadora del Centre de Formació i Experimentació d'Iniciatives Econòmiques Alternatives IMPULSEM i al sr. Fernando Macías Aranda, investigador del grup de recerca CREA de la Universitat de Barcelona i també membre de l'equip de coordinació de CampusRom i col·laborador del Pla Integral del poble gitano de la Generalitat de Catalunya.

Els agraïments els fem extensius a tots els professionals de la DGJJ que ens han donat suport i han compartit amb nosaltres el seu coneixement. Especialment, agraïm la col·laboració dels professionals del CE Can Llupià, CE Els Til·lers, CE Segre, CE Alzina, CE Oriol Badia i CE Folch i Torres que han participat en les entrevistes i en el grup de discussió, i que cada dia aposten per la futura reinserció social dels menors i joves que compleixen mesures d'internament en centres de Justícia Juvenil.

Agraïm la col·laboració de tots aquests professionals perquè sense ells la recerca no hagués estat possible.

# Contingut

1. Introducció.....	8
2. Construcció de l'objecte d'estudi.....	10
2.1. Justificació de la recerca.....	10
2.2. Objectius de la recerca.....	12
2.3. Metodologia i tècniques aplicades.....	14
2.4. Delimitació de l'objecte d'estudi.....	16
3. Marc conceptual.....	19
3.1. Factors de risc i factors protectors.....	20
a) Conseqüències de l'expulsió del centre educatiu.....	21
b) La prevenció comporta promoure factors que generin conductes socials positives.....	23
3.2. Menors i joves en edat formativa.....	24
a) L'educació com a principal factor de protecció per a joves en situació de risc social.....	24
b) De la teoria a la pràctica: una revisió de la realitat educativa actual.....	26
c) Concretament, a Catalunya.....	28
3.3. Menors i joves amb fracàs escolar.....	28
a) Estudis sobre l'èxit i/o fracàs dels escolars en el sistema educatiu.....	28
3.4. Menors i joves absentistes.....	31
a) L'abandonament a Europa.....	31
b) L'abandonament a Espanya.....	34
c) Abandonament a Catalunya.....	38
3.5. Els centres de Justícia: centres de noves oportunitats.....	41
a) La secundària a Europa: diferents plantejaments.....	41
b) El fracàs escolar com a conseqüència dels canvis de polítiques i l'evolució de les polítiques educatives a Espanya i a Catalunya.....	43
c) L'educació comprensiva.....	49
d) La qualitat educativa.....	54
3.6. Menors i joves en risc.....	55
a) Mesures establertes pel Ministeri d'Educació per prevenir l'absentisme escolar (Espanya).....	55
b) Mesures establertes per la FEDAIA per prevenir l'absentisme escolar (Catalunya).....	59
3.7. Els Centres de Justícia: evolució i principis.....	64
a) Del Codi Penal a la Llei Orgànica Reguladora de la Responsabilitat Penal dels Menors.....	64

b) Les competències de la Generalitat en matèria de justícia juvenil i la participació dels altres organismes públics i privats .....	69
c) La finalitat dels centres educatius de justícia juvenil.....	72
d) L'actuació educativa institucional dels centres educatius .....	77
e) El projecte educatiu de centre (PEC).....	78
f) El seguiment individualitzat dels menors i joves.....	78
g) El projecte educatiu individualitzat del menor (PEI).....	79
h) El Programa de tractament individualitzat (PTI) .....	80
i) El model individualitzat d'intervenció (MII) .....	80
j) SAVRY (Manual for the Structured Assessment of Violence Risk in Youth) .....	81
k) Els programes generals i d'actuació especialitzada .....	82
l) El sistema motivacional de centres.....	91
3.8. Els Centres Educatius de Justícia Catalans.....	92
a) El Centre Educatiu Can Llupià.....	92
b) El Centre Educatiu L'Alzina .....	94
c) Centre Educatiu El Segre .....	96
d) Centre Educatiu Montilivi .....	97
e) Unitat Terapèutica Til·lers.....	98
f) Centre Educatiu Folch i Torres .....	98
g) Centre Educatiu Oriol Badia .....	99
3.9. Les unitats docents dels Centres Educatius .....	100
4. Primer Informe (Qualitatiu). .....	104
4.1. Anàlisi de les dades obtingudes de les entrevistes .....	104
a) Èxit i fracàs escolar.....	105
b) Equitat i excel·lència.....	107
c) Segregació educativa .....	109
d) L'abandonament educatiu .....	112
e) Les desigualtats en l'accés a l'educació .....	115
f) El vincle afectiu.....	120
g) La família com a agent d'èxit educatiu.....	122
h) Canvis de mesures i desinternaments.....	127
i) Noves oportunitats.....	129
j) Itineraris educatius i laborals .....	130
k) Itineraris i joves immigrants .....	132
l) L'organització dels centres educatius .....	134
m) Atenció individualitzada .....	139
n) El benestar a la institució.....	142

o) La coresponsabilitat i la coordinació en matèria d'educació .....	145
p) La presa de decisions polítiques basada en evidències .....	146
5. Segon informe. Triangulació de dades qualitatives i quantitatives .....	148
5.1. Perfil general de l'alumnat dels Centres de Justícia Juvenil Catalans del curs 2016-17 .....	149
a) Perfils segons les edats .....	151
b) Perfils segons zona geografia de procedència .....	154
c) Perfils segons temps d'atenció educativa .....	157
d) Perfils segons nivells impartits .....	160
e) Perfils segons l'etapa on estan matriculats .....	162
5.2. Perfil concret de l'alumnat del Centre Educatiu de Justícia Juvenil Can Llupià del curs 2016-17 .....	170
a) Perfils segons sexe .....	174
b) Perfils segons edat .....	175
c) Perfils segons procedència, nacionalitat i hàbitat .....	179
d) Perfil segons temps d'atenció educativa .....	184
e) Entrada d'alumnes .....	187
f) Etapa on estan matriculats .....	190
g) Perfil segons nivell educatiu real .....	194
h) Perfils segons estudiants en actiu .....	200
i) Perfils segons repetició de cursos .....	204
j) Perfils segons canvis de centre, incidències i/o centres alternatius .....	208
k) Perfils tenint en compte DGAIA .....	211
6. Històries de vida .....	215
7. Limitacions .....	242
7.1. Respecte a la recollida, anàlisi i tractament de les dades .....	242
7.2. Respecte a les entrevistes .....	243
8. Conclusions .....	245
8.1. Respecte a l'objecte d'estudi .....	245
8.2. Respecte al perfil general dels joves .....	245
9. Propostes .....	251
10. Referències .....	253
Annex 1 .....	257
Annex 3 .....	267
Annex 4 .....	269

# 1. Introducció

Com a professionals que treballem des de fa anys a Justícia Juvenil i al llarg d'aquests anys d'experiència, hem anat constatant i compartint la idea de la importància cabdal de l'àmbit educatiu com un dels eixos o variables bàsiques que expliquen el comportament delictiu juvenil. Tanmateix, ens hem adonat que el perfil educatiu dels menors i joves que ingressen en un Centre de Justícia és molt variable però sota un denominador comú: el fracàs escolar –és a dir, la finalització de l'ensenyament obligatori sense cap titulació oficial–.

Ja sigui perquè aquests menors i joves mai no hagin estat escolaritzats –en els cassos d'immigració en edat avançada i sense lligams familiars– o perquè abandonen el sistema educatiu per decisió pròpia –a causa del baix rendiment de l'alumne, baixa autoestima, absentisme, delinqüència i/o violència reiterada–, moltes vegades condicionada per la situació familiar. Entenem que a aquests menors i joves els ha estat negat un dret social reconegut per la llei vigent a l'Estat Espanyol: el dret de tots els ciutadans i ciutadanes a obtenir una formació escolar equivalent a la titulació d'educació secundària obligatòria (ESO). A més, és obligació de les famílies i de les autoritats públiques garantir que tots els menors d'edat estiguin escolaritzats i obtinguin aquests coneixements reglats mínims.

El que s'ha pretès, amb aquest estudi, ha estat observar com s'està treballant aquest tema des dels centres educatius de justícia. S'escolaritzen tots els menors i joves interns en un centre juvenil? Quins són els perfils reals? Van en concordança amb el recurs educatiu al qual se'ls matricula? O s'està omplint papers i fent burocràcia per únicament acomplir la llei? En quin grau s'assoleixen amb èxit els estudis, des dels centres de justícia? Hi ha continuïtat posterior en els centres de referència dels menors i joves? Està el sistema preparat per rebre'ls novament i incorporar-los? En definitiva, quina ha de ser la intervenció des dels Centres de Justícia Juvenil per implicar els menors i joves i reincorporar-los en un itinerari formatiu que cerqui la millora dels seus resultats acadèmics?



En resum, aquesta investigació educativa ha servit per conèixer què està passant i ha cercat mètodes preventius a partir de l'anàlisi de la realitat actual dels joves interns en centres de justícia juvenil, per anar modificant-la i, en conseqüència, transformar-la.

## 2. Construcció de l'objecte d'estudi

### 2.1. Justificació de la recerca

En l'actualitat es posa especial atenció en l'educació i s'entén que el nivell educatiu assolit va en concordança amb el grau de benestar social, per tant, quant més baix és el nivell, més probabilitats té la persona de ser exclosa socialment. Són moltes les investigacions que s'han interessat pels factors associats a l'exclusió social tot cercant, al voltant de diferents dimensions, els indicadors adients per mesurar-la i han arribat a la conclusió que les causes són multifactorials. Tot i així, tant l'escola, com la família o els mitjans de comunicació, són considerats com a agents socialitzadors primaris. Més enllà de quin és més important, tots tenen un paper molt determinant en la construcció d'identitats.

En aquesta línia, cal fer esment a les dades obtingudes per Enrique Orts (2006), que diuen que al voltant del 50% de la delinqüència juvenil és ocasional i l'altre 50% és de transició que s'inicia als 12 anys amb delictes d'apoderament, es manté en l'adolescència i sol reincidir als 20 anys. Défez, C. (2006) fa una anàlisi del perfil d'aquests menors i joves i conclou que aquests tenen problemes d'addicció a les toxicomanies, fracàs escolar, grups d'amics conflictius i un elevat nivell de permissivitat en la seva educació, en molts dels casos, dins d'entorns familiars desestructurats.

Afegir que *“la probabilitat de delinquir augmenta quan el nombre de factors de risc s'incrementa”* (Huizinga, Loeber, Thornberry i Cothorn, 2000). Per tant, és important destacar que els menors i joves amb risc social tenen més possibilitats de delinquir, ja que a més factors majors conseqüències. Per tant, la disminució d'aquests factors implicaria una disminució de la delinqüència juvenil. És cert que, en molts dels casos, hi ha factors que són difícils d'evitar i que resulten de molt poca ajuda a l'hora de fer una intervenció des d'un centre de justícia juvenil. Segons Howell (1997), les estratègies de prevenció poden sustentar-se en dos models: eliminar o disminuir els factors de risc o bé incrementar els factors protectors o bé combinar ambdues possibilitats. Per tant, val la pena potenciar altres factors, com els educatius, perquè aquests són

dinàmics i poden canviar i passar d'una condició prèvia de fracàs escolar a l'èxit educatiu, millorant la situació futura dels menors i joves.

L'autor Schneider (1994), distingeix entre delinqüència juvenil i criminalitat juvenil i conclou, amb una visió positiva i esperançadora, que el fet que durant la joventut es cometin actes delictius no significa necessàriament l'inici d'una carrera delictiva i sosté que aquestes conductes poden ser temporals i episòdiques. Per tant, la manca de competències és un important factor de risc en l'explicació del comportament delictiu, però també és una de les principals eines en els processos de reinserció social dels joves, obrint portes i camins que fins ara havien tingut barrades, que havien abandonat o de les quals se havien vist exclosos. És per això que l'educació és un dels principals eixos que guia el model i l'acció de la justícia juvenil a Catalunya.

Tal i com marquen la Llei Orgànica de Responsabilitat del Menor (2000)<sup>1</sup> i la Llei Catalana per a la gestió de la Justícia Juvenil (2001)<sup>2</sup>, els joves interns segueixen un programa formatiu i ocupacional dins dels Centres Educatius de Justícia Juvenil. Les referències esmentades posen de manifest l'existència d'un ric substrat conceptual i en resulta una temàtica d'especial interès. Aquest estudi ha explorat i aprofundit en com es manifesta aquesta important relació en els menors i joves interns als Centres Educatius de Justícia Juvenil de Catalunya. Aquesta investigació ha plantejat l'estudi des de la repercussió de factors múltiples de risc: la baixa vinculació, l'absentisme i l'abandonament, els comportaments violents o d'assetjament, la vinculació familiar, etc. Tots són importants i tenen una estreta interrelació en el fenomen ampli de l'anomenat fracàs escolar. Però alguns factors són dinàmics i per tant poden ser modificats i deixar de ser de risc per passar a ser protectors. A més, hi ha factors protectors, més personals, que poden ajudar a encaminar amb èxit una etapa de la vida de la que ja estaven exclosos, per donar-los una altra oportunitat.

També, amb aquest projecte, s'ha investigat i definit quin és el nivell educatiu d'aquests joves. Aquesta investigació, de ben segur, esdevindrà una bona eina

---

<sup>1</sup> Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. <https://www.boe.es/boe/dias/2000/01/13/pdfs/A01422-01441.pdf>

<sup>2</sup> Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, del Parlament de Catalunya. <https://www.parlament.cat/document/cataleg/47945.pdf>

de treball per a la pròpia Administració i els professionals que la integren. La reflexió sobre la realitat i la pràctica educativa als Centres Educatius catalans pot revertir en la millora de processos i en una major qualitat en la intervenció, així com incidir en la prevenció. La importància del projecte no sols recau en l'aportació de dades descriptives sobre escenaris i fenòmens educatius en el context de les vides dels menors i joves. Aquestes són valuoses, però s'ha volgut anar més enllà. No sols s'ha volgut reflectir <què> passa, sinó també s'ha volgut comprendre més bé el <perquè> passa.

Aquest estudi ha cercat els elements que ajuden i entorpeixen la trajectòria formativa dels menors i joves. L'esfera educativa no està aïllada de l'individu i es sotmet a una estreta relació amb factors individuals, socials, familiars, etc. Molts cops, el que passa a l'escola guarda una relació amb el que passa a casa, amb el grup d'amics, amb factors psicosocials, etc. Identificant debilitats i fortaleeses que juguen en contra i a favor de la formació dels menors i joves, es pot incidir en la reducció dels factors de risc generant conductes socials positius que minimitzin les possibilitats de delinquir.

## **2.2. Objectius de la recerca**

L'objectiu general i punt de partida d'aquest projecte d'investigació ha estat analitzar i comprendre els factors protectors i de risc que incideixen en les trajectòries formatives dels menors i joves interns als Centres Educatius de Justícia Juvenil de Catalunya. En última instància, el que s'ha pretès és proporcionar eines que puguin incidir positivament en els seus itineraris educatius, en molts casos marcats per un baix rendiment i/o un abandonament prematur. En definitiva, s'ha volgut incidir en la reducció del fracàs escolar dels joves, reenganxant-los a itineraris formatius que condueixin a la reinserció social.

Aquest objectiu general ha actuat com a guia i fil conductor de la recerca però, per tal d'abordar-lo, primerament, ha calgut construir un marc conceptual sòlid que abastés no tan sols el que la investigació científica ha recollit per definir el concepte de delinqüència juvenil i els factors de risc que porten a delinquir, sinó també per definir què significa fracàs escolar i determinar quin marc legislatiu –

en l'àmbit educatiu i en l'àmbit de la justícia- s'ha concretat per abordar aquesta situació de fracàs escolar i delinqüència juvenil. A partir d'aquest marc teòric de conceptes han emergit les qüestions que posteriorment s'han usat per a definir quina ha de ser la intervenció educativa dirigida als menors i joves interns en un centre de Justícia Juvenil, prestant especial atenció als factors que porten a l'èxit educatiu i per poder conèixer, de primera mà, l'opinió dels professionals que hi intervenen.

## OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

- A) Explorar quines han estat les trajectòries educatives dels menors i joves, fins el moment de l'internament, tot detectant els factors de risc i els protectors que estan directament relacionats amb l'èxit o el fracàs educatiu.
- B) Analitzar els perfils educatius dels menors i joves menors d'edat sotmesos a una mesura judicial d'internament als Centres Educatius de Catalunya.
- C) Descriure quina ha de ser la intervenció des dels Centres de Justícia Juvenil per implicar els joves i reincorporar-los novament a un itinerari formatiu que cerqui la millora dels seus resultats acadèmics.
- D) A partir de les dades extretes i analitzades, treure conclusions sobre quins recursos formatius són els més adients per aquests joves, depenent dels seus perfils i quins recursos disponibles hi ha actualment a l'exterior.
- E) Comprovar si els recursos que s'ofereixen als menors i joves, des del centre de Justícia, són rellevants per a la futura reinserció social, explorant els nivells educatius reals –nivell de competència- i comparant les dades obtingudes amb els nivells educatius que s'exigeixen per superar amb èxit el recurs al que estan matriculats.
- F) Elaborar un informe que inclogui la percepció dels professionals sobre les actuacions a seguir en un centre educatiu de justícia pel que fa referència a programes i els perfils de joves interns.
- G) Compartir els resultats de la investigació amb la Institució investigada per portar a terme una reflexió sobre el tema.

## 2.3. Metodologia i tècniques aplicades

Qualsevol metodologia conté de manera inherent punts forts i febles. No hi ha cap eina que sigui capaç de copsar tots els matisos de la realitat social. Per això, el més escaient és adoptar una estratègia d'aproximació metodològica plural que ajudi a comprendre millor la realitat estudiada. Així doncs, s'ha aplicat un disseny multi mètode de caire plural en el que han conviscut de manera integrada elements quantitius i qualitius i es parteix del reconeixement de l'existència i la convivència complementària de diversos mètodes igualment vàlids. L'ús d'un no ha anat en detriment de l'altre, ans al contrari. Ha permès de tractar i validar l'objecte d'estudi des de diferents perspectives cobrint el major terreny possible per tal d'evitar tant com s'ha pogut els punts foscos i la pèrdua d'informació significativa en la recerca. Aquesta pretensió integradora com a estratègia d'accés a la realitat ha permès una major validesa i fortlesa de les dades obtingudes. Si s'articulen diverses perspectives es pot accedir a un major nombre de dimensions d'una realitat complexa i multidimensional.

Les dades obtingudes s'han triangulat per reforçar la validesa metodològica i a la vegada per intentar mitigar i compensar els desavantatges que cada tècnica té. Però tots els mètodes emprats han estat en tot moment orientats a convergir en l'objecte d'estudi, per reforçar els resultats amb les qualitats de les diverses tècniques i minimitzar possibles biaixos.

[...] al pluralismo cognitivo propio de las ciencias sociales corresponde un pluralismo metodológico que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión de la realidad social que se estudia, en el bien entendido de que ello no implica la negación o la trivialización del método, su concepción anárquica, o la pereza de enfrentar lo áspero: sino, por el contrario, la garantía de fidelidad al objeto y la negativa a su reproducción mecánica, a considerarlo como naturalmente dado del mismo modo en que nos es dado el mundo físico-natural. (Beltrán, 1994).

Per tant, en aquesta investigació hi ha presència d'eines quantitatives i qualitatives. Les primeres ha servit per donar resposta al volum de dades generades sobre els alumnes i les segones han permès un major aprofundiment en capacitat explicativa per comprendre i interpretar la realitat estudiada. A continuació, es presenta un esquema i una explicació més detallada dels diferents contextos on s'ha aplicat cadascuna d'elles.

Per tal de donar resposta als objectius plantejats, s'ha dut a terme la següent planificació:

<b>OBJECTIU</b>	<b>INVESTIGACIÓ</b>
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió bibliogràfica i del marc teòric i conceptual per extreure'n les dimensions i els indicadors adients per mesurar la investigació.</li> <li>• Anàlisi quantitatiu de les dades recollides a les entrevistes d'ingrés fetes durant el curs 2016-17.</li> <li>• Exploració qualitativa i revisió d'informes per redactar 5 relats de vida (mostra heterogènia).</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi de les dades quantitatives de les memòries anuals dels Centres de Justícia que fan referència al curs escolar 2016-17.</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploració qualitativa d'entrevistes a professionals de justícia (sots-direcció, coordinació, psicòloga, treballadora social, medidora) que són professionals que treballen directament amb els interns i les famílies.</li> <li>• Exploració qualitativa de l'entrevista al Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió, del Departament d'Ensenyament.</li> <li>• Exploració qualitativa de l'entrevista al sr. Miquel Essomba i Gelabert, portaveu de SOS Racisme fins a 2003, i entre els anys 2008 i 2012 director del Centre UNESCO de Catalunya i des de 2015, comissionat d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploració qualitativa de l'entrevista a Fernando Macías Aranda, Asesor del Pla Integral del Poble Gitano (Generalitat de Catalunya) i investigador del Centre d'Estudis Gitanos (CEG) de CREA (UB).</li> <li>• Exploració qualitativa de l'entrevista a la sra. Vanesa Cayuela, coordinadora del centre de Formació Impulsem.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'un 1er informe d'investigació a partir de l'anàlisi qualitatiu de les dades registrades a les entrevistes.</li> <li>• Retroacció a institucions de Centres de Justícia Juvenil per revisar-lo.</li> <li>• Grup de discussió per opinar sobre el primer informe amb l'objectiu de cercar veracitat, a partir de la mirada d'un col·lectiu que treballa directament amb un dels programes educatius de centre.</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulació de les dades obtingudes sobre els perfils educatius dels menors i joves en règim d'internament i els indicadors emergents del 1er informe (anàlisi de les entrevistes).</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'un 2n informe d'investigació.</li> </ul>
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroacció a institucions de Centres de Justícia Juvenil per revisar-lo.</li> <li>• Elaboració de les conclusions i recomanacions finals.</li> </ul>

## 2.4. Delimitació de l'objecte d'estudi

Aquesta investigació té com a població objecte d'estudi els menors i joves<sup>3</sup> d'entre 14 i 21 anys que han complert mesura d'internament al llarg del curs acadèmic 2016-2017.

<sup>3</sup> La Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil. Article 3 utilitza el concepte de *menor* per referir-se als que tenen entre catorze i disset anys, mentre que el de *jove* s'utilitza per referir-se als que tenen divuit anys o més. Aquesta diferenciació terminològica es justifica



Primer de tot, dir que un dels punts forts a tenir en compte en compte és el poc biaix entre població y mostra. Les dades analitzades es troben a les memòries quantitatives dels diferents centres de justícia de Catalunya i fan referència a la part formativa dels menors i joves. Les majoria de dades han estat extretes del Centre Educatiu Can Llupià, que ocupa un lloc estratègic dins de la xara de Justícia Juvenil catalana -molts dels joves que acaben les seves mesures judicials a d'altres centres (Folch i Torres, L'Alzina, El Segre, Montilivi i Oriol Badia) han passat per Can Llupià-. Actualment, la memòria quantitativa que s'elabora anualment des de les aules del C.E. Can Llupià recava informació de 192 joves. Així doncs, s'ha tingut un accés a una part molt gran del conjunt poblacional. Això va en favor de l'obtenció d'uns resultats significatius i robustos. Les dades obtingudes són molt precises.

Abans, però, de l'exploració de les dades per definir les característiques dels i les internes en aquestes dates concretes, s'ha partit de les dades que ofereix la Generalitat sobre Justícia Juvenil referents a l'any 2015<sup>4</sup>. Les principals dades que l'Administració destaca a mode de resum són:

- Es varen incoar 3.756 procediments a menors i joves, dels quals un 18% eren reincidents.
- Es van atendre 5.564 menors i joves. D'aquests, 3.200 tenien entre 14 i 17 anys (57,5%) i els 2.364 restants tenien edats compreses entre els 18 i els 21 anys (42,5%).
- Hi va haver 1.607 persones amb mesures fermes notificades, 1.335 de les quals eren nois i 272 eren noies, amb una mitjana d'edat per a ambdós sexes de 16,7 anys .
- Els delictes principals varen ser contra el patrimoni, un 40% del total, seguit dels de lesions, amb un 30%.
- Per àmbits, es van fer les següents intervencions:

---

perquè, encara que les mesures només poden ser imposades pel jutge de menors per fets comesos entre els 14 i els 18 anys, l'execució d'aquestes es pot estendre més enllà de la majoria d'edat civil.

<sup>4</sup> <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/>

- Assessorament tècnic: 4.631 casos.
- Mediació penal: 1.657 casos.
- Medi obert: 3.527 casos.
- Internament en centre educatiu: 779 casos.

Tanmateix, per situar i emmarcar aquests perfils en un context i una temporalitat s'ha fet una exploració de les dades d'altres anys anteriors<sup>5</sup>. Ha estat interessant per a la recerca poder tenir una visió general del context de justícia juvenil i quina ha estat la seva evolució. Aquesta mirada objectiva que ofereixen les dades quantitatives ens ha portat a fer-nos preguntes sobre quins factors de risc o protectors han incidit en la reincidència o reinserció de la població estudiada en aspectes concrets com el sexe, l'edat, la nacionalitat, etc. Cercar respostes a aquestes preguntes ens ha ajudat a comprendre el què està succeint per possibilitar el canvi social.

---

<sup>5</sup> En l'Annex 1 (Evolució de la població de justícia juvenil entre el 2003 i 2015) i l'Annex 2 (Evolució de la població de justícia juvenil entre el 2003 i 2015, amb mesura d'internament en centre educatiu de justícia) es descriu la població que fa referència a justícia juvenil des de tots els àmbits i la població que ha patit algun internament en centres educatius i de la que ha partit aquesta investigació. Les taules són d'elaboració pròpia per a aquesta recerca i les dades s'han extret de:

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>

### 3. Marc conceptual

Aquesta recerca ha tingut un denominador comú: els menors i joves interns en un centre de justícia estan en edat formativa, per la qual cosa s'ha abordat la interrelació de diferents conceptes des d'una perspectiva educativa. El marc conceptual ha ajudat a percebre quins factors de risc i quins factors protectors intervenen en l'evolució personal dels menors i joves que delinqueixen i com l'educació (factor dinàmic)<sup>6</sup> és clau per a la intervenció. Tanmateix, cercar la definició exacta de fracàs escolar i diferenciar-la d'altres conceptes com ara l'absentisme o l'èxit escolar, ha portat a mirar quines actuacions d'èxit s'estan proposant en l'àmbit educatiu nacional i internacional. Finalment, tant les lleis que delimiten el context educatiu, com les que ho fan en el context de justícia marquen l'actuació professional que s'ha de seguir. Conèixer-les i entendre'n l'evolució en els darrers anys, ajuda a la recerca per definir les dimensions que la delimiten.

---

<sup>6</sup> Abans de seguir parlant de factors de risc i factors protectors val la pena deixar clars els conceptes:

**Factors de risc:** Són característiques i circumstàncies del menor i jove que, si hi són presents, augmenten la probabilitat que cometi fets delictius en el futur (per exemple, consumir substàncies estupefaents, tenir un baix nivell d'empatia, tenir un baix quocient intel·lectual, relacionar-se habitualment amb persones delinqüents, tenir un historial de delictes en el passat, etc.).

Els factors de risc es poden classificar des de molts punts de vista. Interessa, no obstant això, la classificació que els diferencia entre factors de risc estàtics i factors de risc dinàmics.

Els primers són factors que per les seves característiques temporals (factors del passat o històrics) o per altres motius, no són susceptibles de ser modificats amb cap intervenció, per exemple, tenir un historial de delictes passats o un baix quocient intel·lectual.

Els segons són factors de risc susceptibles de ser modificats (reduïts o eliminats), per exemple, que el jove tingui relació habitual amb persones delinqüents o que consumeixi substàncies estupefaents, són factors susceptibles de canvi o modificació. Aquests factors de risc dinàmics són denominats també factors de necessitat criminògena o d'intervenció ja que pel seu caràcter canviant poden ser i han de ser l'objecte dels programes d'intervenció i de tractament durant l'execució de la mesura.

**Factors de protecció:** Són aquelles característiques i circumstàncies del jove que, si hi són presents, són susceptibles de reduir o minorar els efectes pro delictius dels factors de risc que presenta el jove (per exemple, l'existència de vincles positius del jove amb adults prosocials, ja siguin els seus pares o altres persones, pot reduir la influència negativa del factor risc del jove que es relaciona habitualment amb persones delinqüents).

[http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/ofertes\\_treball/opos\\_presons/temari\\_execucio\\_penal](http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/ofertes_treball/opos_presons/temari_execucio_penal)

### 3.1. Factors de risc i factors protectors

Després d'analitzar les dades obtingudes per determinar la mostra objecte d'estudi (Annex 1 i Annex 2), es pot veure que el jove que comet actes delictius no segueix una pauta establerta ja que les característiques són diverses. Les directrius de Riad, per a la prevenció de la justícia juvenil, de les Nacions Unides per a la prevenció de la delinqüència juvenil (1990)<sup>7</sup> consideren que són joves en situació de risc social i tot i que la criminalitat és conseqüència d'una combinació de causes, hi ha uns indicadors que podrien considerar-se “*factors de risc*” en el període de l'adolescència. Per a Farrington (1992), la delinqüència es produeix en un procés d'interacció entre l'individu i el medi. Després de contrastar la seva teoria amb els resultats obtinguts pel London Longitudinal Project, concreta que els joves que pertanyen a famílies de classe baixa tindran una major propensió a la delinqüència davant la impossibilitat d'aconseguir les seves fites i objectius i que els joves amb amics delinqüents tendiran a desenvolupar i justificar conductes antisocials.

Dévez, C. (2006) parla de *factors individuals* (desordres interns, hiperactivitat, problemes de concentració, impaciència, agressivitat, comportaments antisocials o violents, etc.); *factors familiars* (pares delinqüents, maltractament infantil, conflictes familiars, separació de pares i fills, etc.); *factors socials i comunitaris* (amics delinqüents, pertinença a una banda, pobresa, accés a drogues o armes, etc.) i *factors escolars* (fracàs escolar, baixa vinculació, absentisme escolar, canvis freqüents d'escola, etc.).

S'ha de considerar que aquests factors estan estretament vinculats i no actuen aïlladament. Un factor pot comportar l'aparició d'altres que suposadament no apareixerien si aquest primer factor no s'hagués donat. Per exemple, els factors socials i comunitaris corresponen als cercles socials amb els que el jove es relaciona, molt importants en l'adolescència, on es cerca la identitat pròpia. Si hi ha factors de risc familiars, conseqüentment apareixeran factors de risc socials i comunitaris. Tanmateix, si a aquests factors els hi afegim factors escolars s'incrementaran els factors de risc del menor ja que la poca vinculació

---

<sup>7</sup><http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PreventionOfJuvenileDelinquency.aspx>

amb el centre escolar i el fracàs escolar portarà a expulsions temporals que amb el temps esdevindran definitives o en l'absentisme. Per tant, el jove deixarà de moure's en un medi social que reduïa els factors de risc per estar més temps a casa o al carrer incrementant així els factors de risc familiars.

### **a) Conseqüències de l'expulsió del centre educatiu**

Les pandilles són típiques de l'adolescència i es poden definir com "*grups d'iguals que donen identitat i autoafirmació als éssers humans en un moment en que s'estan definint les identitats*" (Défez, 2006). S'entén que són un mecanisme necessari en la construcció psicològica de l'adult.

Tot i que sempre han existit no s'ha d'associar el terme necessàriament a una banda delictiva. En els instituts, esplais i d'altres associacions, hi ha grups d'amics que generen relacions propícies per forjar identitats en els adolescents basades en valors socials correctes i sans. Les expulsions dels alumnes amb alt risc social d'aquests centres, i més concretament de les escoles i dels instituts, impossibiliten aquests joves de poder gaudir de relacions socials similars perquè en el medi on viuen no s'hi donen. Per una banda, no tindran un model a seguir com pot ser la figura d'un mestre i també, en no tenir accés als altres companys d'escola no podran comprendre que hi ha altres modes de viure, i no podran compartir les seves experiències i contrastar-les amb les dels altres per ser crítics amb la seva pròpia realitat i poder transformar-la. Tot al contrari, veuran els seus excompanys com allò que és diferent d'ells i intentaran definir la seva identitat cercant altres joves que tampoc "*troben la seva inserció en el món dels adults, que no tenen perspectives de futur i que poden fàcilment entrar, molt fàcilment, en la toxicomania i el món delictiu*" (Défez, C., 2006). S'ha de tenir en compte que l'adolescent pot cometre delictes de forma individual però és més freqüent que ho faci en grup.

El desenvolupament del comportament *conflictiu* i delinqüencial dels menors i joves, "*generalment segueix un mateix ordre progressiu, en el que la conducta poc problemàtica precedeix a conductes problemàtiques més serioses o greus*". (Kelley, Loeber et al. 1997). En la seva investigació, aquests autors destaquen tres camins o trajectòries (*pathways*) que mostren la progressió cap a

comportaments problemàtics més seriosos: comportaments conflictius menors seriosos (*Authority Conflict*) precedeixen generalment a l'inici de conductes moderadament serioses (*Cover Behavior*), les quals, successivament, precedeixen a l'inici d'actes molt seriosos (*Overt Behavior*).

El fet que els adolescents acumulin poques causes delictives és un factor de protecció que explica el desistiment d'aquests menors i no tant sols té a veure aquest element sinó que també esdevé una variable crítica el fet que la carrera delictiva sigui curta. Expressat d'altre manera alguns autors emfatitzen el fet de reincidir com un factor que consolida la conducta delictiva i per altre banda el no acumular causes delictives és alhora un factor que pot ajudar l'adolescent a no cometre nous delictes.

(Farrington, 1994; Moffit, 1993; citats per Rechea i Fernández, 2001 i Blasco 2012)

Tanmateix, cal prendre en consideració els resultats obtinguts per Blasco (2012) on diu que els adolescents no abandonen la delinqüència a finals de l'adolescència sinó en el període entremig d'aquesta etapa evolutiva, en concret als 15,58 anys. Afegeix que els 15 anys és una edat crítica on l'adolescent atura la trajectòria delictiva o l'amplia. Aquesta mateixa autora, en la seva recerca, treballa amb el qüestionari QDE-SEC de desenvolupament emocional de Pérez, Álvarez i Bisquerra (2007)<sup>8</sup>, adreçat a la població adolescent, que reuneix informació de les cinc dimensions de la competència emocional d'acord amb el marc teòric de l'educació emocional (Bisquerra, 2000, 2003): consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, intel·ligència interpersonal i habilitats de vida i benestar. Blasco (2012), en la seva recerca, arriba a la conclusió que el desenvolupament emocional positiu és un factor protector capaç d'abstenir els adolescents de nous conflictes amb la justícia i dins d'aquest constructe la competència social és la dimensió més rellevant.

---

<sup>8</sup> Dimensions de la competència emocional  
[http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2012/descripcio\\_factors\\_protectors/factors\\_proteccio\\_adolescents.pdf](http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2012/descripcio_factors_protectors/factors_proteccio_adolescents.pdf)

La competència social és un constructe inherent a la competència emocional. Això vol dir que tot adolescent que disposi d'un bon nivell de competència social és probable que disposi de majors capacitats de reflexió i de gestió de les emocions o vivències negatives del seu entorn. (Kliewer, 1991, citat per Blasco 2012)

## **b) La prevenció comporta promoure factors que generin conductes socials positives**

Existeixen uns factors de risc que poden influir en l'aparició d'una conducta antisocial o delictiva en els joves i que no es poden tractar de manera individual. Tot i així, joves en situacions similars no delinqueixen. Aquesta paradoxa és anomenada per Garrido y López (1997) "*resiliència*".

Tot sembla apuntar que existeixen una sèrie de factors individuals i ambientals que funcionen com a protectors reals davant l'existència de situacions severes acumulatives i situacions estressants de vida. Aquests factors es refereixen a les influències que poden suprimir o mitigar l'efecte dels factors de risc incrementant la resistència. (Kazdin i Buéla-Casal, 2001).

En aquesta línia Bloom (1996) sosté que la prevenció primària pot definir-se com "*les accions planejades que busquen prevenir un problema predicible, protegir un estat de salut o un funcionament saludable ja existent i promoure algun objectiu de salut desitjable*". Així, la prevenció primària implica prevenir, protegir i promoure. En aquesta línia, Bloom (1998) proposa la "*juvenile rightency*" com un concepte oposat a la delinqüència juvenil però que no implica l'absència de comportaments negatius o antisocials, sinó com un seguit de conductes socials positives. Segons el seu model de prevenció, per aconseguir la correcció juvenil o canvi de conducta, s'ha de considerar una sèrie de factors (individuals, grupals, socials i culturals, físics i ambientals) que interactuen entre sí.

Els factors protectors es poden enquadrar seguint Howell (1997) en tres grups: *factors protectors individuals* on s'inclouen, entre d'altres, el gènere femení, l'alta intel·ligència, les habilitats socials, la capacitat de control intern i el

temperament resistent; *vincles socials* que inclouen l'afectivitat, el recolzament emocional o bones relacions familiars; i *creences saludables i sòlids models de referència* on s'inclouen aprenentatge de normes i valors, compromís amb valors morals i socials o bons models de referència. Segons aquest mateix autor, les estratègies de prevenció poden sustentar-se en ambdós models: o bé eliminar o disminuir els factors de risc o bé incrementar els factors protectors, o ambdues possibilitats, tot per reduir les possibilitats que el jove delinqueixi.

Tenint en compte que els *“estrets vincles entre pares i fills, bona comunicació, supervisió i control dels fills juguen un paper rellevant en el procés de socialització dels joves”* (Seydlitz i Jenkins, 1998), s'ha de considerar que els infants, menors i joves que conviuen amb famílies desestructurades o que no tenen la família present en la seva educació, custodiats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA)<sup>9</sup>, són menors i joves en situació de risc social. En la mesura que la seva situació s'agreuja perquè aquest factor no es pot disminuir, ni fer desaparèixer, s'haurien de poder potenciar els factors protectors. A partir d'aquí i tenint en compte que, juntament amb la família, l'escola apareix com un factor determinant en la correcta educació i socialització dels menors i joves, operant com un inhibidor de la delinqüència, perquè *“l'èxit acadèmic i les bones actituds cap a l'escola redueixen la delinqüència”* (Seydlitz i Jenkins 1998), s'hauria de procurar l'èxit d'aquets joves en tant que *“el fracàs escolar és un facilitador de la delinqüència”* (Farrington, 1992).

### **3.2. Menors i joves en edat formativa**

#### **a) L'educació com a principal factor de protecció per a joves en situació de risc social**

Les directius de les Nacions Unides per a la prevenció de la delinqüència juvenil (1990) ens parlen de la prevenció de la delinqüència juvenil a partir d'uns principis fonamentals. Es considera que la prevenció de la delinqüència

---

<sup>9</sup> La DGAIA és l'organisme que promou el benestar de la infància i l'adolescència en alt risc de marginació social amb l'objectiu de contribuir al seu desenvolupament personal. També exerceix la protecció i tutela dels infants i adolescents desemparats.

<http://www.gencat.cat/>



juvenil és part essencial de la prevenció del delicte en la societat. Si els joves es dediquen a activitats lícites i socialment útils, s'orienten cap a la societat i enfoquen la vida amb criteri humanista, poden adquirir actituds no delictives.

Respecte a les mesures de prevenció diuen que s'haurà de reconèixer la necessitat i la importància d'aplicar una política progressista de prevenció de la delinqüència, així com d'estudiar sistemàticament i elaborar mesures pertinents que evitin criminalitzar i penalitzar el nen per una conducta que no causa greus perjudicis al seu desenvolupament ni perjudica els altres. Afegeixen que les polítiques i les mesures d'aquesta índole hauran d'estar guiades per la justícia i l'equitat i que la finalitat primordial serà vetllar per l'interès general dels joves. Així mateix, hauran d'incloure la creació d'oportunitats, en particular educatives, per atendre les diverses necessitats dels menors i joves i servir de marc de suport per vetllar pel seu desenvolupament personal, en particular d'aquells menors i joves que estan en perill o en situació de risc social i necessiten cura i protecció especials.

Pel que fa a l'educació, es considera que és un dels factors claus per a la prevenció de la delinqüència juvenil i les directrius dictaminen que els governs tenen l'obligació de donar a tots els joves accés a l'ensenyament públic. Afegeixen que els sistemes d'educació, a més de les seves possibilitats de formació acadèmica i professional, han de dedicar especial atenció a ensenyar els valors fonamentals i fomentar el respecte de la identitat pròpia i de les característiques culturals del nen, dels valors socials del país on viu el nen, de les civilitzacions diferents de la seva i dels drets humans i llibertats fonamentals; fomentar i desenvolupar en tot el possible la personalitat, les aptituds i la capacitat mental i física dels menors i joves; aconseguir que els menors i joves participin activa i eficaçment en el procés educatiu en lloc de ser mers objectes passius d'aquest procés; desenvolupar activitats que fomentin un sentiment d'identitat i pertinença a l'escola i la comunitat; encoratjar els menors i joves a comprendre i respectar opinions i punts de vista diversos, així com les diferències culturals i d'altra índole; subministrar informació i orientació pel que fa a la formació professional, les oportunitats d'ocupació i possibilitats de carrera; proporcionar suport emocional positiu als menors i joves i evitar el maltractament psicològic; evitar les mesures disciplinàries severes.

En conseqüència, els sistemes d'educació han de cuidar i atendre de manera especial els menors i joves que es trobin en situació de risc social i han de preparar-se i utilitzar-se plenament programes de prevenció i materials didàctics, plans d'estudis, criteris i instruments especialitzats. És necessària una formació específica per poder atendre els menors i joves i anar més enllà de la tasca purament d'ensenyament, per això, per una banda, s'aplicaran diversos programes educatius per aconseguir que els mestres, altres adults i els estudiants comprenguin els problemes, necessitats i preocupacions dels alumnes, especialment d'aquells que pertanyen a grups més necessitats, menys afavorits, a grups de baixos ingressos i a minories ètniques o altres grups minoritaris.

Per un altre costat, les escoles hauran de servir de centres d'informació i consulta per parar esment: metgessa, assessorament i altres serveis als joves, sobretot als que estan especialment necessitats i són objecte de maltractaments, abandó, victimització i explotació. Això comportarà un treball interdisciplinari dins de les escoles mateixes per assegurar, des de totes les disciplines, poder treballar conjuntament amb el jove. Si el jove és expulsat o abandona els estudis, difícilment els professionals que intervenen en la seva formació tant educativa com personal hi podran tenir accés.

## **b) De la teoria a la pràctica: una revisió de la realitat educativa actual**

Determinar quines són les característiques de l'actual alumnat, els contextos socials i si les pràctiques dutes a terme s'adeqüen a les necessitats anteriorment plantejades és un requeriment indispensable quan es pretén fer una valoració crítica i transformadora de la realitat social.

D'entrada, tot i que no s'han de fer servir com a única font de referència, les dades PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>10</sup> ens situen i

---

<sup>10</sup> PISA és un estudi internacional dissenyat per a la producció d'indicadors de rendiment de l'alumnat promogut per l'OCDE. És una avaluació estandarditzada desenvolupada internacionalment i de manera conjunta pels països participant i aplicada a l'alumnat de 15 anys escolaritzats en els centres educatius de cada país. Els estudis PISA engloben les àrees de: comprensió lectora, matemàtiques i ciències; no només en l'aspecte relatiu al domini del currículum escolar, sinó també en allò que es refereix a les destreses i els coneixements necessaris en la vida adulta. A més, aquest projecte és també un projecte permanent que, a llarg termini, conduirà al desenvolupament d'un conjunt d'informació útil per conèixer l'evolució

ens ajuden, d'una banda, a valorar la situació i, d'altre costat, la informació facilitada pels estudis PISA ha de permetre als responsables polítics observar quins factors estan associats a l'èxit educatiu i no limitar-se a establir comparacions entre resultats aïlladament. Primer, destacar que la diversitat socioeconòmica en els països de la Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE)<sup>11</sup> està en augment, la qual cosa ha suposat un creixent desavantatge en la societat i el mercat laboral. Estudis recents, s'han centrat en l'anàlisi de la influència de les polítiques sobre l'impacte de l'estatus en el rendiment escolar, suggerint que el context institucional també influeix en la pròpia naturalesa de la relació entre estatus i rendiment. Aquests estudis aporten, en si mateix, a la comunitat investigadora en general, la validesa de models descriptius i explicatius del procés educatiu en el nivell del país, amb la presència de nacions de característiques molt diferents, fet que fa que la mirada sigui enriquidora. L'Estat Espanyol i les comunitats amb competències en educació han participat en aquests estudis internacionals dels quals se n'han anat publicant els resultats obtinguts. L'anàlisi de l'estudi ens fa observar que els resultats no es troben en funció de tan sols un indicador, sinó que vénen condicionats per altres aspectes com és l'entorn socioeconòmic i cultural de les famílies, el nivell educatiu del pare i/o mare, la cultura de les famílies i els recursos educatius de què disposen. En general, estudiants amb desavantatges soci-econòmics i amb pares que tenen un nivell educatiu menor i treballs de menor estatus solen tenir menor accés a recursos educatius i materials.

---

dels coneixements i destreses dels estudiants de diversos països, així com els diferents subgrups demogràfics de cada país. L'avaluació PISA proporciona tres grans tipus de resultats: proporciona uns indicadors bàsics, que ofereixen un perfil bàsic dels coneixements i de les habilitats de l'alumnat; uns indicadors contextuals, que mostren com aquestes habilitats es relacionen amb importants variables demogràfiques, socials, econòmiques i educatives; i uns indicadors de tendències, que mostren els canvis produïts en els resultats i la seva distribució, i en les relacions entre els nivells de resultats de l'alumnat i les variables de context d'aquest alumnat. Els governs han estructurat els resultats que es desitgen obtenir de PISA des d'una perspectiva política, en quatre camps temàtics relatius a la qualitat dels resultats de l'aprenentatge; la igualtat en els resultats de l'aprenentatge i l'equitat en les oportunitats educatives; l'eficàcia i l'eficiència dels processos educatius; i l'impacte dels resultats de l'aprenentatge en el benestar social i econòmic. Els estudis PISA, han dedicat una considerable atenció a les qüestions d'equitat, concretament a com influeix el context socioeconòmic dels alumnes i dels centres en els resultats de l'aprenentatge, i quines polítiques estant associades amb aquests resultats.

<sup>11</sup> <http://www.oecd.org/>

Fins i tot després de tenir en compte l'estatus soci-econòmic, hi ha també altres factors que tenen impacte en el rendiment dels estudiants. Una de les troballes més significatives dels estudis PISA, és que no existeixen receptes universals que es puguin aplicar per millorar el rendiment escolar. Això ens ha de convidar a explorar profundament els sistemes nacionals, descendint dins d'aquests, al nivell de detall necessari per aconseguir comprendre les peculiaritats del funcionament dels sistemes educatius.

### **c) Concretament, a Catalunya**

Si ens centrem en l'anàlisi dels centres educatius catalans, podem arribar a la conclusió que l'estatus socioeconòmic i cultural és el factor que més influència té en els resultats acadèmics. L'alumnat de centres educatius amb un estatus econòmic, social i cultural alt obté millors resultats en totes les matèries avaluades que l'alumnat dels centres amb una mitjana d'estatus socioeconòmic baix. Tot i així, des d'un punt de vista comparatiu, Catalunya disposa d'un sistema educatiu que aconsegueix compensar, més que el d'altres països, l'impacte que tenen els factors de context social, econòmic i cultural en els resultats dels estudiants.

## **3.3. Menors i joves amb fracàs escolar**

### **a) Estudis sobre l'èxit i/o fracàs dels escolars en el sistema educatiu**

Quan es parla de fracàs escolar s'ha d'entendre que no és un concepte definit des d'un sol punt de vista i s'ha de concretar des de diferents perspectives ja que no l'entén tothom de la mateixa manera. El que es pretén és centrar-se en els estudis que parlen dels aspectes que poden influir en la trajectòria dels alumnes.

Per poder parlar d'una primera dimensió d'aquest concepte, es pot considerar que *"tot fracàs escolar té una història prèvia, i és el punt final d'un procés de no adaptació"* (Peralta, 2000).

Tanmateix, el concepte de fracàs escolar ha estat posat en serios dubte per una part de la comunitat científica i acadèmica i la seva definició genera

controvèrsia. A l'Informe de la *Inclusión social en España* de la Fundació LA CAIXA (2009)<sup>12</sup> el terme fracàs escolar és reiteradament objecte de discussió per dos motius. Primer, pel seu valor denotatiu, perquè no hi ha una definició clara del concepte, ja que per a alguns consistiria en no finalitzar l'ESO i per altres en no finalitzar l'Educació Secundària Postobligatòria, a la vegada que s'haurien d'incloure totes les formes de suspens, repetició o retard; és a dir, els fracassos parcials que poden portar a un difícil camí per a l'èxit. Segon, pel seu valor connotatiu, ja que doncs portaria a la desqualificació i fins i tot a l'estigma de l'alumne, a la seva culpabilització en exclusiva amb la conseqüent manca de responsabilitat de la institució.

El concepte de "fracàs escolar" té accepcions diferents i fa referència a diferents realitats. Tal com expressa el Departament d'Ensenyament de Catalunya (2013) a Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar<sup>13</sup> el concepte de fracàs escolar ha tingut diverses interpretacions. De fet, s'ha associat a realitats com ara la manca d'assoliment de les competències bàsiques pròpies de cada etapa de l'ensenyament obligatori, la no obtenció de la graduació o l'acreditació d'educació secundària obligatòria (ESO), la no-superació de les diferents etapes educatives a l'edat idònia o l'abandó escolar prematur, en no finalitzar els estudis postobligatoris. Per una banda, s'inclouen en aquest paràmetre tots els joves que conclouen el seu trajecte acadèmic per l'educació obligatòria sense haver acreditat el títol d'ESO. Tot i què tornem a cercar les causes en un conjunt ampli de factors, el desencadenant és l'abandó prematur dels estudis.

Per tant, es relaciona molt sovint el fracàs escolar amb la impossibilitat d'aconseguir el títol màxim d'educació obligatòria, actualment el de graduat en ESO i es confon aquest terme amb el d'abandó escolar. Segons l'informe de la FEDAIA (2012)<sup>14</sup> s'entén que l'abandó escolar és la culminació d'un procés de

---

<sup>12</sup><http://www.redeseducacion.net/articulos/Informes/informe%20inclusion%20social%202009.pdf>

<sup>13</sup>[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva\\_exit\\_escolar.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf)

<sup>14</sup>[http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/notifedaia/2012/notifedaia\\_marc.pdf](http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/notifedaia/2012/notifedaia_marc.pdf)

desafecció i desvinculació progressiva de l'alumne amb l'entorn escolar que pot tenir els seus orígens en causes diverses i múltiples.

Tot i així, cal ampliar i incloure-hi també els menors i joves que acaben i acrediten el títol d'ESO, però que no continuen per cap de les opcions de l'oferta d'estudis post-obligatoris. En molts casos aquests menors i joves es troben en una situació complicada. Majoritàriament són menors d'edat i tot i que vulguin introduir-se al mercat laboral, tenen moltíssimes dificultats per fer-ho. La manca de formació o d'experiència (en comparació a d'altres individus actius) suposen un obstacle molts cops insalvable. A això se li ha d'afegir altres factors com un context de crisi econòmica amb unes altíssimes taxes d'atur que han tingut especial incidència entre la població activa més jove.

D'aquests grup es desprenen noves qüestions d'estudi que ens resulten de rellevant importància per entendre que l'èxit escolar va més enllà d'aconseguir el títol de Graduat Escolar. Per què, un cop finalitzada l'ESO, decideixen desvincular-se del món formatiu tenint en compte que per a aquests joves accedir al món laboral és complicat? El fet que l'escolaritat obligatòria es situï als 16 anys i un cop acompanyats, no hi hagi cap força legal per fer que segueixin estudiant, no hauria de ser una raó de pes per no accedir a un nou recurs formatiu. Aquí hauríem de fer un incís, perquè de fet, la gran majoria comencen uns estudis postobligatoris però marxen sense finalitzar-los.

Hi ha múltiples factors que expliquen aquesta qüestió i per això l'explicació sempre estarà subjecte a limitacions. Tinto (1993), Bean (1990) y Cabrera et al. (1992) ens parlen de factors personals que estan directament vinculats amb l'estudiant com l'origen socio-econòmic i la mitjana de les qualificacions; i factors institucionals que estan relacionats amb les beques i ajuts econòmics i les formes d'ensenyament poc flexibles. Tenint en compte aquests factors, podríem descriure, per una banda, un conjunt de joves que amb pocs recursos econòmics per accedir a estudis privats, no tenen una qualificació mitjana prou alta, indispensable per poder accedir a estudis públics. I també, podríem descriure un altre grup de joves, que tot i accedir a un centre públic, no opten a cap beca i abandonen al cap de poc temps, perquè han de treballar per poder col·laborar amb l'economia familiar i el món acadèmic no dóna gaire facilitats

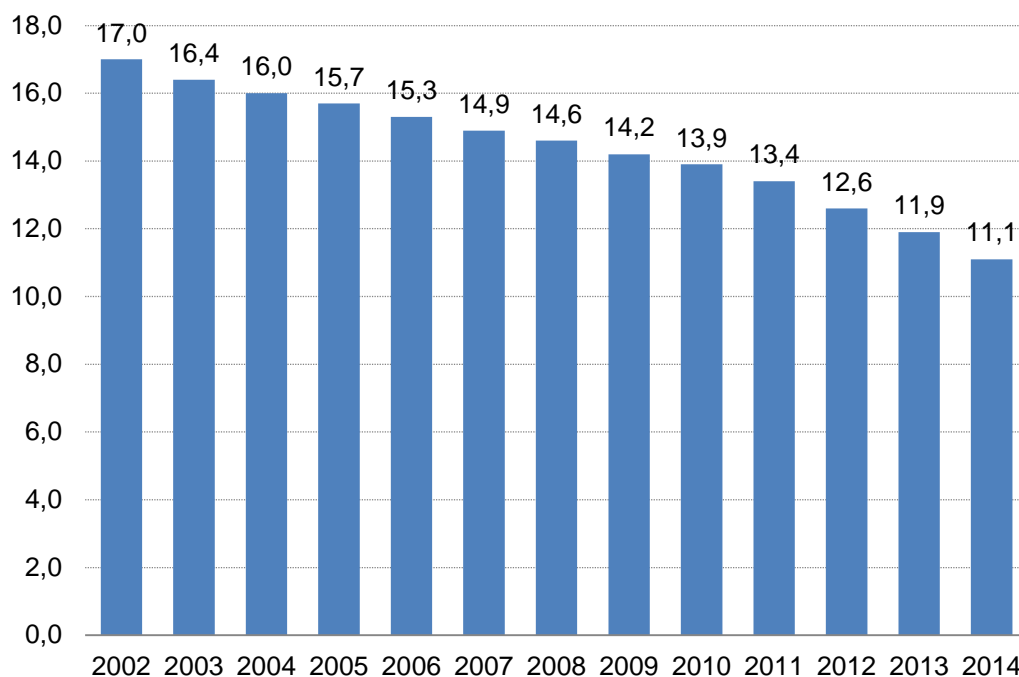
per compaginar estudis i feina. D'aquesta explicació quedarien exclosos els estudiants que, amb un nivell capital alt, abandonen els seus estudis. Hauríem de cercar les explicacions amb altres factors com poden ser que la vocació de l'estudiant no coincideixi amb els estudis seleccionats, poca dedicació i manca de disciplina, suspendre moltes assignatures per tenir dificultat en les matèries i mètodes d'ensenyament, dificultats familiars vàries, embaràs, domicili allunyat i dificultat de transport i/o ambient social del centre d'estudis. Val a dir que aquest grup, té una taxa significativament menor.

### 3.4. Menors i joves absentistes

#### a) L'abandonament a Europa

L'abandonament escolar prematur és una problemàtica global, tant és així que la Unió Europea la situa com una de les seves prioritats d'actuació.

**Gràfica 1. % Abandonament escolar prematur UE (28 països)**



Un dels principals objectius plantejats per la Unió Europea (UE) de cara al futur i que es recull al document l'estratègia Europea de Creixement (2013)<sup>15</sup>, elaborat per assolir el pla EUROPA 2020, és combatre l'abandonament escolar.

<sup>15</sup> <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>

El mateix document recull que a Europa, cada any, 6 milions de joves europeus abandonen els estudis, havent finalitzat el primer cicle de l'ensenyament obligatori en el millor dels casos. Aquest fenomen, que afecta al 14% dels joves entre els divuit i els vint-i-quatre anys, contribueix a l'existència de nivells elevats d'atur juvenil.

Per a la UE, aquesta és una qüestió prioritària, per això reduir les taxes d'abandonament escolar per sota del 10% i aconseguir que al menys un 40% de les persones de 30 a 34 anys hagin acabat estudis superiors, forma part d'un dels cinc objectius ambiciosos en matèria de treball, innovació, educació, integració social i clima/energia<sup>16</sup>. Per tal d'assolir aquest objectiu, i amb el compromís dels estats membres de treballar intensament en aquesta direcció, s'han articulat les anomenades *<iniciatives emblemàtiques>* que pretenen un creixement intel·ligent, sostenible i integrador. Una de les iniciatives emblemàtiques d'Europa 2020, posa l'èmfasi en la necessitat de millorar la qualitat i l'equitat en l'educació i la formació. Reduir dràsticament la quantitat de joves que abandonen prematurament els estudis és una inversió clau no sols per al futur de cada jove, sinó també per a la prosperitat futura i la cohesió social de la UE en general.

A escala individual, les conseqüències de l'abandonament escolar prematur afecten les persones al llarg de les seves vides i redueixen les seves oportunitats de participar a la dimensió social, cultural i econòmica de la societat. Així mateix, augmenten el risc d'atur, pobresa i exclusió social. Afecten els seus ingressos al llarg de tota la vida, el seu benestar, la seva salut i la dels seus fills. També redueixen les possibilitats que els seus fills tinguin èxit als estudis. L'atur juvenil es troba actualment al 20,6% i l'abandonament escolar prematur hi contribueix directament. L'ocupabilitat depèn en gran mesura del nivell de qualificació assolit. El 2009, el 52% de les persones que varen abandonar prematurament els estudis a la UE es trobaven a l'atur o al marge del mercat laboral. Fins i tot quan tenen treball, guanyen menys, solen tenir treballs més precaris i depenen més sovint de les ajudes socials. El seu desavantatge educatiu pot ser per a ells un impediment cada cop major.

---

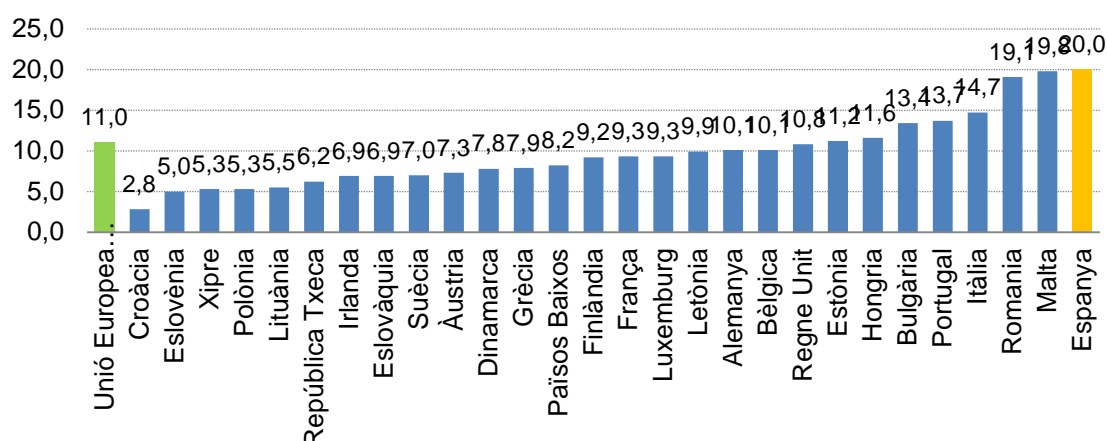
<sup>16</sup> [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es)



A escala econòmica i social en un sentit ampli, uns índex elevats d'abandonament escolar prematur tenen efectes a llarg termini sobre l'evolució de la societat i sobre el creixement econòmic. Aquells que abandonen prematurament els estudis solen participar menys als processos democràtics i són menys actius com a ciutadans. Sols amb reduir l'índex mitjà d'abandonament escolar prematur en un punt percentual, l'economia europea adquiriria cada any gairebé mig milió de joves treballadors qualificats.

Per a la UE un objectiu prioritari de les polítiques educatives és que els joves continuïn la seva formació més enllà de les etapes obligatòries pels efectes positius en el desenvolupament individual de la persona i en el progrés de la societat, facilitant el futur accés al mercat laboral. La mitjana percentual d'abandonament escolar ha canviat des d'aleshores. Segons l'EUROSTAT<sup>17</sup>, l'any 2015 es situava en un 11%.

**Gràfica 2. % Abandonament escolar prematur UE (28 països)**

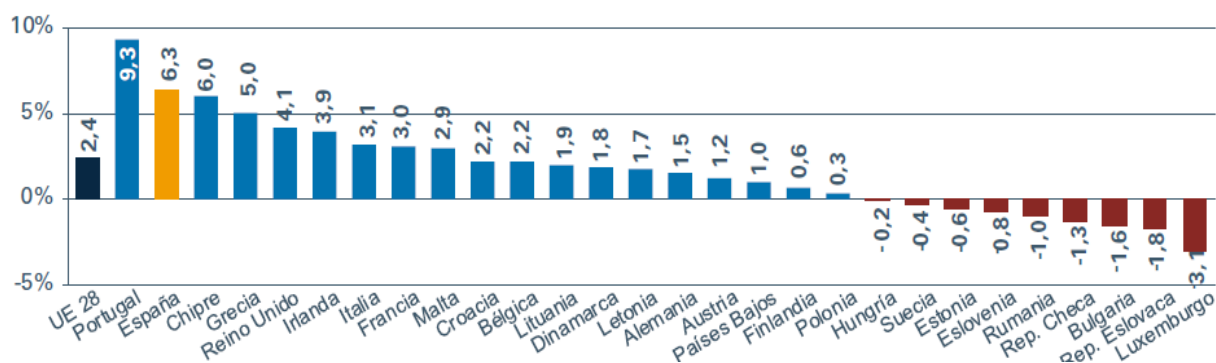


Però, les dades sobre el fenomen a nivell europeu indiquen situacions molt diferents producte de realitats estatals molt diferents. S'ha de tenir en compte que hi ha dades de 28 països diferents, amb tot el que això comporta. Dins de la UE hi trobem indrets on l'abandonament és gairebé residual com a Croàcia

<sup>17</sup> Taula: Abandono educativo temprano-Países de la Unión Europea. 2015. Elaborat amb la metodologia d'EUROSTAT. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>

(2,8%) i en la banda oposada hi és Espanya (20%). Això representa una gran distància de 17,2 punts, un abisme.

**Gràfica 3. Reducció de l' Abandó educatiu UE. 2015. Elaborat amb la metodologia d'EUROSTAT**



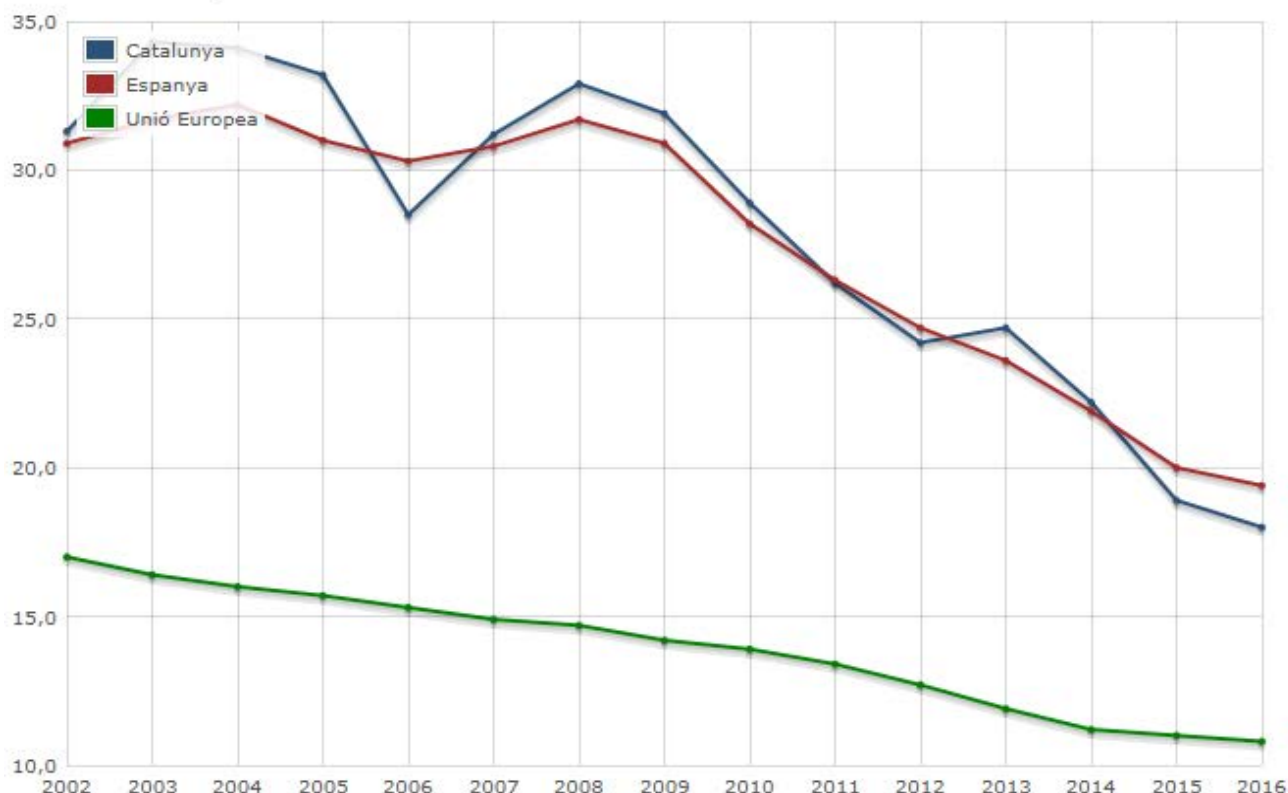
Respecte a la reducció de l'abandonament educatiu, i tot i les notables diferències, tots els països han aconseguit reduir o, com a mínim, no augmentar les xifres d'abandonament escolar des de l'inici de la sèrie històrica disponible. Hi ha avenços notables, sobretot en aquells països amb una posició de partida més desfavorable. Des del 2011 al 2015 ha caigut un 2,4% de mitjana. A Espanya s'ha reduït un 6,3% i encara està lluny de l'objectiu.

## b) L'abandonament a Espanya

Dins del context europeu, a Espanya, la situació de l'abandonament escolar és preocupant. Tradicionalment ha ocupat posicions molt endarrerides en el rànquing, molt lluny dels objectius plantejats per Europa. El 2015, Espanya duplicava la mitjana europea. La situació espanyola és tan llunyana dels estàndards proposats que la UE ha rebaixat les expectatives en el seu cas, concedint-li un marge més ampli del 15% enlloc del 10%, per a l'any 2020. El 2015, a Espanya i segons les dades d'INDESCAT<sup>18</sup>, l'abandonament prematur estava al 19,4%.

<sup>18</sup> <https://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508>

**Gràfica 4. Abandonament prematur a Espanya, 2015**

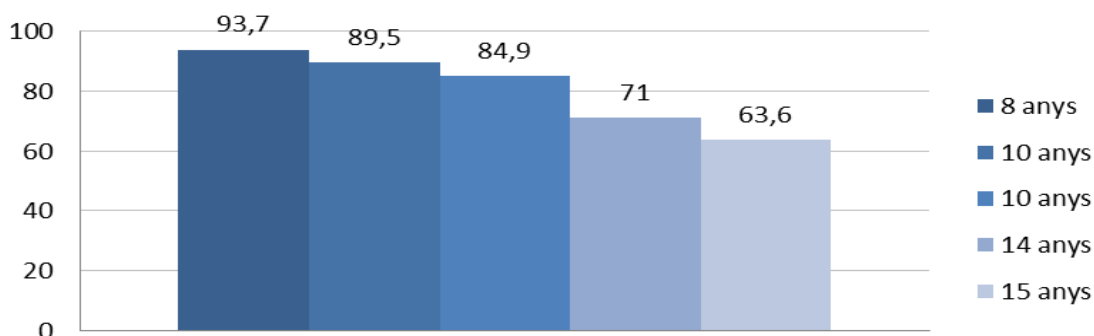


La tendència general espanyola és moderadament bona, les darreres dades indiquen que s'ha aconseguit estar per primer cop a la història per sota del llindar psicològic del 20%. però segueix havent-hi massa elements com per tenir una visió plenament optimista. S'ha millorat en alguns aspectes; aconseguint reduir l'abandonament en 9 punts percentuals. També s'ha reduït la distància amb Europa, però això no és suficient. El desavantatge amb la UE sempre està més enllà dels 10 punts percentuals i des de que l'inici de la sèrie, Espanya ha tingut el dubtós honor d'ocupar un dels tres darrers llocs del rànquing de 28 països.

Una dada interessant és la que fa referència als resultats acadèmics de l'alumnat. A nivell de tota Espanya i tal i com es recull a les dades del Ministeri d'Educació<sup>19</sup>:

<sup>19</sup><https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/Series15/TasasIdoneidad&file=pcaxis&l=s0>

**Gràfica 5. Taxa d'idoneïtat en edats obligatòries a Espanya. Curs 2014-15**



Als 12 anys el 84,9% de l'alumnat ja es troba cursant Educació Secundària Obligatòria. El 15,1% ha acumulat algun retard i es troba encara matriculat a Educació Primària. Amb 15 anys el 63,6% assolix el quart curs d'ESO, romanent el 36,5% matriculat a cursos anteriors o ha accedit a Programes de Qualificació Professional Inicial.

L'alumnat que promociona de curs en ESO al 2012-2013 varia entre 86,4% de primer curs i 83,7% de quart curs. Al Batxillerat aquest percentatge disminueix lleugerament, 79,1% al primer curs i 76,8% al segon.

En l'Educació Primària el percentatge d'alumnat que repeteix al final de cada cicle no arriba al 5%, mentre que en l'ESO varia entre 11,8% del primer curs i 9,5% de quart curs.

Al 2012-2013 la taxa bruta de població que finalitza l'ESO amb el títol de Graduat és 75,4%. En els ensenyaments secundaris postobligatoris aquesta taxa és de 53,34% per al Batxillerat i de 21,7% per a la FP de Grau Mig, títol de Tècnic i ja a l'educació superior és de 24,0% per a la FP de Grau Superior.

Els percentatges de promoció i de titulació de les dones són millors que els dels homes en els diferents nivells educatius, així es pot destacar que la taxa bruta de Graduats en ESO és 80,6% per a les dones i 70,5% per als homes.

Tanmateix i analitzant el cas espanyol, l'Institut Valencià d'Investigacions econòmiques (IVIE)<sup>20</sup> fa unes aportacions que resulten força interessants. Entrevisten menors i joves que han abandonat els seus estudis i determinen que a les poblacions on l'oferta formativa és més elevada i els costos són més reduïts és més fàcil prosseguir estudiant. També es veu una clara diferència quan el nivell educatiu dels pares és elevat, sobretot el de la mare, ja que amb mares que manquen d'estudis postobligatoris, la taxa d'abandó supera el 30%, mentre que es manté en un 4,6% quan la mare té estudis superiors. També hi ha el factor de la Renda per càpita, quant més alta menys abandó. Com a factor de risc assenyala que l'abandó és un tret predominantment masculí. La nacionalitat de la persona també és un factor determinant ja que en l'actualitat, mentre la taxa d'abandó és del 20,6% per als espanyols, s'eleva fins al 42,8% en el cas dels estrangers. Treballar també és un desencadenant per a l'abandó, ja que un 84% dels joves d'entre 18 i 24 anys que han abandonat els estudis postobligatòria pertanyen a la població activa. Tot i així, el fet de començar a treballar no assegura una continuïtat laboral perquè per als joves que estan a l'atur sense estudis les seves estades es perllonguen més d'un any, al contrari dels joves que tenen estudis superiors. Les feines també són diferents doncs els joves sense estudis obtenen feines que no requereixen formació lligades a l'agricultura i la construcció. Els joves que abandonen comenten que ho han fet en trobar un treball o en veure que els estudis que realitzaven no els aportarien un lloc de feina. Aquestes dues raons explicarien el 52,6% dels enquestats. A continuació se situarien els motius familiars (19,6%). Aquests tres motius són encara més dominants en el cas de les persones que ni tan sols van concloure amb èxit la secundària obligatòria (explicarien més del 78% d'aquest tipus d'abandó). En el cas dels joves que sí que van arribar a l'ensenyament postobligatòria, però el van abandonar sense concloure'l, hi ha diferències notables segons el tipus d'estudis. En el cas del Batxillerat cobra especial importància el factor referit a l'escassa rellevància dels estudis de cara a trobar treball. Un 40% d'aquest col·lectiu al·lega que es va adonar que aquesta formació no li ajudaria a trobar treball. En el cas de la Formació Professional (FP), haver trobat feina és el motiu més adduït per a l'abandó, però resulta

---

<sup>20</sup><http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>

impactant la importància atribuïda als problemes econòmics i, a diferència del que succeeix amb el Batxillerat, el desgrat associat a aquests estudis (la resposta «no m'agradava» suposa el 23,8% de les respostes dels que manifesten haver interromput la FP). Per contra, amb prou feines un 11,3% de les interrupcions de la FP es deuen a pensar que aquests estudis no ajudarien l'individu a trobar treball.

### **c) Abandonament a Catalunya**

Com ja hem vist, la definició operativa de fracàs escolar resulta difícil de definir i té unes connotacions negatives. A més a més, resulta molt difícil establir una pauta comú, hi ha importants variables intervinents, però aquestes es conjuguen de manera diferent en cada individu. Per això, tot i identificar evidents factors de risc, la seva gestació i sorgiment resulta molt difícil. Segons FEDAIA 2013<sup>21</sup>, el problema del fracàs escolar comença en l'educació primària i no estar al curs que correspon a edats tan primerenques marcarà la resta del seu itinerari educatiu.

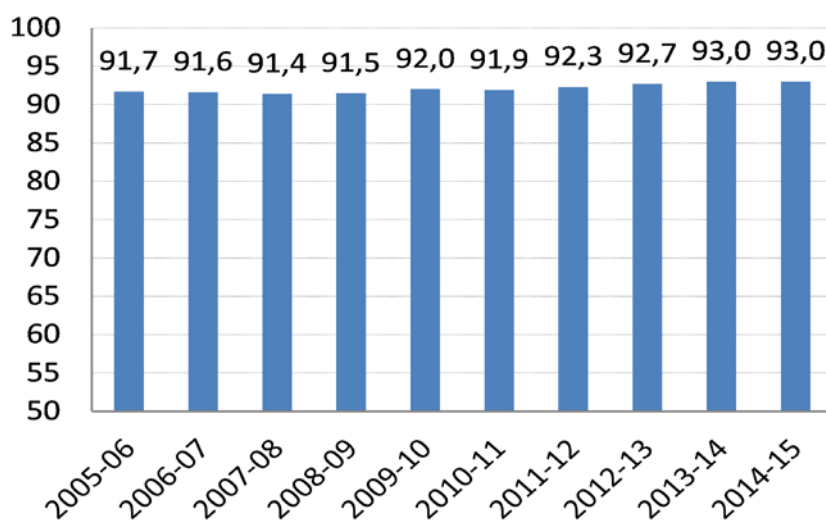
La situació de partida a Catalunya, a partir de les dades del Ministeri d'Educació<sup>22</sup>, mostra que segons les dades oficials del Departament d'Ensenyament, el curs 2014-15, la taxa d'adoneïtat als 11 anys es situa en el 93%. Els darrers anys aquesta xifra ha crescut 1,3 punts percentuals. No és un creixement molt gran, però el més important és que mostra una sostinguda tendència de creixement al llarg del temps.

---

<sup>21</sup> [http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/Memories/memoria\\_2013\\_definitiva.pdf](http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/Memories/memoria_2013_definitiva.pdf)

<sup>22</sup> <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>

**Gràfica 6. Taxa d'idoneïtat a Catalunya. Curs 2014-15**



Una altra dada interessant és la taxa global de repetició a educació primària que està gairebé sempre històricament per sota del 2% a tots els cursos de primària. El curs on s'acostuma a repetir més és 2on de primària. Una dada positiva és que des del curs 2005-06, la taxa ha baixat a tots els cursos sense excepció.

Pel que fa a l'ESO, les xifres mostren diferències significatives. Durant el curs 2014-15, la taxa de repetició en aquesta etapa educativa estava en el 75,7%. Això significa que una quarta part dels estudiants no són capaços d'acreditar i obtenir el títol d'ESO, cosa que suposa un gruix d'alumnes molt considerable.

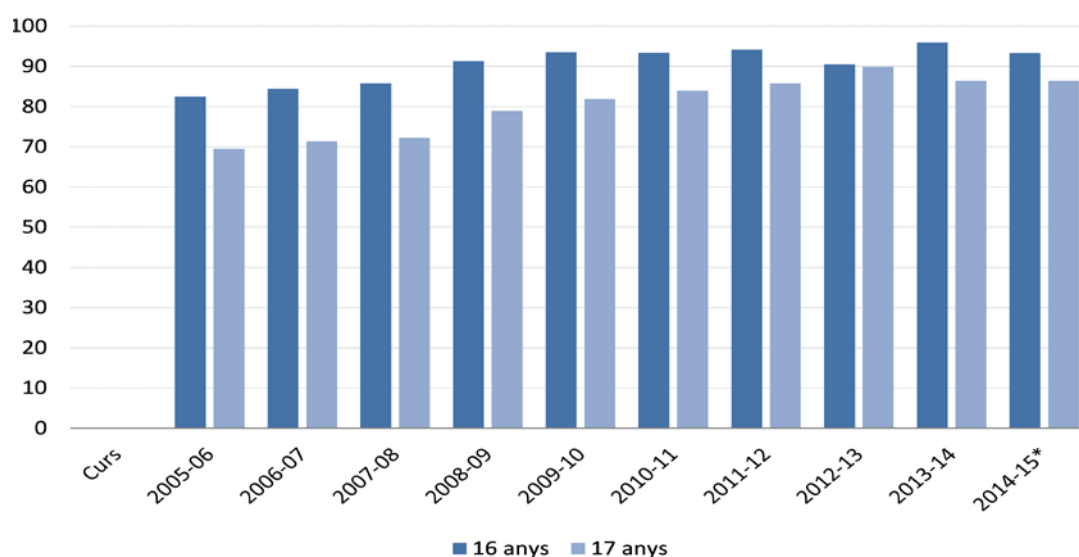
Tot i que les xifres segueixen sent bastant negatives, la sèrie històrica indica una substancial millora els darrers anys; s'ha passat d'un 79% d'aprovat el curs 2004-05 fins al 86,7% del curs 2014-15. Això representa un increment d'aprovat de més de 7 punts percentuals. Igualment, tot i algun petit pas enrere, en termes generals, la taxa de graduació en ESO ha anat augmentant els darrers anys.

Un altre indicador important és la taxa d'idoneïtat; en aquest cas les xifres són més baixes que a l'apartat anterior. Al curs 2014-15, la xifra estava en el 75,7%. Això significa que una quarta part dels alumnes estaven a un curs inferior al que els correspondria per edat. També en aquest aspecte s'ha produït una millora considerable. Tot i que les xifres són encara molt millorables, s'ha

passat del 68,4% al curs 2004-05 fins al 75,7%. Això suposa un increment de 7,3 punts percentuals.

Una altra dada important des de la perspectiva dels objectius de la investigació i que es recull en la que ofereix la taxa d'escolarització de joves de 16 i 17 anys<sup>23</sup>. Segons es recull a la síntesi de dades del Departament d'Ensenyament del curs 2014-15, un 93,3% dels alumnes de 16 anys estaven escolaritzats a un recurs formatiu. Als 17 anys el percentatge es redueix, situant-se al 86,4%. Aquesta és una tònica que es repeteix des de l'inici de la sèrie; quan avança l'edat retrocedeix la taxa d'escolarització.

**Gràfica 7. Taxa d'escolarització a Catalunya (%)**



Però també hi ha resultats que conviden a l'optimisme, per exemple, la diferència entre les dues franges d'edat. En aquest vessant més positiu, cal remarcar que al llarg de l'interval, la taxa d'escolarització ha augmentat considerablement. Als 16 anys s'ha aconseguit augmentar 10,8 punts i als 17 anys l'increment és encara més significatiu i es situa en els 16,9 punts. Tot i aquest increment general, hi ha anys puntuals en el que aquest s'ha retingut o fins ha caigut.

<sup>23</sup> Síntesis de dades curs 2014-15. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.



### **3.5. Els centres de Justícia: centres de noves oportunitats**

Partint d'aquesta idea i entenent que la immensa majoria de la mostra estudiada respon al nom de fracàs escolar, aquesta investigació es vol centrar amb com accedir a l'èxit escolar des d'un centre de justícia. En aquest cas, l'èxit no passa necessàriament per l'assoliment del títol d'ESO. Potser passa per revertir situacions d'abandó perllongat, d'absentisme, de conflictivitat, de rebuig, etc. En aquest cas, tornar a vincular el jove a un recurs formatiu ja pot esdevenir una situació d'èxit notable si es té en compte la situació personal d'aquella persona.

És interessant, abans de continuar, donar una ullada a la realitat educativa de la nostra societat per entendre on s'han d'ubicar els estudiants un cop es reincorporin novament a un itinerari educatiu. Per això, d'entrada es farà un repàs als diferents plantejaments d'educació secundària a Europa; es veurà quina ha estat l'evolució de l'educació a l'Estat Espanyol i com les polítiques educatives han procurat cercar la qualitat educativa tot parlant de conceptes com educació comprensiva. es veurà també, les mesures establertes per abordar l'abandó prematur; i finalment, Es veurà quines mesures estableix la llei per abordar l'educació en els centres de justícia. Tot plegat ha d'ajudar a conèixer quines són les possibilitats d'actuació per poder configurar una trajectòria d'èxit educatiu per als alumnes dels centres de justícia. Aquesta trajectòria educativa, que ha de passar de l'absentisme a l'èxit escolar, s'entén que s'inicia en els centres de justícia però que ha de finalitzar a l'exterior.

#### **a) La secundària a Europa: diferents plantejaments**

L'ensenyament secundari a Europa ha procurat donar resposta a l'evolució social i econòmica. Primerament, va aparèixer una educació secundària com un pas previ necessari de la universitat, cada vegada més exigent per accedir-hi i que obeïa als cànons de l'ensenyament clàssic. Més tard van aparèixer a tot Europa noves fórmules basades en l'estructura bàsica anterior però que tendien a incorporar les llengües modernes i les ciències naturals. Per últim, va aparèixer una educació secundària com la prolongació natural de l'escola primària.

El propòsit de l'ensenyament secundari és que s'acompleixin tres finalitats: la preparació per a l'ensenyament universitari, la preparació per a l'ensenyament superior no universitari o formació professional superior i la preparació per al treball i la vida adulta. La qüestió més important per als centres escolars és com garantir que aquestes tres finalitats es corresponguin única i exclusivament amb les opcions lliurement exercides pels alumnes, sobre la base de la seva capacitat i no tant amb les diferències de caràcter social, cultural o econòmic.

Degut a la diversitat de l'educació secundària, (pel que fa referència a la seva clientela, naturalesa i propòsits), i segons Prats, J. (2005), podem distingir entre una *educació secundària integrada* (també anomenada comprensiva) i una *educació secundària diferenciada*. En una educació secundària integrada es reuneixen les tres finalitats abans esmentades en una sola institució i amb un mateix marc curricular per a un grup d'edat equivalent. La integració és una característica reservada, fins ara, al primer cicle (12-16 anys) de l'educació secundària i es contraposa a la diversificació del segon cicle (16-18 anys). Aquest model d'educació secundària el trobem en països com ara Suècia, Dinamarca o Espanya. En canvi, en una educació secundària diferenciada, els alumnes es reparteixen entre dos, tres o més tipus d'institucions d'educació secundària a partir dels 10 ó 12 anys, sobre la base del rendiment acadèmic en l'ensenyament primari i amb propòsits diferents. L'èxit d'aquest model depèn del grau d'intersecció curricular, és a dir, de les possibilitats de transvasaments i de ponts que siguin capaços d'assumir aquests sistemes i de la percepció social que es tingui de cadascun d'ells. Aquest model és propi de països com Alemanya, Luxemburg i els Països Baixos.

En tots aquests models diferenciats, trobem en l'ensenyament secundari tres elements comuns: que generalment comprèn les edats des dels 12 fins als 18 anys; que acostuma a estar dividit en dos cicles, el primer o inferior sempre obligatori i el segon o superior que no és i on l'ensenyament és impartit per llicenciats universitaris que tenen algun tipus de formació psicopedagògica complementària. Tot i aquestes tres característiques comunes és difícil trobar homogeneïtat en els sistemes escolars europeus ja que no existeix un model o

patró d'educació secundària europea, com tampoc no existeix un únic estereotip europeu de sistema escolar.

## **b) El fracàs escolar com a conseqüència dels canvis de polítiques i l'evolució de les polítiques educatives a Espanya i a Catalunya**

En el marc d'aquesta recerca s'entén que l'educació és transmissora dels valors de la societat i per aquesta raó és indispensable determinar quins aspectes educatius són els més eficients i que incideixen positivament en les trajectòries educatives dels joves interns als Centres Educatius Catalans. Però abans, val la pena fer una mirada a com, al llarg del temps, s'ha anat adaptant l'educació a la societat des d'un vessant polític. I com el terme fracàs escolar no sempre ha d'anar centrat en l'alumne i el seu context familiar, sinó que també cal cercar les causes en l'entorn escolar.

La constant reflexió educativa ha d'anar qüestionant diferents aspectes que porten, successivament, a diferents polítiques educatives que han d'anar enriquint els coneixements i els saber-fer i sobretot, "*com una construcció privilegiada de la persona i de les relacions entre els individus, entre els grups, entre les nacions*" (Informe Delors, 1996, p. 10. En Tiana, A. UNED, President de la IEA)<sup>24</sup>.

A Espanya, des del 1857, l'escola era obligatòria en primària, però només gratuïta per als qui presentessin un certificat de pobresa; per tant gran part de la població no hi tenia accés. Coincidint amb una certa obertura del franquisme, després d'un duríssim *Libro Blanco* i seguit de un informe de la OCDE, es va intentar generalitzar *l'ensenyament comprensiu* a Espanya (aproximant-la a Europa). Però, els resultats van ser catastròfics perquè d'una banda, no es va dotar d'un pressupost adequat i de l'altra es va continuar mantenint un doble recorregut escolar des dels 10 anys (Batxillerat / Ensenyament Primari).

---

<sup>24</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Amb la democràcia, surten a la superfície dues concepcions històriques diferents de l'ensenyament: la progressista (públic, laic, gratuït, gestionat democràticament i integrador) i la conservadora (doble xarxa d'ensenyament amb subvenció a l'ensenyament privat, gestionat pels seus propietaris i homogènia a l'interior de cada centre però diferent per a cadascun). La Constitució reflecteix aquestes tensions i estableix el *dret a l'educació* però també *la llibertat d'ensenyament* i el *dret a rebre ensenyament religiós a l'escola*.

A partir del 1982, amb el PSOE i, en concret amb el Ministre Maravall, s'obre un període de reformes educatives importants, encaminades a aconseguir un sistema educatiu de major qualitat i més equitatiu. De la LODE (1985)<sup>25</sup> cal destacar: el programa d'educació compensatòria, el programa d'educació especial, el programa de beques i la reforma experimental de l'ensenyament mitjà. Tanmateix, el centre privat concertat rebrà diners públics a canvi de complir unes certes obligacions, entre les quals resulta molt important l'aplicació d'un barem per a l'accés dels alumnes. Val a dir que amb el temps aquesta condició s'ha anat desvirtuant. Va ser molt important el finançament de la llei que va acostar-se als nivells dels altres països europeus si bé va resultar insuficient per compensar el gran retard acumulat.

Als anys 90, es constata la gran diferència de resultats entre els alumnes de l'escola privada i la pública i es torna a posar sobre la taula la qüestió de la igualtat d'oportunitats i el paper de l'estructura educativa sobre el manteniment de l'estructura social. La qualitat de l'ensenyança, com objectiu important, dóna lloc a la LOGSE (1990)<sup>26</sup>, promulgada per un govern progressista, que generalitza l'ensenyament únic fins els 16 anys i se centra, sobretot, en l'ensenyament secundari (ESO). Però, va estar aplicada per un govern conservador (PP) i va coincidir amb la contenció de la despesa pública per tal de complir els objectius del Tractat de Maastricht, cosa que va limitar molts els recursos. En resum, hi havia molt bones intencions, amb aquesta llei, però molt poques iniciatives. Els conservadors, al principi amb majoria relativa i després absoluta, van introduir tota una sèrie de mesures que representaven un pas

---

<sup>25</sup> <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

<sup>26</sup> [https://boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)

enrere quant a la comprensivitat i que afavorien clarament l'escola privada. Van donar més llibertat d'admissió als centres privats i pocs recursos financers i pedagògics a l'escola pública.

La llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (**LOPEG** 9/1995 <sup>27</sup> ja derogada), complementa i desenvolupa la LOGSE en tot allò que fa referència a l'organització de la comunitat educativa amb uns objectius clars: fomentar la participació de la comunitat educativa en l'organització i govern dels centres docents i en la definició del seu projecte educatiu; recolzar el funcionament dels òrgans de govern; impulsar i estimular la formació contínua i el perfeccionament del professorat i la innovació i la recerca educatives; establir procediments per a l'avaluació del sistema educatiu dels centres, de la labor docent, dels càrrecs directius i de l'actuació de la pròpia Administració educativa i organitzar la inspecció educativa d'acord amb les funcions que aquesta llei li assignen.

Davant els resultats de la LOGSE es va fer una crítica ferotge pel suposat "fracàs escolar" i es va proposar la LOCE (2002)<sup>28</sup>. Amb aquesta llei es volien oferir continguts diversificats dins l'escola comprensiva que poguessin ajustar-se més als interessos i aptituds dels alumnes però que afectaven gran part del programa o continguts fonamentals. Significava introduir *de facto* vies segregades que anul·laven la comprensivitat. La llei, però, va ser aprovada legítimament, però amb molt poc consens polític. Després de l'aprovació de la llei es van presentar per part de diferents partits i governs, el de la Generalitat entre d'altres, recursos a la llei.

A l'abril de 2004 es va produir un altre canvi de govern a l'Estat Espanyol, conseqüència del resultat de les eleccions del mes de març. Aquest nou govern format a partir de la majoria relativa del partit socialista, va establir com una de les primeres mesures en política educativa, l'endarreriment en l'aplicació de la LOCE. Del cos legislatiu general de la LOCE només se'n començaren a aplicar alguns aspectes reduïts i limitats com són alguns referits a l'educació infantil i a l'avaluació i promoció a l'educació secundària.

---

<sup>27</sup> <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

<sup>28</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

L'aturada en l'aplicació va permetre una nova discussió i modificació de la LOCE. El juliol de 2005 el govern de l'estat va presentar el nou projecte de "Ley Orgánica de Educación" (LOE)<sup>29</sup>, que durant uns mesos es va debatre al Parlament de l'estat, mentre les institucions socials i polítiques es pronunciaven. També al carrer es va fer notar la polèmica amb una important manifestació a Madrid. El Congrés dels diputats va aprovar el projecte de llei després de dur-se terme un pacte entre els partits polítics, llevat del Partit Popular. El tres de maig de 2006 s'aprovava la Ley orgánica de educación (LOE). El curs 2007-2008 va començar a aplicar-se amb l'aprovació dels "Reales Decretos de enseñanzas mínimas". A Catalunya aquests "Reales Decretos" van generar força discussions, especialment per les possibles invasions de les competències de la Generalitat i també per l'augment del nombre d'hores de castellà i les limitacions a poder seguir aplicant el sistema d'ensenyament i aprenentatge de les llengües basat en el "tractament de llengües", "les estructures comunes" i "la metodologia d'immersió lingüística". De fet la Generalitat va posar recursos jurídics a aquests reials decrets. Tot i amb això la Generalitat va elaborar i aprovar els decrets propis que afecten l'educació primària i secundària (el decret 142/2007 de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, el decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i el decret 142/2008 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat).

Així, doncs, la LOE deroga les lleis anteriors (LOGSE, LOPEC i LOCE). Aquesta llei representa un pas enrere en la implantació de les intencions manifestades a la LOGSE (socialista - 1990) i esmenades per la LOCE del PP, a la qual s'aproxima força. Es tracta d'una llei insuficient per a l'ensenyament públic, que no enforteix i que ignora el professorat. Perjudica l'educació pública i beneficia les patronals de l'ensenyament privat i la jerarquia eclesiàstica.

L'Estat abandona una de les seves obligacions fonamentals. L'art. 27.5 de la Constitució que diu que "*els poders públics garanteixen el dret de tots a l'educació*", ja que l'ensenyament privat, en tenir com a objectiu el benefici

---

<sup>29</sup> <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

econòmic o l'adoctrinament o ambdues coses, no pot garantir el dret fonamental a l'educació. Manté les restriccions a la participació de la Comunitat Educativa en la gestió democràtica dels centres i a les competències dels Consells Escolars i no estableix ni límits ni controls a l'ensenyament privat ni tampoc no millora gens les condicions de treball del personal docent. En resum, conté els mateixos elements de la Llei de Qualitat del PP que tant van criticar el PSOE, les associacions de pares i mares d'alumnes i la totalitat dels sindicats.

Els darrers anys, doncs, s'han escrit molts articles de premsa i de revistes especialitzades en educació sobre els projectes dels diferents governs i sobre l'aplicació de la LOGSE i la necessitat de canvis, la discussió, aprovació i aturada de la LOCE i l'aprovació de la nova llei LOE. Coincidint amb aquestes discussions i debats, també s'ha parlat i discutit sobre els resultats d'estudis internacionals, com els treballs de l'OCDE del Projecte PISA. Alguns d'aquests articles relacionaven els resultats d'aquests estudis i els canvis que es proposen en el sistema educatiu. Com sol passar els titulars dels diaris han simplificat els estudis, donant un enfocament a les notícies d'acord amb la línia política més general del diari.

A Catalunya, el 20 de març de 2006 es va signar per diferents associacions i pel govern de la Generalitat el "Pacte Nacional per l'educació". Algunes de les mesures contemplades en aquest pacte van començar a aplicar-se el curs 2006-2007. Aquest és el cas, per exemple, de la incorporació de la sisena hora a l'educació primària a la majoria de centres educatius dels que és titular la Generalitat.

El novembre de 2007, el Conseller d'educació del govern de Catalunya presentava el "Document de bases per a una llei d'educació" que proposa una llei feta des de Catalunya i per a Catalunya. La proposta de document per a la discussió va generar debats importants i fins i tot, durant el curs 2007-2008, es produïa una vaga en força escoles i de no tants instituts. La raó cal trobar-la a la convocatòria de la majoria de sindicats que criden a una vaga "preventiva" perquè veuen en el document un camí cap a la "privatització" de l'educació. Alguns comentaris i anàlisis als diaris més aviat es pregunten si no hi ha una certa dificultat d'algunes organitzacions sindicals per adaptar-se als canvis que

demana l'organització dels sistema educatiu i algunes prevencions dels mateixos sindicats que podrien perdre part del control que poden exercir, com a resultat del reforçament de l'autonomia dels centres educatius i del equips directius.

El juliol de 2008, el govern de la Generalitat va aprovar el "Projecte de Llei d'educació de Catalunya", que va presentar al Parlament de Catalunya per a la seva discussió. Les discussions parlamentàries i socials s'han dut a terme durant el curs 2008-2009. Durant el tràmit va convocar-se per part dels sindicats de nou una vaga que afectava el sector educatiu .

Finalment el 10 de juliol de 2009 , una àmplia majoria parlamentària va aprovar la Llei 12/2009 d'Educació (LEC)<sup>30</sup>. Per primer cop en la història de l'educació de Catalunya s'aprova una Llei que es refereix i afecta tot el sistema educatiu català.

Actualment s'està implantant la setena, des de la implantació de la democràcia, Llei Orgànica 8/2013, (LOMCE)<sup>31</sup> que cerca la tant desitjada millora de la qualitat educativa.

Per fer un balanç final d'aquest apartat, cal destacar com en diferents debats entorn de l'educació autors com Marchesi, A. (2000); Buisan, C., (2011), han anat definint les raons per la sensació de malestar i de fracàs de l'ensenyament compresiu i es destaca la sobrevaloració de l'escola com a factor de reforma social, perquè la igualtat escolar que és un requisit per a la igualtat social però que fa referència a igualtat d'oportunitats i es contraposa a una societat cada cop més competitiva que atorga títols, jerarquitzada i que passa a ser una font de desigualtat. També, les limitacions de les macroreformes perquè les reformes són més fàcils de projectar i de promulgar que de desenvolupar i aplicar i cal fixar objectius realistes i abastables, dotar-los dels mitjans adequats i tenir en compte els actors per assolir-los i els condicionants amb què s'enfronten. I finalment, la manca d'implicació del professorat, depreciats pel poder i perdut

---

<sup>30</sup> [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec\\_12\\_2009.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf)

<sup>31</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)



entre la seva pròpia experiència escolar i allò que se li demana, sense un recolzament pedagògic i mitjans suficients.\*

De totes formes, és irreversible la democratització del sistema educatiu no només per raons ètiques si no per poder respondre als reptes que planteja la societat. Cal comprendre l'important paper de l'escola comprensiva en la formació de ciutadans crítics i responsables. Tota persona té dret a rebre un ensenyament de qualitat i a no ser segregada pel seu origen social per poder arribar a formar d'una societat cada cop més complexa i que requereix una major capacitat personal i integrar-s'hi de forma creativa, crítica i responsable. I això només serà possible si cadascú rep la mateixa formació dins d'aules similars i amb objectius i metodologies equiparables.

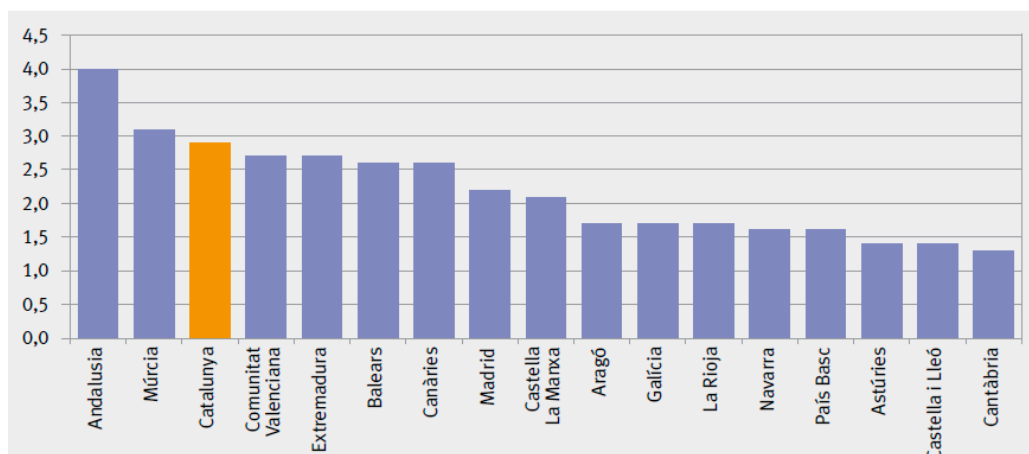
### **c) L'educació comprensiva**

Les polítiques educatives entenen que l'escola és responsable, en gran mesura, de la transmissió dels valors d'una societat democràtica. Els nous esdeveniments socials comporten un risc creixent de desigualtat, discriminació i exclusió social. L'augment de la immigració, per una banda i l'augment de famílies catalanes en risc social, per un altre costat, tot plegat degut al constant creixement de l'atur i de la pobresa mundial, conseqüències directes d'una crisi que afecta tothom però que incrementa els seus efectes en els grups socials més desfavorits, fan que des de l'educació s'hagin de garantir els valors de llibertat personal, responsabilitat, tolerància i igualtat. Aquest nou context ha posat en crisi el model comprensiu i, en comptes de fer-lo avançar, s'han donat respostes que desvirtuen la comprensivitat del sistema.

Però, el nostre sistema educatiu es troba avui en una cruïlla de camins. Tal i com s'han aplicat les polítiques educatives des de l'escola, actualment es selecciona els alumnes durant l'educació obligatòria i se'ls posa en itineraris separats segons les seves capacitats i segons les seves conductes promovent un model d'escolaritat obligatòria compartida. Es percep que hi ha una pràctica generalitzada de segregació per grups de nivell en els centres

educatius a Catalunya que estaria desmantellant, en la pràctica, el model d'educació comprensiva.

**Gràfica 8. Segregació escolar entre xarxes de l'alumnat estranger a l'ESO, per comunitats autònomes (curs 2008-2009)**



Font: Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya (Dossier de premsa)

Les conseqüències no han estat satisfactòries perquè en els últims anys ha augmentat el fracàs escolar i l'abandó prematur de l'escolaritat i ha baixat el nivell d'excel·lència a Catalunya.

Segons el darrer informe de l'OCDE (2012)<sup>32</sup> sobre qualitat i equitat en els sistemes educatius, l'escolaritat comprensiva és el millor sistema per garantir bons rendiments i combatre el fracàs escolar. A més, que se'n beneficien tant l'alumnat amb dificultats com el de major rendiment. En aquest informe es menciona que en els països de l'OCDE, quasi un de cada cinc estudiants no assolix un nivell bàsic mínim de competències. A més, els estudiants d'entorns socioeconòmics baixos tenen dues vegades més de probabilitats de manifestar un rendiment baix. La manca d'equitat i inclusió pot portar al fracàs escolar i de mitjana, un de cada cinc alumnes joves abandonen els estudis abans de finalitzar l'escolaritat obligatòria.

Tanmateix, reduir el fracàs escolar aporta beneficis a la societat i als individus en particular i es recomanen polítiques educatives que apostin per l'equitat i l'excel·lència educativa perquè els costos econòmics i socials del fracàs i

<sup>32</sup> <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

l'abandó escolars són alts, mentre que completar amb èxit l'educació superior aporta als individus millors perspectives de feina i estils de vida més sans. A més, l'educació aporta a la societat més democràcia i economies més sostenibles i els ciutadans són menys dependents de les ajudes públiques i més capaços de respondre a situacions de crisi, per la qual cosa la vulnerabilitat disminueix.

Per tant, l'educació comprensiva segons Sevilla, D., (1993) és una forma d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge amb el propòsit d'oferir a tots els alumnes d'una determinada edat uns continguts comuns intentant evitar, d'aquesta manera, la separació o segregació dels alumnes en vies de formació diferenciades, que puguin ser irreversibles més endavant.

El valor de l'equitat permet garantir la igualtat d'oportunitats a qualsevol persona perquè es considera l'accés a l'educació com un dret absolut garantida per la societat al conjunt dels ciutadans, de l'edat que siguin i sense discriminació. S'entén que la societat és canviant, així com han canviat les aspiracions educatives i les expectatives per al futur no són les mateixes plantejades quan es va reiniciar el camí de la democràcia i l'autogovern. Fa trenta anys l'objectiu era aconseguir una oferta educativa normalitzada; actualment, l'objectiu se centra en la "qualitat educativa" que procura superar les desigualtats encara vigents. El finançament hauria de ser equiparable als nivells europeus a fi de garantir també l'equitat en els centres gratuïts (fa referència també als ajuts necessaris perquè els alumnes que ho requereixen tinguin igualtat de condicions pel que fa a l'accés al transport escolar, al menjador i a l'educació en el lleure, sense discriminació per raons econòmiques, territorials, socials, culturals o de capacitat). En són corresponsables tots els centres mantinguts amb fons públic (inclou també els concertats).

Respecte al valor de llibertat, la llei ha de regular les llibertats i les obligacions que corresponen a tots els membres de la comunitat educativa. *Als alumnes* els ha de garantir una educació que els transmeti el valor democràtic de llibertat sota un clima de treball on es valorin el respecte, la tolerància i la participació. *Als docents* els ha de garantir llibertat acadèmica, amb coherència amb el

Projecte Educatiu de Centre (PEC) i sempre que incorporin valors de col·laboració i treball en equip. A *les famílies* se'ls reconeix el dret de participació educativa, per una banda i la llibertat de triar el centre educatiu per als seus fills, sempre i quan hi hagi places disponibles.

El valor de l'excel·lència permet, per una banda, premiar el mèrit i l'esforç dels alumnes, i per una altra, pretén ajudar aquells alumnes que provenen de famílies amb dificultats econòmiques per garantir la qualitat de l'ensenyament dels estudis sota un principi d'equitat. S'atribueix a la Generalitat la competència de les beques i els finançaments. Aquestes beques pretenen incentivar l'estudi, per una banda i garantir l'equitat respecte a l'accés als serveis educatius, ja esmentats anteriorment, als llibres de text i als estudis postobligatoris, a fi de promoure la continuïtat en els estudis atenent aspectes com ara la mobilitat i la compatibilitat entre educació i treball. Tanmateix la llei regula l'accés a aquestes beques sota uns principis de publicitat i de concurrència.

El valor d'eficiència, garanteix que les decisions sobre els funcionament dels centres que fan referència tant a l'Administració com als equips directius; així com les inversions del sistema educatiu, siguin aplicades amb la intencionalitat de suprimir totes aquestes possibles carències.

Per garantir la qualitat educativa, el Govern de Catalunya regula i sosté el Servei d'Educació a Catalunya i ha de garantir la qualitat educativa. Per assolir aquests objectius la llei dota del principi d'autonomia els centres educatius -per flexibilitzar el sistema- possibilitant la creació de xarxes d'escoles amb objectius comuns. En el Títol VII de la LEC, capítol 1, es regula aquesta autonomia de centres (tant públics com privats): es determinen els principis generals del projecte educatiu (PEC), atorga al claustre la seva formulació i estableix que s'ha de posar a disposició del l'administració.

Tot i l'autonomia de centres el Govern dictamina el currículum pel que fa als objectius, als continguts i als criteris d'avaluació. La LEC facilita pautes per a l'organització educativa i els continguts i assegura que els PEC ordenin la gestió, la direcció, l'organització pedagògica i els continguts dels

ensenyaments. Tanmateix, regula la formació, la selecció i les competències de la direcció dels centres públics i reconeix els directors com a autoritat pública.

Tot pegat sotmès a la rendició de comptes a partir de les propostes legislatives formulades pel Govern.

Respecte a l'avaluació, la LEC assegura un sistema d'avaluació intern i extern com a garantia d'ajustament del sistema a llurs principis i finalitats. Pretén millorar la qualitat del sistema educatiu en tots aquests àmbits i es porta a terme a tots els centres sostinguts amb recursos públics. Aquesta ha de ser objectiva i rigorosa i transparent en l'acció i en la informació pública, per a assegurar-ne la credibilitat.

L'article 186 estableix que l'activitat avaluadora, que es pot desenvolupar segons les diverses modalitats que determini l'Administració educativa, ha d'incloure en tot cas les modalitats d'avaluació següents: avaluacions generals del sistema educatiu i de l'Administració educativa; avaluació dels rendiments educatius, que ha de comprendre en tot cas les avaluacions de diagnòstic de les competències bàsiques assolides pels alumnes, els resultats de les quals s'han de tenir en compte per determinar si els alumnes han assolit els objectius de cada etapa; avaluació de l'exercici docent, que ha de permetre l'acreditació dels mèrits dels docents per a la promoció professional; avaluació de l'exercici de la funció directiva i de la funció inspectora; avaluació dels centres educatius; avaluació dels serveis educatius; i avaluació de les activitats educatives fetes més enllà de l'horari lectiu.

Els centres educatius sostinguts amb fons públics s'han d'autoavaluar i deduir actuacions de millora, que han de quedar registrades, d'acord amb el que s'estableixi al reglament.

L'OCDE (2012) proposa cinc recomanacions que poden contribuir a prevenir el fracàs escolar i promoure la finalització de l'educació mitjana superior:

- Eliminar la repetició de curs perquè es costosa i no millora els resultats apostant per potenciar l'aprenentatge durant el curs, permetent un pas automàtic i/o limitar la repetició d'assignatures soltes o mòduls.

- Evitar la separació dels alumnes per nivells treballant per competències i apostant per l'educació comprensiva.
- Administrar la tria de les escoles per evitar la segregació i l'augment de desigualtats dissenyant esquemes de mesures que atorguin llibertat als pares però que alhora apostin per l'equitat. A més, cal incloure a totes les famílies en l'escola i incentivar-ne la participació.
- Adequar el finançament a les necessitats de les escoles i dels estudiants.
- Dissenyar trajectòries equivalents que assegurin la finalització de l'educació secundària de manera que siguin factibles les transicions d'estudis acadèmics a professionals i no impedeixi que els joves se segueixin formant en el futur. Tanmateix cal reforçar l'orientació i l'assessorament a l'alumnat i a les famílies i dissenyar iniciatives que defugin de l'abandó escolar donant incentius perquè es continuï a l'escola.

#### **d) La qualitat educativa**

Així mateix, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2007)<sup>33</sup> afirma que les circumstàncies individuals i socials no haurien de suposar un obstacle per a l'èxit educatiu.

Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida i ocupi tota la vida: una visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat. Aquesta visió humanista té repercussions en la definició del contingut i les pedagogies d'aprenentatge, així com en el paper dels mestres i altres educadors (UNESCO, 2015)<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39316684.pdf>

<sup>34</sup> <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos>

Dins de l'àmbit normatiu i adoptant les recomanacions europees i internacionals, la Llei 12/2009, del 10 de juliol<sup>35</sup>, d'educació, exposa la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat dels alumnes i assolir una igualtat d'oportunitats més gran. El títol preliminar d'aquesta Llei inclou com un dels principis fonamentals del sistema educatiu català "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom". El seu articulat recull que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'inclusió i s'hi defineixen els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa a tots els alumnes i, en particular, a aquells que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació, associades a les seves condicions personals o a la manca dels suports necessaris per promoure'n l'èxit.

### **3.6. Menors i joves en risc**

#### **a) Mesures establertes pel Ministeri d'Educació per prevenir l'absentisme escolar (Espanya)<sup>36</sup>**

Els objectius nacionals de reducció de l'abandó escolar prematur fomenten l'elaboració de polítiques en aquest àmbit i augmenten la pressió per comptar amb polítiques eficients i eficaces.

Les polítiques de prevenció incloses en el Pla per a la Reducció de l'Abandonament educatiu incloses al catàleg de publicacions del Ministeri volen proporcionar una educació infantil de qualitat i augmentar l'oferta educativa proporcionant oportunitats d'ensenyament i de formació més enllà de l'edat d'ensenyament obligatori, així com promoure polítiques actives contra la segregació, destacar el valor de la diversitat lingüística i recolzar els nens que tenen una llengua materna diferent, enfortir la participació dels pares, augmentar la flexibilitat i la permeabilitat dels itineraris educatius, reforçar uns itineraris de formació professional d'alta qualitat i augmentar-ne l'atractiu i la

---

<sup>35</sup>[http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&documentId=480169](http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=480169)

<sup>36</sup><http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reducci-n-del-abandono-educativo-temprano.pdf>

flexibilitat i també enfortir el vincle entre els sistemes educatius i de formació amb el món del treball.

Un altre tret diferenciador de les actuacions és la diversitat d'oferta formativa dissenyada per a grups d'edat concrets, així com actuacions per a la millora del clima i la convivència escolar, d'acord amb les particularitats dels estudiants. Els eixos entorn dels quals es desenvolupen aquestes actuacions són heterogenis i inclouen propostes d'oci, iniciatives d'accés a la cultura, oferta formativa per a l'adquisició d'hàbits saludables, etc. Algunes d'aquestes experiències contenen accions per implicar la comunitat educativa mitjançant diferents estratègies: equips d'acolliment, constitució de comunitats d'aprenentatge, etc.

Quant a les mesures destinades a la millora del rendiment escolar, ha tingut especial importància la implantació de programes de suport acadèmic per a diferents perfils d'alumnes, agrupats per característiques comunes com ara el baix rendiment, les particularitats domèstiques o socials o la sobredotació. Les polítiques educatives per incentivar la qualitat de l'educació i la formació als centres educatius han desenvolupat múltiples projectes d'innovació.

Respecte a les polítiques d'intervenció es proposa la tutoria individual, adaptar l'ensenyament a les necessitats de cada alumne, reforçar l'orientació escolar i professional i garantir que els joves, la situació econòmica dels quals pugui provocar la suspensió dels seus estudis, tinguin accés a les mesures adequades de suport financer.

Es desenvolupen mesures destinades a grups d'edat determinats, enfocades a l'adquisició de les competències clau i a la consecució de l'acreditació d'haver-les adquirides. Part d'aquestes mesures van encaminades a potenciar l'adquisició de competències transversals com ara la comunicació lingüística o l'alfabetització digital.

També es desenvolupen mesures que impliquen la facilitació de l'accés al currículum i la seva adequació als nivells de competència curricular propis de 1r o 2n de l'ESO; per exemple: programes de suport a l'aprenentatge i reforç



educatiu, aplicació d'un currículum adaptat en aula externa, aula socioeducativa, aula ocupacional...

Es duen a terme actuacions de sensibilització, entre les quals cal destacar la captació directa de persones en situació d'abandó, a través d'unitats d'orientació i formació.

Diverses Administracions educatives han apostat per oferir alternatives per a les persones en risc d'abandó primerenc, que estimulin la seva participació i continuïtat en processos de formació i qualificació aplicant una variada gamma de mètodes que la fan més atractiva com a rutes laborals o tallers d'orientació, potenciant la xarxa d'orientació educativa i professional, així com la coordinació amb orientadors dels centres d'educació de persones adultes. Altres actuacions estan relacionades amb l'accés a la informació i l'orientació a través, per exemple, de l'accés al quadern d'orientació, els punts d'informació educativa i sistemes d'acompanyament als no graduats per a la inclusió en els seus processos formatius.

Respecte a les polítiques de compensació: crear programes de segona oportunitat, establir diferents vies de reincorporació a l'ensenyament i la formació generals, reconèixer i validar aprenentatges anteriors i oferir suport individual específic.

S'han implantat programes d'inserció i formació per a joves que han deixat l'Educació Secundària Obligatòria sense obtenir el títol i que, al moment d'iniciar els programes, no segueixen en el sistema educatiu ni participen en altres ofertes formatives. Es duen a terme iniciatives per simplificar els processos d'admissió i matrícula de l'alumne, el disseny de modalitats de formació i qualificació compartida amb empreses i altres institucions vinculades al món laboral.

En alguns casos s'ha instituït la figura de l'assessor personal o tutor de referència que estimula, aconsella i assessora el ciutadà perquè adquireixi els hàbits necessaris per poder participar satisfactòriament en activitats formatives. Així mateix s'estableixen comissions d'escolarització de segona oportunitat, que tracten de gestionar els espais disponibles per a les demandes d'accés a la

formació de les persones adultes que desitgen reintegrar-se en els processos de qualificació professional i millora de la empleabilitat.

Diverses Administracions educatives desenvolupen mesures en relació amb les tecnologies de la informació i la comunicació per fer accessible l'oferta formativa a totes les persones, acostar aquesta oferta a llocs llunyans o aïllats i potenciar l'alfabetització digital necessària per a l'ús personal i l'accés al mercat laboral.

Sobre la base dels criteris esmentats anteriorment s'han consensuat els següents indicadors que incideixen en mesures relacionades amb les línies estratègiques del Pla (2014-16).

Crear condicions que garanteixin la permanència i l'èxit en el sistema educatiu, especialment d'aquells ciutadans en situació de vulnerabilitat.

- a. Progressió del nombre d'intervencions de manera col·laborativa per part de totes les institucions i entitats.
- b. Evolució de les accions destinades a garantir la permanència i l'èxit dels joves en el sistema educatiu.
- c. Evolució de les taxes de permanència dels joves en formació.

Potenciar les condicions que promouen la permanència efectiva en activitats de formació conduents a nivells, com a mínim, equivalents a la formació imprescindible d'acord amb els paràmetres europeus.

- a. Ampliació del nombre d'accions que permeten compatibilitzar l'obtenció de la titulació acadèmica amb la formació per a l'accés al mercat laboral.
- b. Creixement del nombre de mesures dirigides als joves en situació de vulnerabilitat per raons familiars i econòmiques.
- c. Increment del nombre de persones que s'incorporen al sistema i romanen en ell després d'un any.

Fomentar els sistemes de segona oportunitat i mecanismes de suport a la incorporació d'hàbits d'aprenentatge permanent en la vida adulta.

- a. Augment del nombre d'iniciatives per al seguiment i el suport als processos d'aprenentatge al llarg de la vida.
- b. Evolució del nombre d'usuaris dels programes de segona oportunitat.

Identificar, analitzar i intervenir primerencament en els factors que incideixen en el fracàs escolar.

- a. Increment del nombre d'actuacions per conèixer i analitzar els factors que incideixen en el fracàs escolar.
- b. Augment de la taxa de l'alumnat en el qual incideixen les intervencions relatives al fracàs escolar.

Estendre l'accés a la informació, orientació i assessorament acadèmic i professional de qualitat, per facilitar al ciutadà la presa de decisions personals i meditades sobre el seu procés formatiu, educatiu i de qualificació professional.

- a. Augment del nombre d'accions per oferir la informació i l'orientació acadèmica i professional que es facilita al ciutadà.
- b. Increment del nombre de persones a les quals se'ls ha ofert informació i orientació.

## **b) Mesures establertes per la FEDAIA per prevenir l'absentisme escolar (Catalunya)<sup>37</sup>**

La Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i a l'Adolescència FEDAIA FEDAIA, el febrer de 2012, en un informe comentà que encara que normalment s'entén per fracàs escolar la impossibilitat d'aconseguir el títol màxim d'educació obligatòria, actualment el de graduat en ESO, s'entén que l'abandó escolar és la culminació d'un procés de desafecció i desvinculació

---

<sup>37</sup> <http://xarxanet.org/sites/default/files/informefracasescolarfedaia.pdf>

progressiva de l'alumne amb l'entorn escolar que pot tenir els seus orígens en causes diverses i múltiples. Són factors de risc: els problemes d'adaptació psicosocial i d'aprenentatge; l'absentisme escolar previ; la mobilitat i desarrelament en el territori; la incorporació tardana a la escola, en el cas dels immigrants; la manca de flexibilitat del sistema escolar i la manca de confiança en el futur.

La falta d'un sistema preventiu eficaç i coordinat entre la família i l'escola en la primària té com resultat que els problemes s'aguditzin i sigui molt més difícil solucionar-los en l'educació secundària. Degut a la manca de recursos per part de les famílies: els nens no disposen de material escolar complementari, no participen en activitats extraescolars que són fonamentals per al seu desenvolupament i no reben la suficient atenció per part dels seus pares que es troben superats per la inestabilitat econòmica.

Els adolescents amb problemes d'aprenentatge arriben així a l'educació secundària amb una motxilla sobre les seves esquenes i no troben en aquesta etapa motivació per solucionar les seves mancances ni opcions de continuïtat a l'Educació Superior Obligatòria (ESO) i la majoria tenen currículums adaptats.

Els recursos alternatius per cursar l'ESO tampoc no funcionen de manera eficient: els adolescents arriben a les Unitats d'Escolarització Compartida, les UECs, encasellats i és difícil trencar amb la imatge que tenen de si mateixos. Molts d'ells necessiten a més recursos de salut mental que no sempre estan disponibles.

Els Programes de Formació i Inserció (PFI), antics Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPIs) tampoc no donen els fruits desitjats. La doble dependència que tenen respecte del Departament d'Educació i del Departament d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya provoca descoordinació, ja que els dos Departaments tenen objectius i finançament diferents. Molts d'aquests programes no s'ocupen de la situació personal dels joves, només de l'acadèmica, en circumstàncies que fan que el que necessiten aquests alumnes és atenció personal per poder promocionar-se.

A més, el nombre de PFIs i Cicles Formatius de Grau Mitjà és insuficient. La demanda ha crescut per la creixent dificultat dels joves per accedir al món laboral. Manca flexibilitat per part d'aquests programes per adaptar-se i evitar que els joves es quedin sense una alternativa. Les empreses han de col·laborar facilitant els programes de formació prelaboral i la inserció dels joves que han caigut del sistema tradicional, els pares han de comprometre's més amb l'educació dels seus fills, encara que ja siguin adolescents i els educadors han de pensar fórmules perquè el reforç escolar sigui més efectiu.

Les mesures a tenir en compte des dels centres per abordar aquesta situació han d'actuar de forma preventiva en l'educació primària abordant de forma integral les situacions de risc i garantint que els alumnes adquireixin competències bàsiques:

- Creant mecanismes de traspàs de la informació entre l'educació primària i la secundària i habilitant professionals per acompanyar els adolescents en aquest procés.
- Implementant plans de xoc per lluitar contra l'absentisme escolar treballant coordinadament amb les famílies i l'escola.
- Desenvolupant plans especials d'intervenció que incideixin en tots els cicles, dirigits per figures professionals que generin vincles amb els adolescents.
- Reconeixent i potenciant les accions que ja funcionen i el treball de les entitats del sector.

Calen també mesures que ajudin a reforçar el treball amb les famílies vinculant-les i fent-les participar en l'educació dels seus fills:

- Creant espais complementaris als propis centres educatius com ara Escoles de Pares i tallers de mediació entre pares i fills.
- Potenciant el treball amb les famílies que ja està sent promogut a través dels plans d'entorn i per les entitats repartides al llarg del territori.

A més, calen mesures que ajudin a promoure l'atenció personalitzada i aprofundir en la recerca d'estratègies de diversificació dels currículums que permetin garantir l'èxit de les intervencions:

- Augmentant el temps de dedicació dels professors a les tutories i dotant el sistema de recursos per a l'atenció dels alumnes amb necessitats especials de forma individualitzada.
- Creant cursos “pont” per a adolescents i joves amb adaptacions curriculars que incideixin en les mancances específiques de cada alumne.
- Possibilitant experiències prelaborals directes que permetin aplicar els coneixements adquirits.
- Exportant experiències existents, com ara els itineraris personalitzats i els tallers d'iniciació prelaboral, a entorns educatius més formals.
- Garantint la presència d'Educadors Socials en els Instituts d'Educació Secundària (IES) i implementant una formació específica sobre les temàtiques que estan en el llindar de l'educació formal i l'educació social.
- Incorporant psicòlegs als equips professionals. Moltes vegades el problema acadèmic es deu als problemes que viu l'adolescent dins del nucli familiar o en la seva vida personal.
- Atorgant als professionals que treballen en UECs i PFIs el mateix estatus que els que estan integrats en l'educació formal

També, calen mesures que ajudin a facilitar una segona oportunitat a tots els alumnes i que possibilitin el seu retorn al sistema educatiu formal:

- Elaborant una adaptació curricular per als joves que tornen als Instituts d'Educació Superior (IES) i possibilitant que els alumnes que ja tinguin l'ESO, puguin ingressar en els PFIs).
- Respectant les particularitats dels adolescents i joves en situació de risc.
- Incrementant els recursos per preparar els adolescents i joves a les proves d'accés al Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM) i el nombre de places d'aquest recurs.
- Incorporant el 4t d'ESO professionalizador, tal com proposa la Llei d'Educació, cosa que permetria diversificar l'oferta i facilitar el treball d'aquells centres que imparteixen ambdues coses, ESO i PFI.
- Facilitant el pas des del Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM) al Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS) per millorar la qualificació i la preparació dels joves que accedeixen a aquest recurs.

- Creant places suficients per a tots els joves que suspenen l'ESO i oferint un ampli ventall de possibilitats. És imprescindible ampliar el nombre de Programes de Qualificació Professional Inicial (PFIs) adaptant-los als canvis socials i al model productiu.
- Creant a llarg termini un sistema d'avaluació adaptat i que potenciï la figura del referent escolar, una peça clau en la prevenció.

Finalment, mesures que ajudin a promoure el treball en xarxa i impulsar el treball conjunt entre les entitats, el Departament d'Ensenyament, les empreses i els Serveis Socials per unificar objectius i optimitzar els esforços i recursos disponibles:

- Impulsant jornades de treball conjuntes i grups de treball interdepartamentals dins de les diferents Administracions que permetin unificar objectius i impulsar bones pràctiques i experiències de treball comunitari que ja s'estan desenvolupant al llarg del territori.
- Elaborant un catàleg de propostes metodològiques de treball en xarxa adequades per afrontar el fracàs escolar i a llarg termini implementar un model consensuat d'intervenció.
- Promovent els Plans Educatius d'Entorn (PEE), com a eix vertebrador del treball en xarxa, dotant-los de pressupost i concebant-los com un projecte més enllà del reforç escolar ja que poden ser una eina efectiva per promoure la cohesió social.
- Sensibilitzant les empreses sobre la necessitat de donar una oportunitat a aquests joves i als centres educatius formals sobre quin és el treball que fan recursos com les Unitats d'Escolarització Compartida (UECs) i PFIs.
- Dissenyant metodologies conjuntes i currículums adaptats a les necessitats dels joves i adolescents però també del mercat.

### 3.7. Els Centres de Justícia: evolució i principis<sup>38</sup>

#### a) Del Codi Penal a la Llei Orgànica Reguladora de la Responsabilitat Penal dels Menors

El Codi penal (CP) va ser aprovat per la Llei orgànica 10/1995<sup>39</sup>, perquè calia disposar de lleis penals que permetessin desenvolupar una política criminal adequada en un estat social i democràtic de dret. Des d'ençà, han estat moltes les reformes que l'han afectat. Actualment, el CP consta d'un total de 616 articles i inclou la descripció de les conductes que han de ser considerades com a delictes i la concreta resposta penal que se'ls ha de donar.

D'acord amb l'article 10 CP, són delictes "*les accions i omissions doloses o imprudents penades per la llei*". Per tant, no tota infracció és punible sinó només aquelles que la llei penal determina com a tals. Segons el tipus de delicte comès, el CP estableix diferents penes i mesures<sup>40</sup>. Però, quan es tracta de menors d'edat acusats de cometre fets delictius hi ha un procediment i unes conseqüències diferents dels que preveu la legislació penal comú per als majors d'edat. Això no sempre ha estat així i val la pena repassar una mica la història per entendre el procés seguit.

El CP de 1822 establí que fins als set anys els nens eren inimputables, el CP de 1848 ja elevava l'edat d'inimputabilitat als nou anys i el CP de 1928 va elevar l'edat als setze anys.

Pel que fa a l'enjudiciament, i segons De Ybarra (2002), a mesura que s'anava implantant aquest sistema de protecció respecte del menor, va sorgir la necessitat de crear uns òrgans específics per poder conèixer d'aquests assumptes. El 2 d'Agost de 1918, es va aprovar la Llei de Bases juntament amb el Real Decret-Llei sobre organització i atribucions dels Tribunals per a nens i el seu respectiu reglament. Els primers tribunals de menors es van constituir a Bilbao (1920), Tarragona (1920) i Barcelona (1921). Influenciats

<sup>38</sup> Informació del marc teòric que fa referència a justícia i justícia juvenil, ha estat extreta de diferents fonts però seguint esquema de:

[http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/ofertes\\_treball/opos\\_presons/temari\\_execucio\\_penal](http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/ofertes_treball/opos_presons/temari_execucio_penal)

<sup>39</sup> <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>

<sup>40</sup> Veure Annex 4: Mesures judicials.



pels moviments positivistes, cercaven dos objectius: alliberar els menors del rigor del sistema penal dels adults i alhora tenir un control dels joves <desviats> en correccionals.

Cuello, C. (1917) explica com es partia de la premissa que el menor d'una determinada edat (normalment per sota dels 16 anys) era totalment inimputable i irresponsable; per aquest motiu, davant les accions punibles dels menors, s'havien d'aplicar mesures de caràcter educatiu, corrector i tutelar, enlloc de penes. Aquestes mesures eren aplicades pels tribunals de menors amb molta discreció i no era necessària la presència d'un fiscal acusador, ni d'un advocat defensor, ni tan sols de jutges professionals de carrera (podien ser persones amb moralitat i vida familiar reconeguda), i tenien una durada indeterminada perquè la seva finalitat era procurar el bé i el benefici del menor. El problema d'aquestes mesures preses, era que no atorgava als menors un mínim de garanties processals per la qual cosa no admetia la possibilitat de ser assistits per un defensor, nomenar testimonis i aportar proves en la seva defensa. Es podia donar el cas que un jove restés tancat en un correccional dels 16 als 21 anys per un delictes que per a un adult s'hagués solventat amb una multa.

Després de la Guerra Civil Espanyola s'aprova la llei de 13 de desembre de 1940, modificada més tard per la llei de 12 de desembre de 1942 i 1 de març de 1943. Finalment, s'aprova el Decret de 11 de juny de 1948<sup>41</sup> recollint la llei, el Reglament i l'Estatut de la Unió Nacional dels Tribunals Tutelars de Menors. Es tracta d'una normativa d'especial rellevància ja que, tot i les diverses reformes que hi ha hagut, s'ha mantingut en gran part vigent fins l'any 2000.

A nivell mundial, i davant de situacions que es van declarar inconstitucionals (sobretot pel fet que els menors no tinguessin dret a defensar-se), es va qüestionar el sistema legislatiu del menor i diferents organismes van aportar pautes per a la redacció de les legislacions dels diferents països. L'Assemblea General de les Nacions Unides (*Resolució 40/33, de 29 de novembre de 1985*),

---

<sup>41</sup> [https://www.boe.es/publicaciones/anuarios\\_derecho/articulo.php?id=ANU-P-1986-10011300118](https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-P-1986-10011300118)

va formular les *conegudes Regles de Beijing*<sup>42</sup> que són unes recomanacions destinades a orientar als diferents països en la elaboració dels seus CP. Per exemple, diuen: que la majoria d'edat penal no es fixi en una edat excessivament baixa; que al menor se li respectin en totes les etapes del procés les garanties processals bàsiques (presumpció d'innocència, dret a defensar-se, dret a conèixer l'acusació, etc.) i també els drets durant l'execució de les mesures; que en el procés es prevegin mecanismes de reparació i conciliació amb les víctimes; que en la decisió judicial hi hagi hagut un assessorament previ amb informes tècnics sobre les circumstàncies personals i socials del menor; que la mesura d'internament sigui sempre l'últim recurs i s'apliqui pels delictes més greus; que en cas d'internament, el menor estigui sempre separat dels adults; que es compti amb personal especialitzat, capacitat i degudament format per intervenir amb menors infractors; que es respecti la confidencialitat de les dades i que es fomenti la investigació de les causes i els factors de la delinqüència juvenil com a base de la planificació, la formulació i l'avaluació de la política sobre menors infractors.

*Tanmateix, La Resolució 45/113, de 14 de desembre de 1990*<sup>43</sup>, de l'Assemblea General de les Nacions Unides, estableix els drets i garanties mínimes que han de respectar els estats en la seva legislació en relació amb els menors d'edat privats de llibertat i que seran aplicables per qualsevol centre de detenció o d'internament, de qualsevol classe o tipus, on hi hagi menors privats de llibertat, ja sigui cautelament o definitivament, ja sigui per decisió judicial o administrativa. Aquests estan recollits en 87 regles que regulen minuciosament tots els aspectes de la vida interna d'un centre d'internament de menors, que estableixen: les condicions del menor detingut o internat cautelament i el respecte al principi de presumpció d'innocència; les normes organitzatives bàsiques de l'ingrés del menor, de la documentació i dels trasllats i dels desinternaments; les regles per determinar l'assignació a la unitat més adequada; les condicions físiques mínimes que han de tenir les dependències dels centres; les regles a seguir en aspectes com l'educació, la formació

---

<sup>42</sup>[https://www.unodc.org/pdf/criminal\\_justice/Compendium\\_UN\\_Standards\\_and\\_Norms\\_CP\\_and\\_CJ\\_Spanish.pdf](https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Compendium_UN_Standards_and_Norms_CP_and_CJ_Spanish.pdf)

<sup>43</sup><http://www.un.org/es/comun/docs/index.asp?symbol=A/RES/45/112&referer=http://www.un.org/es/documents/ag/res/45/list45.htm&Lang=S>

professional i el treball, l'ús del temps lliure o la realització d'activitats recreatives; les normes mínimes sobre el dret de llibertat religiosa; el dret dels menors i dels pares a tenir informació i a les comunicacions amb l'exterior els mitjans de contenció aplicables i els seus límits i el procediment disciplinari; els mecanismes d'inspecció, reclamació i queixa del dels menors; i els requisits del personal dels centres.

La Convenció dels drets del nen, aprovada per les Nacions Unides l'any 1989<sup>44</sup>, que va ser ratificada per Espanya el 31 de desembre de 1990 (BOE de 31 de desembre de 1990)<sup>45</sup>, vincula tots els estats que l'han ratificat. Constitueix, sense cap dubte, el text internacional més important i decisiu, fins ara, que s'ha aprovat sobre aquesta matèria i que més ha incidit en la modificació del dret penal juvenil modern de la majoria dels països.

En els articles més importants de la Convenció relacionats amb el tractament dels menors infractors s'estableix que als 18 anys s'estableix la majoria d'edat (llevat que per la llei de l'estat hagin assolit la majoria d'edat abans per emancipació, etc.). Es prohibeix la tortura, el tracte o penes degradants o inhumans, la pena capital i la cadena perpètua per delictes comesos per menors de 18 anys. També s'estableix que la detenció i la presó dels menors s'ha de dur a terme sempre respectant la llei, mai arbitràriament, i que s'ha d'utilitzar com a últim recurs i durant el mínim temps possible.

En relació amb la privació de llibertat, exigeix que el menor sigui tractat amb humanitat i amb el respecte que mereix la dignitat humana i de forma que es tinguin en compte les necessitats pròpies de la seva condició de menors. En particular, ha d'estar separat dels adults, llevat que això es consideri contrari al seu interès i tindrà dret a mantenir contacte amb la seva família, per correspondència i amb visites, llevat de circumstàncies excepcionals. I mentre estigui detingut, el menor tindrà dret a rebre assistència jurídica, a impugnar la decisió d'internament davant un tribunal competent i imparcial i a obtenir una decisió judicial ràpida sobre la seva impugnació.

---

<sup>44</sup> <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

<sup>45</sup> <http://boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>

A més, serà considerat innocent mentre no se'n provi la culpabilitat d'acord amb la llei; serà informat amb promptitud dels càrrecs que se li imputen, directament o a través dels seus pares o el tutor legal. I tindrà dret a l'assistència legal o una altra d'apropiada en la preparació i en la presentació de la seva defensa; no serà obligat a donar testimoni o a confessar-se culpable; podrà conèixer i interrogar els testimonis contraris i podrà aportar testimonis de descàrrec, en condicions d'igualtat; serà jutjat per una autoritat competent, independent i imparcial en una audiència equitativa, d'acord amb la llei i en presència d'un assessor jurídic i, en el cas que es consideri que ha infringit la llei penal, tindrà dret que aquesta decisió i qualsevol mesura imposada en conseqüència pugui ser revisada per un òrgan judicial superior competent, independent i imparcial; tindrà l'assistència gratuïta d'un intèrpret si no comprèn o no parla l'idioma utilitzat i la seva vida privada serà respectada plenament en totes les fases del procediment.

L'any 1991, el Tribunal Constitucional espanyol va utilitzar-la com a argumentació jurídica principal en la Sentència 36/1991, per declarar la inconstitucionalitat del procediment de la Llei de tribunals tutelars de menors de 1948.

L'any 1992, per salvar el buit legal creat per la sentència del Tribunal Constitucional es va aprovar, amb caràcter urgent i provisional, la Llei orgànica 4/1992<sup>46</sup>, de 5 de juny, reguladora de la competència i el procediment dels jutjats de menors. Aquesta Llei va reformar els aspectes de la Llei de tribunals tutelars de menors de 1948 declarats inconstitucionals, va reduir l'àmbit d'intervenció dels jutjats de menors als menors compresos entre els 12 i els 16 anys acusats d'haver comès fets delictius, va incloure totes les garanties processals mínimes exigides per la Constitució, va ampliar el catàleg de mesures i va preveure la intervenció dels equips tècnics durant la instrucció del procediment.

Quan es va aprovar al 1995, el CP vigent va fixar en els 18 anys, l'edat a partir de la qual una persona respon segons el CP. Però estableix que els menors

---

<sup>46</sup> [https://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/1992/12/31/pdfs/A00064-00066.pdf](https://www.boe.es/boe_catalan/dias/1992/12/31/pdfs/A00064-00066.pdf)

d'aquesta edat «podran ser declarats responsables» conforme a una llei reguladora de la responsabilitat penal del menor.

L'any 2000 es va aprovar la vigent Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors (LORRPM)<sup>47</sup>, que va entrar en vigor un any després de la seva publicació, el 13 de gener de 2001. Aquesta llei ha estat objecte de sis modificacions posteriors que han suposat, en la majoria de les ocasions i segons Lanfrove (2006), un enduriment de les conseqüències jurídiques i un cert canvi de tendència sobre el redactat inicial, per tal com s'hi han inclòs modificacions amb una orientació de prevenció general i de defensa social.

Aquestes modificacions s'han fet mitjançant les lleis orgàniques següents: la Llei orgànica 7/2000, de 22 de desembre<sup>48</sup>; la Llei orgànica 9/2002, de 10 de desembre<sup>49</sup>; la Llei orgànica 15/2003, de 25 de novembre<sup>50</sup>; la Llei orgànica 8/2006, de 4 de desembre<sup>51</sup>, i la Llei orgànica 8/2012, de 27 de desembre<sup>52</sup>.

## **b) Les competències de la Generalitat en matèria de justícia juvenil i la participació dels altres organismes públics i privats**

Quan s'aprovà l'Estatut d'autonomia al 1979<sup>53</sup>, es cedia la competència exclusiva a la Generalitat «*en matèria d'institucions públiques de protecció i tutela de menors, respectant, en tot cas, la legislació civil, penal i penitenciària*». Per tant, els tribunals tutelars de menors de l'Estat, com a òrgans jurisdiccionals, eren els competents per decidir les mesures més adequades per als menors, tant en l'àmbit de la protecció com en l'àmbit de la reforma, mentre que la Generalitat de Catalunya, mitjançant el Departament de Justícia, era l'Administració responsable d'executar les mesures de protecció i de reforma imposades pels tribunals i proporcionar els recursos personals i

---

<sup>47</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2000-641>

<sup>48</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2000-641>

<sup>49</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-24044>

<sup>50</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-21538>

<sup>51</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21236>

<sup>52</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-15648>

<sup>53</sup> [http://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/estatut1979/titol\\_primer/](http://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/estatut1979/titol_primer/)

materials suficients per complir les mesures i atendre els menors sotmesos a elles.

Es va heretar una situació complicada que cal contextualitzar amb la legislació estatal vigent en aquell moment (1981) sobre tribunals tutelars de menors: el Decret legislatiu d'11 de juny de 1948. Hi havia unes línies educatives unitàries per a la protecció del menor i per a la reinserció i cada institució d'internament marcava les seves directrius. També hi havia massificació de menors en centres i manca de recursos personals i materials. Tanmateix, els professionals que atenien als menors no estaven qualificats i la llibertat vigilada no s'imposava perquè no hi havia professionals per poder-la executar.

El Parlament de Catalunya va aprovar la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors que pretenia regular aquesta situació. La Llei es va desenvolupar reglamentàriament mitjançant el Decret 162/1986, de 9 de maig<sup>54</sup>. La Llei i el Reglament van propiciar determinades actuacions com el tancament dels grans centres de protecció i la seva substitució per centres més petits i millor dotats; la creació de la figura professional del delegat d'assistència al menor (DAM) i la dotació de professionals suficients per poder executar les mesures de llibertat vigilada i les altres de medi obert previstes a la Llei de tribunals tutelars de menors, així com la constitució i dotació dels primers equips d'observació en centres i en medi obert per assessorar els tribunals de menors.

L'any 1987, el Congrés dels Diputats va aprovar el Decret 21/1987, d'11 de novembre<sup>55</sup>, per la qual es modifiquen determinats articles del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil en matèria d'adopció. Aquest Decret, a més de modificar el sistema d'adopció, va atribuir les funcions de tutela, guarda, acolliment i adopció dels menors desemparats a les entitats públiques de protecció de menors de les comunitats autònomes. Per tant, els tribunals de menors perdien la competència de l'anomenada *facultat protectora* i conservaven només l'anomenada *facultat reformadora*, és a dir, la competència penal o de justícia juvenil.

---

<sup>54</sup> <http://blocs.xtec.cat/trjusticiajuvenil/2010/05/31/annex-4/>

<sup>55</sup> <https://dogc.vlex.es/vid/modifiquen-enjudiciament-mat-ria-adopcions-36213786>

L'aprovació d'aquesta Decret va implicar un canvi de distribució de competències entre els departaments de la Generalitat. El Parlament de Catalunya va aprovar la Llei 12/88, de 21 de novembre<sup>56</sup>, que va modificar la Llei 11/1985, de 13 de juny. Les funcions de protecció de menors desemparats, que fins a aquell moment havia exercit el Departament de Justícia, es van assignar al Departament de Benestar Social, mentre que el Departament de Justícia va conservar les funcions d'execució de les mesures de reforma dictades pels jutges de menors. Aquesta distribució competencial es manté actualment.

A conseqüència de la Sentència del Tribunal Constitucional 36/1991, de 14 de febrer, que va declarar la inconstitucionalitat de l'article 15 de la Llei de tribunals tutelars de menors, es va fer una modificació urgent i provisional d'aquest text legal, mitjançant la Llei orgànica 4/92, del 5 de juny, però, no va suposar cap canvi en el règim de competències anterior.

L'any 2000 es va aprovar la vigent Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener<sup>57</sup>, reguladora de la responsabilitat penal dels menors, que va suposar el tancament d'un període competencial de la Generalitat en matèria de justícia juvenil, iniciat l'any 1981, i el començament d'una nova etapa.

Arran de l'entrada en vigor de la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors que atorgava les competències en matèria de justícia juvenil a les comunitats autònomes, el Parlament de Catalunya va aprovar la vigent Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil<sup>58</sup>, que va derogar la Llei 11/85, de 13 de juny, de protecció de menors i que va desenvolupar les noves competències de la Generalitat en matèria de justícia juvenil.

La finalitat de la Llei és promoure la integració i la reinserció social dels menors i els joves als quals s'aplica, mitjançant les actuacions i els programes que es duen a terme en interès d'ells i els programes han de tenir un caràcter fonamentalment educatiu i responsabilitzador.

---

<sup>56</sup> <https://dogc.vlex.es/vid/amplien-compet-ncies-atencio-inf-ncia-36233407>

<sup>57</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2000-641>

<sup>58</sup> <https://www.parlament.cat/document/cataleg/47945.pdf>

En l'Estatut d'autonomia de 2006<sup>59</sup>, s'estableix que la Generalitat, respectant la legislació penal que és competència de l'Estat, té competència exclusiva en matèria de menors infractors o de justícia juvenil, que inclou, en tot cas, la regulació del règim de la protecció i de les institucions públiques de protecció i tutela dels menors desemparats, en situació de risc i dels menors infractors. A més, i recollit en l'article 166.3, "la Generalitat participa en l'elaboració i la reforma d'aquesta legislació quan incideix en les competències de menors".

Al llarg dels anys s'han aprovat diferents Reials Decrets que regulen de forma molt exhaustiva tots els aspectes relacionats amb l'execució de les mesures, especialment, les d'internament. Així com un seguit de circulars i instruccions que ha aprovat la Direcció General del Departament de Justícia (DGDJ) responsable en la matèria, per tal d'unificar els criteris d'actuació dels centres i dels equips i professionals de medi obert.

### **c) La finalitat dels centres educatius de justícia juvenil**

Els centres educatius o «centres per a menors i joves infractors», segons la Llei 27/2001, de 31 de desembre, són entitats, administratives i funcionals, amb organització pròpia. Tenen en custòdia els menors amb mesures d'internament (Veure Annex 3) i que, segons estableix la Llei orgànica 5/2000, responen a una major perillositat, manifestada en la naturalesa peculiarment greu dels fets comesos, caracteritzats en els casos més destacats per la violència, la intimidació o el perill per a les persones. L'objectiu prioritari de la mesura és fer disposar al menor d'un ambient amb les condicions educatives adequades perquè pugui reorientar les disposicions o les deficiències que han caracteritzat el seu comportament antisocial, i quan per aconseguir-ho calgui assegurar, almenys de manera temporal, la seva estada en un règim físicament restrictiu de la seva llibertat.

L'activitat en els centres ha de ser educativa i rehabilitadora i ha de garantir el contingut de la sentència condemnatòria o el sentit de la mesura imposada al menor, respectant els seus drets i el compliment dels seus deures.

---

<sup>59</sup> <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>



En l'article 55 de la Llei orgànica 5/2000, es descriu el Principi de <resocialització> on s'especifica que l'activitat dels centres ha de prendre com a referència la vida en llibertat, i ha de reduir al màxim els efectes negatius que l'internament pugui representar per als menors o els joves o per a les respectives famílies [...] afavorint la col·laboració i participació de les entitats públiques i privades en el procés d'integració social, especialment de las més pròximes geogràfica i culturalment.

L'actuació de les administracions públiques s'ha d'ajustar als principis rectors establerts, amb caràcter general, a l'article 4 de la Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil. En aquest sentit, es tindrà en compte:

- El respecte al lliure desenvolupament de la personalitat i també dels senyals d'identitat propis i de les característiques individuals i col·lectives.
- La informació sobre els seus drets i l'assistència necessària per exercir-los.
- La prevalença de l'interès superior dels menors sobre qualsevol altre interès concurrent.
- L'adequació de les actuacions a l'edat, psicologia, personalitat i circumstàncies personals i socials dels menors i dels joves.
- L'aplicació de programes fonamentalment educatius, promotors i no repressius, que fomentin el sentit de la responsabilitat, el respecte als drets i a la llibertat dels altres i una actitud constructiva envers la societat.
- La prioritat dels programes d'actuació en l'entorn familiar i social propis, sempre que no sigui perjudicial per als interessos dels menors i els joves.
- El foment de la col·laboració i la responsabilització dels pares, els tutors o els representants legals en les actuacions administratives i la subsidiarietat d'aquestes actuacions respecte de les funcions del pare i de la mare, quan s'intervingui amb menors d'edat.

- El caràcter preferentment col·legiat i interdisciplinari en la presa de decisions que afecten o poden afectar l'esfera personal, familiar o social dels menors i els joves.
- La confidencialitat, la reserva oportuna i l'absència d'ingerències innecessàries en la vida privada dels menors i els joves o de les famílies respectives, en les actuacions professionals que es duguin a terme.
- La coordinació i la col·laboració de les actuacions amb altres òrgans de la mateixa administració o d'una altra administració que intervinguin en l'àmbit dels menors i els joves.
- La promoció de la solidaritat i la sensibilitat social vers els menors i els joves amb problemàtiques de delinqüència o que viuen situacions d'inadaptació o conflicte social i el foment de la participació de la iniciativa social en els programes impulsats per les administracions públiques per atendre aquestes problemàtiques.

Tanmateix, els drets i les obligacions dels menors internats queden recollits respectivament, als articles 56 i 57 de la Llei orgànica 5/2000 i als articles 19 i 20 de la Llei 27/2001. Quant als Drets, entre d'altres, s'estableix que els interns tenen dret a un programa de tractament individualitzat i a participar en les activitats del centre, a rebre una educació i una formació integrals en tots els àmbits, a una formació laboral adequada, a una feina remunerada -dins de les disponibilitats de l'entitat pública- i a les prestacions socials que els puguin correspondre, quan arribin a l'edat establerta legalment. Tanmateix, els menors internats estan obligats a rebre l'ensenyament bàsic obligatori que els correspongui legalment i a participar en les activitats formatives, educatives i laborals establertes d'acord amb la seva situació personal per preparar la seva vida en llibertat.

En ambdues lleis, s'estableix que per als menors i joves amb mesures de *règim obert* les activitats de caràcter escolar, formatiu i laboral establertes en el programa individualitzat d'execució es portaran a terme en els serveis normalitzats de l'entorn, considerant el centre com a domicili habitual. Per a menors i joves amb mesures de *règim semiobert*, si el jutge així ho disposa, el

menor farà fora del centre alguna o algunes de les activitats formatives, educatives, laborals i d'oci establertes en el seu programa de tractament individualitzat. En aquest cas, l'equip multidisciplinari pot proposar, a través de la direcció del centre, que totes les activitats que es facin a l'exterior aprovades pel jutge de menors a través del programa d'execució de la mesura es facin dins del centre per un temps determinat. Pel que fa als interns amb mesures de *règim tancat*, les activitats es realitzaran dins del centre. El Departament competent en matèria d'ensenyament, universitats i formació professional ha d'adoptar les mesures que siguin adients per garantir el dret a l'educació i a la formació de tots els menors i els joves internats i ha de facilitar l'activitat educativa o formativa al centre mateix. Per a facilitar l'efectivitat dels ensenyaments, s'han d'establir la coordinació i la col·laboració convenients entre els departaments de la Generalitat i el departament competent per a l'execució de les mesures.

També dins de la Llei de justícia juvenil (Article 16), l'activitat dels centres s'ha d'ajustar a uns criteris d'actuació. Des del punt de vista d'aquesta recerca, els més destacats són:

- La vida en el centre ha de prendre com a referència la vida en llibertat, i ha de reduir al màxim els efectes negatius que l'internament pot comportar per als joves o per a les respectives famílies.
- La promoció de la col·laboració i la participació de les institucions comunitàries, públiques i privades, especialment de les més properes geogràficament i culturalment, d'acord amb els principis establerts per l'article 1, en el procés d'integració social dels joves internats.

Els centres educatius a Catalunya depenen de la Generalitat, que té competències pròpies en la matèria. Aquests pegen de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil (DGEPCJJ), adscrita al Departament de Justícia. Com s'ha vist, la seva activitat es desenvolupa amb les garanties establertes dins dels límits del marc legislatiu vigent més

generalistes<sup>60</sup> i de rang superior, però el dia a dia de tots els centres educatius es regeix per la circular 1/2008<sup>61</sup> sobre les disposicions comunes de funcionament dels centres educatius, que estableix criteris compartits en quan a normes i organització. Unifica els criteris d'aplicació als centres de les lleis superiors per tal d'assegurar una convivència ordenada que permeti l'execució dels diferents programes de tractament d'intervenció educativa i la funció de custòdia dels joves internats.

Segons Ornos (2007), per garantir que es compleixen les lleis i que es tinguin en compte els drets i les obligacions dels menors i joves, en els centres educatius, l'entitat pública exercirà les funcions d'inspecció amb els mitjans personals i materials i els procediments que articuli per a aquesta finalitat. Actualment, aquesta funció correspon als jutges de menors, al Ministeri Fiscal i al síndic de Greuges, entre d'altres.

Tanmateix, també queda estipulat en ambdues lleis que *"l'internament, en tot cas, ha de proporcionar un clima de seguretat personal per a tots els implicats, professionals i menors infractors, imprescindible per que les condicions de l'estància siguin les correctes per al normal desenvolupament psicològic dels menors"*. Aquest aspecte implica garantir uns nivells de seguretat suficients no només per preservar la vida, la integritat física i la salut dels interns i alhora protegir els treballadors dels centres, així com preservar les instal·lacions dels centres i evitar que puguin resultar danyades o inutilitzades i evitar el risc de fuga dels interns, sinó també per mantenir una indispensable convivència ordenada que permeti combinar l'execució dels diferents programes d'intervenció educativa amb les funcions de custòdia dels menors internats.

Les funcions de vigilància i seguretat interior dels centres corresponen als seus treballadors, d'acord amb la distribució dels serveis que tinguin assignats o que

---

<sup>60</sup> Llei orgànica 5/2000 reguladora de de la responsabilitat penal dels menors (LORPM) Llei 27/2001 de justícia juvenil Reial decret 1774/2004 per la qual s'aprova el Reglament que desenvolupa la Llei orgànica 5/2000

<sup>61</sup> Aquesta circular es pot consultar íntegrament a: [http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/justicia\\_juvenil/circulars/circular1\\_2008\\_i\\_anex.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/justicia_juvenil/circulars/circular1_2008_i_anex.pdf) Posteriorment han anat apareixent diferents circulars que acaben modificant algun article concret. Com a exemple, la circular 1/2015, que modifica l'article 49 de la circular 1/2008 [http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/justicia\\_juvenil/circulars/jj01\\_15modif49\\_1\\_08.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/ambits/justicia_juvenil/circulars/jj01_15modif49_1_08.pdf) També la circular 1/2008 té els seus antecedents en 1/2005 de la DGEPCJJ que incorporava un Annex sobre disposicions comunes de funcionament dels centres educatius.

acordi el director del centre, dins l'àmbit funcional propi de cadascun. Tots els treballadors mantenen una actitud activa de vigilància dirigida a la prevenció d'incidents, el control d'espais, d'eines, de materials i d'estris perillosos i a la seguretat de les instal·lacions. L'entitat pública pot autoritzar, en els centres on la necessitat de seguretat així ho requereixi, el servei de personal especialitzat en funcions de vigilància i de suport a les actuacions dels treballadors, sense que en cap cas això en comporti la substitució.

#### **d) L'actuació educativa institucional dels centres educatius**

L'actuació educativa institucional és l'instrument principal que preveu la llei per a la integració i reinserció social dels menors i joves. La Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, aprovada pel Parlament de Catalunya, en el capítol VII del títol III, article 49.1, exposa: «*l'actuació educativa institucional consisteix en el conjunt d'activitats formatives, laborals, socioculturals, esportives i de tractament de problemàtiques personals destinades a la integració social dels menors i els joves interns*». Aquesta actuació també incideix en l'educació dels hàbits i de les conductes prosocials, així com en aquells factors contextuais i individuals relacionats amb la reincidència del delicte.

L'actuació educativa institucional dels centres amb caràcter general, ha de respectar els principis rectors de la llei i per a tal fi l'article 49.2 de la mateixa llei, estableix uns principis generals que marquen unes línies socioeducatives a seguir i que es poden estructurar en 4 apartats: Línies que defineixen com ha de ser l'actuació educativa *en un context d'execució penal* (sotmesa al principi de legalitat i control, respectuosa amb els drets dels menors i joves i adaptada a la situació judicial per educar i responsabilitzar); línies que defineixen com ha de ser l'actuació educativa *en un context institucional* (compatible amb el deure de custodiar, fonamentada en una convivència ordenada dins del centre i adaptada a la condició transitòria de l'internament, basada en un criteri de normalització); línies que defineixen l'actuació educativa *individualitzada amb el menor o jove* (fonamentada en l'interès del menor o jove, adaptada a les seves

característiques personals, concretada en itineraris amb fases i nivells, ajustada segons una avaluació permanent i focalitzada en les causes i factors que han originat l'ingrés en el centre); i línies que defineixen l'actuació educativa per a *la intervenció en l'entorn familiar i social del menor o jove (que fomenti els vincles familiars)*.

Aquesta actuació es du a terme, d'una forma planificada, a través del projecte educatiu de centre, dels programes generals i d'actuació especialitzada i del projecte educatiu individualitzat.

### **e) El projecte educatiu de centre (PEC)**

La Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil, en el capítol VII del títol III, article 50, exposa que «*tots els centres han de tenir un projecte educatiu*» que contextualitzi els principis i les línies generals de l'actuació educativa institucional, estipulades per llei, segons l'encàrrec que se li ha assignat i aprovat per la direcció general corresponent i en funció de les característiques de la població que el centre atén (edat dels menors, sexe, trets de personalitat, etc.), del tipus de mesures d'internament (fermes i/o cautelars) i del tipus de règim (obert, semiobert i tancat) en què s'executa.

El PEC ha d'incloure la programació de les activitats que constitueixen l'actuació educativa del centre; la metodologia de l'actuació educativa, els criteris d'intervenció i d'observació, i el procediment de seguiment i d'avaluació de les intervencions; el sistema d'elaboració, seguiment i avaluació del projecte educatiu individualitzat; les activitats i les tasques específiques del personal del centre i també la distribució d'horaris dels professionals, de manera que estigui garantida l'atenció continuada i permanent de cada menor i jove internat.

### **f) El seguiment individualitzat dels menors i joves**

La Llei estipula que s'ha de fer un seguiment individualitzat als menors o joves que ingressen en un centre educatiu de justícia. Per a tal fi, es proposen 3

documents: el Projecte individualitzat del menor (de caràcter intern i per a totes les mesures), per a les mesures cautelars el model individualitzat d'intervenció (MII) i per a les mesures fermes, el Programa de tractament individualitzat (PTI).

Els professionals estimulen la participació del menor o jove en la planificació i en l'execució del seu programa de tractament o model individualitzat d'intervenció. Amb aquesta finalitat, el menor o jove és informat dels objectius a aconseguir durant l'internament i de les actuacions que es duran a terme per aconseguir-los. També rep informació periòdica sobre l'evolució personal observada.

Per implicar i fomentar la col·laboració i la responsabilització de la família en el procés de reinserció del menor o jove, els seus pares o representants legals són informats periòdicament i sempre que ho demanin, llevat de prohibició judicial expressa, dels objectius del programa educatiu individualitzat, de les actuacions planificades per aconseguir-los i de l'evolució observada en el menor o jove. També són convidats a participar i comprometre's en l'assoliment dels objectius.

#### **g) El projecte educatiu individualitzat del menor (PEI)**

L'article 51 de la Llei 27/2001 de justícia juvenil estableix que el PEI és un document escrit, elaborat per l'equip multidisciplinari, que ha de tenir en compte en la seva elaboració inicial la situació del menor o jove en el moment de l'internament, els objectius que es pretenen assolir i les actuacions i terminis més adequats per aconseguir-los, en cadascun dels àmbits següents: àmbit personal, àmbit formatiu i laboral, hàbits de convivència, relacions sociofamiliars, cultura, lleure i oci. Aquest document, que és de caràcter intern del centre, es revisa cada 3 mesos i haurà de ser coherent amb el Programa de tractament individualitzat (PTI) i el Model Individualitzat d'intervenció (MMI).

## **h) El Programa de tractament individualitzat (PTI)**

D'acord amb el que estableix la regla quarta de l'article 10.1 del Reglament aprovat pel Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol, en les mesures fermes d'internament en règim obert, semiobert, tancat i terapèutic, l'equip multidisciplinari del centre ha d'elaborar el PTI en el termini de 20 dies a comptar de l'ingrés del menor al centre o, si ja estigués internant cautelament, a comptar des del dia que la sentència sigui ferma.

El PTI es documenta per escrit i conté la descripció de la situació actual del menor, en el moment de la seva redacció, els objectius a treballar i les actuacions per aconseguir-los, en els àmbits que correspongui. Tanmateix, conté el pronunciament favorable o desfavorable perquè el menor o jove gaudeixi de permisos ordinaris, sortides de cap de setmana o sortides programades, d'acord amb el que preveu l'article 45.4.d) del Reglament aprovat pel Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol. Aquest pronunciament es fa sigui quin sigui el règim d'internament. En cas que el pronunciament sigui desfavorable, es concreta un període per fer la revisió d'aquest pronunciament. En cas que el pronunciament sigui favorable, es fa una proposta de modificació de programa i se sotmet al jutge de menors. Finalment, es descriuen les activitats que es recomana que es facin a l'exterior en les mesures d'internament en règim obert i semiobert.

## **i) El model individualitzat d'intervenció (MII)**

En la mesura d'internament cautelar, el MII al qual al·ludeix l'article 29.2 del Reglament aprovat pel Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol, també l'elabora l'equip multidisciplinari del centre en el termini de 20 dies a comptar del dia de l'ingrés del menor o jove. Es documenta per escrit i conté la descripció de la situació del menor en el moment de l'ingrés i la planificació de les activitats del menor, salvaguardant el principi de presumpció d'innocència. També inclou el pronunciament favorable o desfavorable perquè el menor o jove gaudeixi de permisos ordinaris, sortides de cap de setmana o sortides programades, d'acord amb el que preveu l'article 45.4.d) del Reglament aprovat pel Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol. Aquest pronunciament es fa sigui quin sigui el



règim d'internament. En cas que el pronunciament sigui desfavorable, es concreta un període per fer la revisió d'aquest pronunciament. El document també inclou les activitats que es recomana que es facin a l'exterior en les mesures d'internament en règim obert i semiobert.

#### **j) SAVRY (Manual for the Structured Assessment of Violence Risk in Youth)**

Per elaborar els informes, que seran supervisats pels coordinadors i aprovats per la sotsdirecció, l'equip tècnic (treballador social i psicòleg) es reuniran amb la família per obtenir el màxim d'informació possible del menor o jove i de la seva situació tant familiar, com personal, amistats, etc. Tanmateix, el tutor educador es reunirà amb el menor o jove per identificar i avaluar els factors de risc i els de protecció que pot presentar el menor o jove envers una reincidència futura.

La direcció general ha establert el SAVRY (Manual for the Structured Assessment of Violence Risk in Youth) com a instrument per a la valoració del risc de violència i conducta delictiva de menors i joves adolescents (nois i noies) d'entre 12 i 18 anys, tot i que es pot aplicar a joves d'edats una mica inferiors o superiors. L'estructura del SAVRY s'ha confeccionat seguint les pautes d'altres protocols ja existents per a la valoració de risc de violència en adults (WEBSTER, DOUGLAS, EAVES i HART, 1997), però els ítems que conté s'orienten específicament al risc en adolescents. El SAVRY està format per 24 factors de risc (històrics, socials/contextuals i individuals) formulats a partir de la investigació existent i de la literatura sobre el procés de desenvolupament en l'adolescència i la violència i agressió juvenils. A més, s'hi inclouen 6 factors de protecció. Cada factor de risc té un esquema de codificació de tres valors (alt, moderat, baix) i cada factor de protecció té un esquema de codificació de dos valors (present, absent).

Els factors de risc històrics es basen en comportaments o experiències passades i són estàtics i no susceptibles de canvi (violència prèvia, història d'actes delictius no violents, inici primerenc de la violència, seguiment en el

passat/fracàs d'intervencions anteriors, intents d'autolesió o de suïcidi anteriors, exposició a violència a la llar, història de maltractament infantil, delinqüència dels pares o cuidadors, separació primerenca dels pares o cuidadors i baix rendiment a l'escola); els factors de risc socials/contextuals tenen en compte la influència de les relacions interpersonals (grup d'iguals i família); i els factors de risc individuals se centren en les actituds del jove i en aspectes crucials del seu funcionament psicològic i comportamental (actituds negatives, assumpció de riscos/impulsivitat, problemes de consum de substàncies, problemes amb el maneig de l'enuig, baix nivell d'empatia/remordiments, problemes de concentració/hiperactivitat, baixa col·laboració en les intervencions i baix interès/compromís escolar o laboral).

La presència d'un o més factors de risc no significa que els actes violents apareguin amb tota seguretat. Els factors de protecció poden mitigar l'aparició del risc o, en alguns casos, poden formar part del tractament o de les intervencions que es programin a fi de potenciar o facilitar els intents de reduir el nivell de risc. S'inclouen 6 factors de protecció que són: implicació prosocial, suport social fort, forts vincles i llaços amb almenys un adult prosocial, actitud positiva cap a les intervencions i l'autoritat, fort compromís amb l'escola o la feina i perseverança com a tret de personalitat.

El SAVRY també permet que l'educador inclogui un factor de risc addicional que es consideri rellevant per a la valoració final. (Veure Annex 4)

### **k) Els programes generals i d'actuació especialitzada**

A l'hora de planificar la intervenció individualitzada és important posar èmfasi en els factors dinàmics de risc/necessitat (aquells que poden ser modificables amb l'actuació educativa institucional). Atès que l'adolescència és una època de grans canvis (físics, emocionals, intel·lectuals i socials) i que la majoria de joves que són violents o delinqueixen durant la seva adolescència no persisteixen en aquest comportament en etapes posteriors de la seva vida, és important reconèixer que, per a molts adolescents, la naturalesa i el nivell de risc de violència també pot canviar o variar.

La gestió del risc de reincidència consisteix en la identificació d'aquells factors dinàmics que requereixen una planificació d'objectius i recursos tècnics (programes i estratègies d'intervenció) per propiciar un canvi, reduir el risc de reincidència i fomentar la integració social.

La Circular 1/2008, en el seu annex sobre criteris d'actuació i funcionament comuns dels centres educatius de justícia Juvenil, en l'art. 99.2, exposa en el punt 2. que en el projecte educatiu de tots els centres han de quedar recollits, com a mínim, els programes següents:

- **Programa de Formació Reglada.** Els centres educatius atenen a menors i joves d'edats compromeses entre els 14 i 18 anys i, per tant, s'ha de garantir l'ensenyament obligatori. Tal com assenyala la Llei orgànica d'educació (LOE) tots els menors d'entre 6 i 16 anys tenen el dret i el deure de cursar l'ensenyament bàsic obligatori i gratuït fins als 18 anys. D'altra banda, la Llei 27/2001, de justícia juvenil, assenyala que tots els menors internats tenen el dret i l'obligació de rebre l'ensenyament bàsic obligatori que els correspongui per edat.

Als centres educatius de justícia juvenil, aquesta formació és impartida per docents del Departament d'Ensenyament i en són responsables el coordinador docent i el subdirector del centre educatiu.

Els menors i joves internats tenen diferents nivells formatius i a les unitats docents poden rebre diferents tipus d'ensenyaments segons les seves necessitats: alfabetització i proves per obtenir el Certificat de Formació Instrumental, educació secundària obligatòria (ESO), formació postobligatòria i formació d'adults per preparació de proves per Graduat en ESO i Accés a CFGM.

L'activitat de formació reglada s'imparteix a les aules amb grups reduïts segons el seu nivell acadèmic i/o àrees de coneixement (llengua, matemàtiques...). S'ha de tenir en compte els coneixements previs dels alumnes i el treball, tot i que es poden fer activitats grupals, serà majoritàriament individualitzat degut a les característiques personals de la

població així com la diferència de nivells acadèmics. Hi ha dues activitats que es faran individualment: les tutories escolars i les proves de nivell.

Els menors de 16 anys han d'assistir diàriament a les aules escolars i rebre les hores reglamentàries de l'ESO. La resta de menors i joves ho faran en funció del seu PTI.

➤ **Programa de Formació Professional Ocupacional i d'Inserció Laboral.**

En els centres educatius, a través de la formació ocupacional professional (FPO), es treballen els aprenentatges bàsics d'un ofici o professió i els hàbits laborals. També els menors i joves de més de 16 anys, quan la mesura judicial ho permet i el seu programa de tractament individualitzat així ho aconsella, poden iniciar un procés d'inserció laboral per aconseguir una feina i mantenir-la. En alguns casos la inserció laboral es pot iniciar dins el centre, a través de mòduls d'orientació laboral específics i en tallers productius. En altres casos, se'ls busquen recursos externs que combinin formació i treball com a un pas previ o bé, directament, un lloc de treball. Sempre que el procés d'inserció laboral es fa en recursos externs ha de ser compatible amb l'execució de la mesura d'internament.

Els continguts que es treballen en aquest programa són Cursos de Formació Professional Ocupacional (FPO) de jardineria, lampisteria, pintura, electricitat, pintura, cambrer..., de 150 hores per acreditar, destinats a menors i joves de 16 o més anys i en base al seu PTI. Tallers productius per a joves de 18 anys o més amb documentació en regla (muntatge de bicicletes, manipulació de paper, impremta); i orientació i inserció formativa o laboral per a menors i joves de 16 anys o més i amb una situació personal amb necessitat d'incorporar-se al món laboral (orientació ocupacional, tècniques de recerca de feina i acompanyament en el lloc de treball).

Aquest programa és gestionat pel Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE) que és una empresa pública adscrita al Departament de Justícia i que té com a objectiu fonamental la reinserció sociolaboral de les persones privades de llibertat, a través de la formació professional i el treball

productiu. La FPO és impartida en els tallers per monitors especialitzats en l'ofici i en són responsables un coordinador de tallers i el/la subdirector/a.

- **Programa de Competència Psicosocial.** La millora de la competència psicosocial i la resiliència es treballa incidint en les habilitats socials i interpersonals (habilitats de comunicació, empatia, autocontrol emocional i de la conducta...) i en les habilitats cognitives (destreses adients per fer front conscientment i raonadament a situacions vitals. Tipus de pensament. Desenvolupament de valors prosocials...).

En són destinataris tots els menors i joves del centre i en funció de les necessitats detectades per a cada menor o jove i de la temporalitat de la mesura, la intervenció podrà ser: individual (a través de sessions tutorialis programades mínim una hora a la setmana) o grupal (a través d'activitats programades i inserides al conjunt d'activitats de centre, mínim 2 hores setmanals d'activitat). En són responsables el tutor i/o psicòleg per l'estratègia individual i l'educador i/o psicòleg per l'activitat grupal, i el subdirector del centre.

- **Programa d'Hàbits Bàsics i Habilitats Domèstiques.** La població atesa en els centres de justícia juvenil sovint presenta mancances en els hàbits bàsics i habilitats domèstiques. El primer bloc de continguts d'aquest programa es refereix als hàbits bàsics, per incidir en la millora de l'equilibri i del desenvolupament personal i, en general, en la qualitat de vida de les persones. El segon bloc es refereix a les habilitats domèstiques (coneixements i habilitats per desenvolupar-se de forma autònoma: gestió dels diners, rebuts d'una llar, nocions de cuina...).

**Indirectament, també se'n veu afavorida la convivència amb els demés.**

Els continguts que es treballen giren entorn la higiene (que inclou la gestió dels medicaments), l'alimentació, el reciclatge i la gestió d'un domicili. En són beneficiaris tots els menors i joves i les activitats corresponen en gran part a les pròpies de la vida quotidiana dels centres (higiene personal, cura dels espais...). De manera grupal es treballaran els aspectes relacionats amb l'adquisició de coneixements de dietètica, gestió de la llar... i ocuparan

com a mínim una hora setmanal. En són responsables l'educador-tutor i els educadors de la unitat de convivència, el coordinador responsable del programa i el subdirector del CE.

- **Programa d'Educació per a la Salut.** L'educació per a la salut és un procés ampli dirigit a afavorir l'adquisició i el desenvolupament de les habilitats en la conducta, emocionals i socials necessàries per mantenir un estil de vida saludable. El programa està estructurat en tres àmbits: salut, estils de vida i seguretat, educació afectivosexual i prevenció en drogodependències. Entre el col·lectiu d'adolescents, l'educació per a la salut es fa especialment necessària en tant que són nois i noies que aprenen noves formes de relació, que estan exposats a influències variades i se senten atrets pel risc.

La intervenció cal entendre-la com una àrea d'intervenció transversal que ha d'estar completament integrada i inserida en el Projecte Educatiu de Centre. En són usuaris tots els menors i joves del centre i la intervenció es porta a terme de manera individual ( sessions de 30 minuts) i grupals (mínim 1 hora setmanal) pel tutor i/o responsable d'implementar l'estratègia individual i grupal, el DUI responsable de l'atenció i educació sanitària, el coordinador responsable del programa i subdirecció.

- **El Programa de Tutoria.** La Llei 27/2001, a l'article 51.5, exposa que a cada persona menor o jove internada en un centre se li ha d'assignar un professional perquè faci les funcions de tutoria i perquè, d'una manera especial, en faci el seguiment i vetllí per la seva evolució educativa.

Tots els menors i joves amb mesures d'internament tenen assignat un tutor. La tutoria és l'actuació individualitzada que du a terme l'educador designat especialment per fer el seguiment de l'evolució educativa d'un menor o jove i per reforçar la intervenció que rep d'altres professionals del centre educatiu. En aquest sentit, el tutor dóna suport a les actuacions dels protocols i d'altres programes generals o d'actuació especialitzada.

L'actuació o intervenció educativa individualitzada requereix una programació específica i única per a cada menor o jove, segons les seves

necessitats i els factors de risc de reincidència detectats. És una actuació periòdica i constant, de manera que, com a mínim, el menor o jove té setmanalment un espai amb el seu tutor on es pot fer seguiment de la seva evolució i es treballen aspectes personals referents als objectius del seu projecte educatiu individualitzat.

El tutor, com a membre de l'equip multidisciplinari, du a terme les seves accions d'acord amb el treball interdisciplinari i la seva acció promou la implicació dels menors i joves en el seu programa de tractament individual, els motiva i orienta vers un procés de canvi favorable a la reinserció social.

- **Programa de Reforç de l'Entorn Familiar.** Aquest programa abasta totes aquelles actuacions que es fan amb la família per reforçar les funcions parentals i les habilitats educatives vers el fill internat. L'àrea de la família és especialment necessària en la justícia juvenil. D'una banda perquè els menors d'edat depenen de l'acció i decisions dels tutors legals i d'altra banda perquè la reinserció social dels menors i joves requereix de la implicació i suports familiars.

Les actuacions/intervencions es portaran a terme amb entrevista/es amb la família; d'acollida, de seguiment, de desinternament...; amb visites domiciliàries, sessions familiars multidisciplinàries, sessions amb grups de famílies, derivació/aplicació de programes grupals estructurats (Programa Límits...), contactar amb diferents professionals i agents socials de la xarxa, i derivació de programes de tractament o altres serveis comunitaris externs.

Les destinatàries són les famílies de menors i joves amb mesures familiars. En són responsables el/la treballador/a social i subdirector/a del CE.

- **Programa de Cultura, lleure i oci.** Es tracta d'oferir un ventall divers d'activitats (esportives, lúdiques, culturals, d'expressió i comunicació, etc.) per facilitar-los la descoberta d'afeccions pròpies, el gaudi i el treball d'aquells valors necessaris per a la convivència. Molts dels joves internats en els centres educatius fan un mal ús del seu temps lliure, emprant-lo en activitats que enlloc d'enriquir-los els perjudiquen tant física com socialment. Cal oferir als menors i joves altres possibilitats que els ajudi a crear una

identitat pròpia, tot descobrint les pròpies afeccions i habilitats. Ha de ser un espai que tingui com a objectius el creixement personals, el gaudi i el treball d'aquells valors necessaris per a la convivència i molt importants per a la reinserció social.

L'oferta d'activitats d'oci, cultura i lleure variarà en funció de la programació de cada CE. Es treballaran continguts segons les activitats siguin esportives, artístiques (manualitats, musicals), d'expressió (teatre, dansa, circ), d'imatge i so, relacionades amb noves tecnologies... Es portaran a terme, preferentment en cap de setmana o per les tardes entre setmana. Hi haurà activitats portades a terme pels educadors i d'altres per entitats externes, però en seran responsables els educadors, el coordinador d'activitats i el subdirector. Hauran de ser motivadores per afavorir la participació dels menors i en són destinataris tots els menors i joves del centre.

- **Programa d'Educació Física i Esport.** L'esport i l'educació física són elements importants que cal considerar per a un desenvolupament integral i harmònic de la persona. El treball físic aconsegueix millorar la condició física i psicològica ja que és un mitjà de cura del propi cos i també una forma de canalitzar l'agressivitat, l'estrès i augmentar el benestar.

En són destinataris tots els menors i joves del centre a no ser que hi hagi una prescripció mèdica que ho impedeixi. Es portarà a terme els caps de setmana o per les tardes entre setmana.

L'educació física l'imparteix un docent especialitzat, com una àrea obligatòria del currículum de l'ESO, per a aquells menors en edat d'ensenyament obligatori. També en seran responsables els educadors de tarda i de cap de setmana, el coordinador del programa i subdirector. Afegir que les activitats també poden ser impartides per professionals de fora el centre.

- **Programa de Mediació Cultural i per a la Diversitat.** Pretén promoure el treball d'actituds i valors, com la tolerància a la diferència cultural, el respecte i l'interès per les persones, sigui quin sigui el seu origen. L'atenció



personalitzada als menors i joves estrangers i les sessions de grup amb la diversitat de joves (autòctons i estrangers) són les dues vies principals d'actuació. Els continguts s'agrupen en dos blocs de treball: convivència i participació social.

En són beneficiaris tots els menors i joves del centre i la intervenció pot ser individual on es pot fer necessària la presència del mediador cultural del centre, i grupal.

En són responsables el Mediador Cultural i Treballador Social alhora d'implementar l'estratègia individual. L'educador social en l'activitat grupal, el coordinador del programa i subdirecció.

En els Projectes Educatius dels Centres que determini la direcció general es desenvolupen els programes d'actuació especialitzada següents:

➤ **Programa de Tractament de drogodependències i altres addiccions.**

L'etapa de l'adolescència és un dels moments en què s'inicien els primers contactes amb les drogues. La variabilitat quant els factors que poden influir des d'aquest primer contacte a un patró de consum és diversa. La intervenció del programa es planteja des d'una perspectiva global que inclou la *prevenció primària* (orientada a fomentar estils de vida saludables), *secundària* (per a aquells grups que ja han entrat en contacte amb les drogues) i el *tractament* (directa pels casos on la pauta de consum està instaurada).

En són beneficiaris tots els menors i joves que presentin problemàtica de drogodependències o d'altres adiccions, però cal que el menor accepti voluntàriament ser inclòs en el programa. La metodologia pot ser individual (1 hora a la setmana mínim) a través de sessions terapèutiques programades, controls sanitaris, personals i socials pertinents; i grupal (1 hora a la setmana mínim) a través d'activitats programades i inserides dins les activitats de centre.

En són responsables el psicòleg del centre (recollida d'informació per a l'avaluació) i l'equip de l'ESMIA i el psicòleg del centre amb la col·laboració

del tutor i el treballador social (de la implementació del programa) i subdirecció.

- **Programa de Tractament de Problemàtiques de Salut Mental.** Durant el període d'internament es poden donar moltes circumstàncies en les què els menors i joves requereixin atenció especialitzada en problemàtiques de salut mental. Es complementarà l'actuació de psiquiatres i psicòlegs especialitzats amb els equips multidisciplinaris dels CE. L'atenció és individualitzada i amb una prèvia valoració i un diagnòstic en la majoria dels casos, però també hi ha intervenció grupal a través d'activitats programades i inserides en el conjunt d'activitats de centre.

En són responsables l'equip de l'ESMIA i el psicòleg responsable d'intervenir en el pla de treball individualitzat en salut mental, el coordinador del programa i subdirecció.

- **Programa de Tractament de delictes sexuals.** L'etapa de la pubertat i l'adolescència és un període de desenvolupament i evolució sexual diferent de la de la vida adulta per lo que es requereix un programa també diferenciat en la seva intervenció. Es planteja de s de dues vessants: la intervenció amb els menors i joves i la intervenció amb les famílies, perquè ha d'establir i aprendre noves formes de funcionament. En són destinataris tots els menors i joves que han comès un delicte en contra la llibertat sexual (agressió i/o abús). Cal que el jove accepti de manera voluntària participar en el programa. La intervenció pot ser individual amb sessions d'1 hora setmanal mínim i grupal dins les activitats de centre (1 hora setmanal). En són responsables el psicòleg de centre, amb la col·laboració del tutor i del Treballador Social.

- **Programa de Tractament de delictes violents.** Tot i què l'adolescència no té perquè ser una etapa problemàtica, alguns estudis mostren que les exigències pròpies d'aquest període poden repercutir en l'autoestima i l'autoconfiança, en major ansietat, en conductes delictives, augment de sentiments negatius i provocar conductes violentes com a resposta a aquestes crisis d'ansietat. Amb aquest programa es pretén que no

s'instaurin com a patró aquestes conductes agressives. La intervenció es planteja des de la vessant individual i la vessant familiar. En són destinataris tots els menors i joves que han comès un delictes violent contra les persones (homicidi, lesions, etc) en sessions individuals i grupals. N'és responsable el psicòleg del centre amb la col·laboració del tutor i subdirecció.

La direcció general ha establert una fitxa tècnica per a cada programa, a fi i efecte de definir un marc comú per a tots els centres. Els centres tenen en compte la definició d'aquests programes a l'hora d'organitzar els recursos necessaris per a la seva aplicació (professionals, horaris, espais idonis, materials, etc.).

### **I) El sistema motivacional de centres**

Com anteriorment s'ha detallat, amb l'objectiu de poder dur a terme la reeducació i la reinserció sociolaboral dels menors i joves que es troben dins el sistema de la Justícia Juvenil a Catalunya, els centres educatius s'articulen al voltant d'un model que té en compte els eixos principals de l'actuació educativa: hàbits, formació, relacions interpersonals, aprofitament del temps lliure i evolució personal.

Tot aquest model s'emmarca dins el programa específic anomenat Sistema Motivacional, que té uns aspectes comuns a tots els centre educatius, fixats entre d'altres a la Circular 1/2005 i instruccions complementaries.

El sistema de motivació és un instrument de treball o recurs tècnic que pretén la promoció de conductes d'adaptació, integració, implicació i participació dels menors i joves en els centres de justícia juvenil. El seu disseny està basat en els principis tècnics de la modificació de conducta a través del control de les contingències. El sistema s'institueix de forma progressiva, de tal manera que la resposta individual en cada una de les àrees avaluades (àrees a millorar o mantenir) suposa l'assignació d'una sèrie d'incentius que el menor o jove aconsegueix com a conseqüència d'haver adoptat una tendència més normalitzadora. A un major nombre d'objectius assolits, corresponen uns determinats incentius i/o grup d'incentius. El menor o jove ha d'estar informat dels nivells, del grau d'autonomia del qual pot gaudir en cada nivell, així com

dels objectius que els diferencien i dels requisits necessaris per poder progressar a un nivell superior o que el poden fer regressar a un nivell inferior. Sempre ha d'estar informat del nivell en què es troba.

### **3.8. Els Centres Educatius de Justícia Catalans**

Catalunya compta amb una xarxa de 7 centres educatius de titularitat pública de la Generalitat de Catalunya<sup>62</sup> adscrits al Departament de Justícia, sota la dependència de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Juvenil. A més a més també es disposa d'1 pis d'inserció social a la ciutat de Barcelona destinat a el compliment de mesures de convivència vinculat a delictes de violència filio parental en l'àmbit domèstic o familiar.

#### **a) El Centre Educatiu Can Llupià**

El centre de menors Can Llupià<sup>63</sup> està situat en el districte d'Horta-Guinardó de Barcelona, i concretament en la zona de Font del Gos/Camí de Ca'l Notari. Es troba en un entorn natural, envoltat per una muntanya dintre de la ciutat i dins del parc natural de Collserola. El centre està molt ben comunicat pel transport públic: metro i autobusos. És el centre més nou (inaugurat al 2007) i de major capacitat de tota la xarxa. Al 2006 la Generalitat adquirí l'edifici, antic equipament de salut municipal, i el va rehabilitar i condicionà en les seves actuals funcions. Així, la ciutat de Barcelona cobria la necessitat de comptar amb una infraestructura d'aquestes característiques.

L'edifici té una superfície total de 5.052 m<sup>2</sup>, a la que si sumen 1.255 m<sup>2</sup> de zones enjardinades i esportives. L'edifici està distribuït en quatre plantes. A la planta baixa hi ha la recepció, l'àrea d'administració, l'àrea de comunicació (2 locutoris, 3 sales de visita i 2 habitacions de vis a vis) i l'àrea de tractament i formació (5 aules, servei mèdic, equip tècnic, taller d'ocupació i el gimnàs). Al soterrani trobem l'àrea de bugaderia i cuina, l'àrea de seguretat i control i la Unitat d'Ingressos juntament amb la Zona d'Intervenció Puntual (ZIP). A la

---

<sup>62</sup> <http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/organigrama.jsp?codi=16831&jq=200001>

<sup>63</sup> Descripció dels centres a partir de la informació extreta dels PEC de centre.

primera planta es troba l'àrea formativo-laboral (4 tallers de cuina, hostaleria, manteniment i jardineria) i dues Unitats de Convivència i una cuina –office entre elles. A la segona planta només trobem dues Unitats de Convivència igualment amb una cuina-office.

Cadascuna de les Unitats de Convivència està destinada a la residència dels menors i joves, distribuïts segons l'edat i sexe. És l'únic centre que compta amb noies. Les Unitats de la primera planta disposen de sala d'estar – menjador, locutori, despatx d'educadors, despatx de tutories, biblioteca - magatzem, lavabo, nou habitacions dobles i tres dependències auxiliars. La segona planta disposa del mateix que la primera amb la diferència que cada habitació té lavabo propi. La zona exterior està enjardinada i disposa d'una pista de futbol sala, una altra de voleibol, una piscina, un petit bar – cafeteria, un hort i una zona de ping-pong. L'edifici té dos accessos: una entrada per les persones i una altra per on entren els vehicles. Al costat de l'entrada principal hi ha un garatge per ús exclusiu dels treballadors. L'edifici consta també d'ascensor.

El centre disposa de 120-128 places dotades, distribuïdes en 4 unitats educatives, de la forma següent: Garbí 30 places, Mestral 30 places, Llevant 30 places, Xaloc (noies) 30 places.

L'encàrrec que té assignat el centre és el d'executar mesures d'internament fermes i cautelars de règim tancat, semiobert i obert, imposades pels jutges de menors a nois/noies a partir de 14 anys que tenen la seva residència a Barcelona i, subsidiàriament, d'altres territoris. En concret les especificitats de l'encàrrec són:

- L'execució de les mesures fermes (nois)
  - Internament en règim tancat de nois menors de 16 anys, llevat dels que correspon executar al CE L'Alzina o al CE El Segre en atenció a la residència del noi.
  - Internament en règim tancat de nois majors de 16 anys amb mesures inferiors a 6 mesos.

- Règim semiobert: Internament en règim semiobert de nois de qualsevol edat, llevat dels que correspon executar al CE L' Alzina o al CE El Segre en atenció a la residència del noi
- Règim obert: Internament en règim obert de nois de nou ingrés mentre es determina el centre de compliment més adient a les seves circumstàncies
- Terapèutic: Internament terapèutic en règim tancat i semiobert de nois que no requereixen d'una unitat terapèutica especialitzada ni d'una elevada contenció.
- Permanència de cap de setmana de nois que ja es troben al centre complint altres mesures d'internament o que tenen la residència en l'àmbit territorial de Barcelona.
- L'execució de les mesures fermes (noies)
  - Internament en règim tancat, semiobert o obert imposat a noies de qualsevol edat.
  - Internament terapèutic de noies que no requereixen d'una unitat terapèutica especialitzada.
  - Permanència de cap de setmana de noies.
- L'execució de mesures cautelars (nois/noies)
  - Internament cautelar de qualsevol règim imposat a noies.
  - Internament cautelar de qualsevol règim imposat a nois de qualsevol edat, llevat dels que correspon executar al CE L'Alzina o al CE El Segre en atenció a la residència del noi.

## **b) El Centre Educatiu L'Alzina**

El Centre Educatiu L'Alzina<sup>64</sup> està ubicat en el carrer de Garraf s/n, en el municipi de Palausolità i Plegamans, comarca del Vallès Oriental, província de Barcelona. El centre està construït en una zona de bosc, allunyat del nucli urbà però sense quedar totalment aïllat, a una distància de 2 km i 10 minuts per un carretera asfaltada. Es pot arribar al municipi per la carretera de Mollet a Moià, fins a Mollet. Per carretera es comunica amb els següents nuclis de població

---

<sup>64</sup> <http://agora.xtec.cat/esc-cealzina/>

importants: Barcelona (28 km 30 minuts), Sabadell (14 km 15 minuts), Granollers (15 km 20 minuts).

Aquest centre és el segon en importància pel que fa al nombre de places i va ser inaugurat al 1986, cosa que el converteix en el degà de tota la xarxa. En aquestes tres dècades, ha anat consolidant i ampliant tant els aspectes educatius com de tractament i de seguretat. A nivell d'infraestructura es va construir a l'any 1996 un nou edifici per ubicar les aules escolars i els tallers de formació ocupacional. El centre disposa de 87-90 places dotades distribuïdes en 6 unitats educatives, de la forma següent: UC Anoia amb 12 places, UC Besòs amb 10 places, UC Congost amb 12 places, UC Daró amb 12 places, UC Ebre amb 20 places i UC. Fluvià amb 21-24 places. L'encàrrec que té assignat el centre és el d'executar mesures d'internament fermes i cautelars, de règim tancat i semiobert imposades pels jutges de menors a nois a partir de 16 anys (llevat excepcions), que tenen la seva residència a Barcelona i, subsidiàriament, d'altres territoris.

L'equip de professionals que treballen a l'Alzina es compon per:

- Equip directiu (format per 1 Director, 1 Sotsdirector 1 Gerent).
- Coordinador 6 (5 intersetmanals i 1 de cap de setmana)
- Equip tècnic (Psicòleg 3, Treballador social 3)
- Equip administratiu (Responsable d'oficina 1, Tècnic de gestió 1, Administratiu 4)
- Equip educatiu (Educador 72 en Torns: matí, tarda, nit i cap de setmana, Mestre d'educació primària 8, Professor d'educació física 2, Coordinador docent 1, Formador de formació professional per a l'ocupació 6 amb les següents especialitats formatives: construccions metàl·liques; edificació i obres públiques – pintura; edificació i obres públiques – construcció; jardineria – agrària; lampisteria i polivalent), Monitor de taller productiu 2)
- Equip sanitari (Metge 1, DUI 1, Atenció psiquiàtrica a càrrec de l'Equip de Salut Mental i Addiccions de Sant Joan de Déu ESMIA)
- Personal propi de serveis (Manteniment 2, Xofer 3, Porter i recepció 5, Bugaderia, cuina i neteja 2)
- Equip de seguretat (Vigilants de seguretat. Empresa de seguretat).

### **c) Centre Educatiu El Segre**

El Centre Educatiu El Segre està ubicat a la localitat de Lleida. L'accés al centre es realitza des de la carretera de Lleida N-II, direcció Saragossa, mitjançant un desviament que ens incorpora a un camí senyalitzat i asfaltat en els dos sentits de la circulació (Camí de la Partida de Rufeà).

El centre disposa de 45 places dotades distribuïdes en unitats educatives, atenent a l'espai físic disponible, de la forma següent : Unitat Educativa 1 (18 places), Unitat Educativa 2 (14 places) i Unitat Educativa 3 (13 places). Aquest és el darrer dels centres de gran capacitat que hi ha a la xarxa de centres de justícia juvenil a Catalunya, i té assignat l'encàrrec d'executar mesures d'internament fermes i cautelars de règim tancat, semiobert i obert imposades pels jutges de menors a nois, de 14 anys o més, que tenen la seva residència a Lleida, Tarragona i subsidiàriament, d'altres territoris. En concret, les especificitats de l'encàrrec assignat, són les següents:

- Mesures cautelars
  - Internament cautelar imposat a nois residents a Lleida o Tarragona , llevat dels que s'han d'executar al Centre Educatiu l'Alzina.
- Mesures fermes
  - Règim tancat, semiobert i obert
  - Internament en règim tancat, semiobert i obert de nois residents a Lleida i Tarragona, llevat dels internaments tancats i semioberts que s'han d'executar al Centre Educatiu l'Alzina.
  - Internament en règim semiobert de nois que no tenen residència a Lleida o Tarragona, quan no sigui possible executar la mesura en altres centres.
- Terapèutic
  - Internament terapèutic de nois residents a Lleida i Tarragona que no requereixen d'una unitat terapèutica especialitzada ni d'una elevada contenció.
- Permanència de cap de setmana



- Permanència de cap de setmana de nois que ja es troben al centre complint altres mesures d'internament o que resideixen a l'àmbit territorial de Lleida o Tarragona.

Respecte a les instal·lacions disposa d'aules de formació educativa; tallers de formació ocupacional de construcció, jardineria, horticultura, lampisteria, pintura, hostaleria i manteniment; pista poliesportiva polivalent, camp de futbol, piscina i gimnàs.

En aquest centre es porta a terme un Programa de Formació i Inserció (PFI) de vivers i jardins, mòdul A, reconegut pel Departament de la Generalitat.

#### **d) Centre Educatiu Montilivi**

El Centre Educatiu Montilivi – Unitat oberta està ubicat a la ciutat de Girona, al carrer Lluís Santaló i Sors núm. 1, al barri de Montilivi. Aquest barri es situa a redós del puig del mateix nom, al sud-est de la ciutat entre els barris de la Creu de Palau i la Creueta, a pocs minuts del centre de la ciutat. El centre es troba entre la zona residencial de vivendes unifamiliars i adossades i el campus de Montilivi de la UdG on s'hi emplacen les seus de la Facultat de Ciències, la Facultat de Dret, la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales i l'Escola Politècnica Superior, així com d'Institut d'educació secundària Montilivi i el centre especial de treball de la Fundació Ramon Noguera, entre d'altres entitats i centres educatius. L'accés al centre, mitjançant transport públic, es pot fer emprant les línies d'autobusos regulars (L11 i L8) que accedeixen des del centre de la ciutat i les estacions de ferrocarril i autobusos.

El Centre Educatiu Montilivi es va inaugurar el 18 de juliol de 1990 amb l'encàrrec d'executar mesures d'internament en règim semiobert per a nois. L'arquitectura del centre estava distribuïda en tres mòduls d'intervenció. Des de la seva creació fins a l'actualitat, el centre ha rebut diferents encàrrecs i ha sofert modificacions organitzatives importants fins arribar a la situació actual en què s'emmarca dins del Mapa de centres de justícia juvenil com a Unitat

oberta, aquest canvi ha estat conseqüència de l'Acord de govern de 28 d'agost de 2012 de reestructuració dels centres de justícia juvenil.

El CE Montilivi – Unitat oberta té com a encàrrec l'execució de mesures d'internament fermes i cautelars de nois residents a Girona i, subsidiàriament, d'altres territoris, en règim obert i semiobert d'acord amb el que estableix l'actual mapa de centres de justícia juvenil. Disposa de 12 places dotades, distribuïdes en una sola unitat de convivència educativa.

#### **e) Unitat Terapèutica Til-lers**

Aquest està ubicat a Mollet del Vallés i és un centre d'especials característiques, ja que funciona mitjançant un conveni entre els Departaments de Justícia i Salut de la Generalitat. L'espai és gestionat pel Departament de Salut a través de l'Hospital de Sant Joan de Déu. Atenció ambulatoria de Salut Mental als joves interns en els centres educatius tancats de Justícia Juvenil de Barcelona (ESMIA).

Té l'encàrrec d'atendre en règim de comunitat terapèutica de joves interns amb trastorn mental greu. Dóna servei a adolescents i joves de 14 a 23 anys amb diferents problemàtiques que requereixen intervencions terapèutiques dins la xarxa de Justícia Juvenil de Catalunya.

El seu règim d'estada és atenció ambulatoria especialitzada en salut mental i addicions pels joves interns als Centres Educatius de Justícia Juvenil i comunitat terapèutica residencial (11 places).

#### **f) Centre Educatiu Folch i Torres**

L'11 de desembre de 1984 neix la Llar Folch i Torres nom originari de l'actual Residència. Amb motiu del tancament del col·legi Ramon Albó de Mollet del Vallès es va decidir iniciar una nova experiència educativa on es donés especial èmfasi a la intervenció individualitzada en un centre obert. En els seus

inicis s'atenia a nois de Reforma i Protectora i més endavant la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors va ser la norma que va regir el funcionament del centre, i el perfil dels menors va estar definit per diferents situacions jurídiques: programa per a menors infractors amb mesura judicial d'internament, programa de residència per a menors infractors amb mesura de llibertat vigilada, programa d'assistència delegada per a menors provinents de la DGAI, programa per a joves infractors entre 16 i 18 anys en aplicació de l'article 65 del Codi penal, i programa d'assistència voluntària postmesura. Té capacitat per a 12 individus.

En els seus 30 anys d'història, el centre i l'equip de professionals que hi ha treballat s'han anat adaptant als diferents canvis legislatius, administratius, socials i econòmics, la qual cosa ha motivat que el perfil de joves atesos hagi anat canviant també al llarg dels anys.

Actualment, és un centre en règim obert, amb capacitat per acollir 12 menors o joves que estan executant mesures d'internament en règim semiobert o obert.

Per les característiques del centre i l'estil educatiu que promou el projecte educatiu el perfil de menor o jove del centre es caracteritza per tenir el grau d'autonomia suficient per tal de poder inserir-se a recursos externs formatius o laborals.

Cal dir per últim, que al llarg dels anys de funcionament de la residència, s'han establert relacions molt positives amb les diferents entitats de la ciutat (entitats dedicades a la formació prelaboral, institucions públiques d'ensenyament, ajuntament, empreses, etc.).

#### **g) Centre Educatiu Oriol Badia**

El Centre Educatiu Oriol Badia, fins 1990 anomenat Can Cúgols, està situat al carrer Mas Moió, número 12, del municipi de Guardiola de Font-rubí, a la Comarca de l'Alt Penedès.

L'encàrrec que té assignat el centre és el d'executar mesures d'internament fermes i cautelars de règim semiobert i obert imposades pels jutges de menors a nois de 14 anys o més, que tenen la seva residència a Barcelona i, subsidiàriament, d'altres territoris.

Aquest centre té capacitat per 14 places i disposa d'una granja amb animals per a activitats diverses; aules escolars; tallers formatius. El centre és una casa (masia) que està en un indret força aïllat tot i haver algunes masies més en un radi de tres-cents metres. La zona, situada en els baixos de la Serra de Mediona, està fonamentalment dedicada a l'agricultura. Té una parcel·la de terreny al voltant que permet tenir una certa independència i llibertat d'acció. Es viu en contacte constant amb la natura i allunyats del medi d'origen urbà i de barriades, fet que suposa per als menors una composició de lloc diferent de la ciutat i del medi que els hi és propi.

### **3.9. Les unitats docents dels Centres Educatius**

La existència de les unitats docents s'emmarca dins de les lleis generals de rang superior i de caire general que afecten l'àmbit de l'educació. L'article 56 de la LORPM i l'article 19 de la Llei 27/2001 estableixen en els respectius redactats quins són els drets dels joves interns, entre aquests es troba el dret a rebre una educació i una formació integrals en tots els àmbits. De la mateixa manera es recullen els deures (article 57 de la LORPM i article 20 de la Llei 27/2001) del jove internat, entre els que s'esmenta el de participar en les activitats formatives, educatives i laborals establertes d'acord amb la seva situació personal per preparar la seva vida en llibertat.

Aquestes unitats són possibles, fruit del treball conjunt dels Departaments de Justícia i Ensenyament de la Generalitat de Catalunya<sup>65</sup>, que es fa palès en diferents documents:

---

<sup>65</sup> Com a exemple, els docents treballen dins de l'àmbit de justícia, però formen part del col·lectiu del Departament d'Ensenyament. Aquesta situació de col·laboració entre diferents òrgans de la Generalitat també es dona en el personal mèdic, dependents del Departament de Salut, i en els formadors ocupacionals, en aquest cas que estan adscrits al Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE), una empresa pública del Departament de Justícia.

- El primer és l'acord de cooperació del 13 de gener de 2005, subscrit entre el Departament d'Educació i el Departament de Justícia, que estableix el funcionament i manteniment de les unitats docents dins dels centres educatius de justícia juvenil i en regula el seu funcionament.
- Addenda a l'acord de cooperació anteriorment firmat entre ambdós departaments, es va fer una actualització del 25 de juny de 2007, arran de la inauguració del CE Can Llupià, que comportà una redistribució de places a les unitats docents a la resta de centres<sup>66</sup>.
- Resolució EDU/2407/2008 de 22 de juliol<sup>67</sup>, per la qual s'aproven les instruccions per al funcionament de les unitats docents als centres educatius de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil, i el procediment per al traspàs d'informació de l'avaluació de l'alumnat als instituts d'educació secundària i als centres i les aules de formació de persones adultes.

En el Marc d'actuació de les unitats docents dels centres de Justícia Juvenil (2015)<sup>68</sup> s'especifica que són espais educatius singulars, fruit de la col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Justícia que respon fonamentalment a la necessitat de garantir el dret a l'educació de tots els nois i les noies que per les seves circumstàncies judicials no poden assistir al centre educatiu, i tenen com a objectiu donar suport educatiu a l'alumnat per afavorir la continuïtat del procés d'aprenentatge i la seva vinculació amb el centre educatiu d'origen.

La funció i filosofia de les unitats docents queda recollida en diferents documents. Al Marc d'actuació (2015) s'especifica que:

- En aquest context singular d'execució penal, on els nois i les noies estan en situació de privació de llibertat, l'objectiu fonamental és treballar per

---

<sup>66</sup> Es va constituir una comissió tècnica de seguiment formada per tècnics i directors generals de la Direcció general de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (DGEBB) i de la (DGEPCJJ). Aquesta comissió va fer un seguiment i avaluació del desplegament dels pactes de l'acord.

<sup>67</sup> [http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_intern333333333333s/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?documentId=508671&language=ca\\_ES&action=fitxa](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_intern333333333333s/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=508671&language=ca_ES&action=fitxa)

<sup>68</sup> <http://educacio.gencat.cat/documents/ProtocolsMarcActuacio/MARC-ACTUACIO-UD-JUSTICIA.pdf>

fomentar el seu desenvolupament integral, mitjançant la intervenció a través de programes socioeducatius i de tractament que ajudin a la inclusió social dels nois i les noies.

- L'educació de les persones és l'eix vertebrador de qualsevol procés de socialització. El desenvolupament de les competències personals i la capacitació per viure en societat es basa en la formació integral de les persones. El context dels centres educatius de Justícia Juvenil ens obliga especialment com a societat a treballar per l'educació d'aquests nois i noies, a fi de garantir el mandat institucional, però, sobretot, per poder oferir-los una oportunitat de futur exempta de risc.
- El programa de formació reglada compta amb docents del Departament d'Ensenyament i garanteixen el dret a l'educació dels nois i les noies que per les seves circumstàncies judicials no poden assistir als centres educatius. L'objectiu és que tots els nois i les noies participin del programa de formació reglada i que això serveixi per dissenyar o donar continuïtat al seu itinerari formatiu que haurà d'adequar-se a les seves característiques i condicions. En el moment que algun noi o noia pugui fer la seva formació en un centre escolar de la xarxa comunitària, s'haurà de fer el procés d'acompanyament i vinculació als recursos del sistema educatiu.
- Els mestres i professors que treballen als centres de Justícia Juvenil ho fan en un context específic i singular on tots els professionals que hi treballen tenen per objectiu fomentar el procés de desenvolupament personal per afavorir-ne la inclusió i reinserció socials.

Les unitats docents estan composades per un equip de mestres amb un marcat caràcter vocacional i una forta implicació col·lectiva en el treball que desenvolupen. Les principals funcions que els correspon a aquests són Marc d'actuació (2015) i a la resolució EDU/2407/2008, aquestes es podrien sintetitzar

- Dur a terme una activitat pedagògica que doni resposta a les necessitats específiques de cada alumne partint de la valoració dels seus coneixements, habilitats i competències i tenint en compte els interessos, oportunitats i situació sociofamiliar de cada alumne.
- La tutorització individualitzada dels alumnes.

- La coordinació amb els centres on estan matriculats els alumnes i el traspàs de la informació acadèmica quan els alumnes retornin al centre educatiu ordinari. Si estan matriculats serà important incorporar la informació facilitada pel centre de referència i aconseguir la màxima informació possible relativa a la seva trajectòria escolar i el seu projecte personal.
- La planificació i l'execució de la seva tasca docent, tenint en compte les motivacions i expectatives de l'alumne.
- L'enregistrament de l'evolució acadèmica dels alumnes en un full de seguiment.
- La participació en les reunions de l'equip multidisciplinari del centre per tal de proposar i fer el seguiment de l'itinerari formatiu dels alumnes.
- La planificació i l'execució de les actuacions necessàries per al retorn dels alumnes al centre educatiu ordinari o la incorporació a un altre recurs formatiu.
- La coordinació amb el professorat que faci la substitució dels mesos de juliol i agost per donar continuïtat al procés d'aprenentatge dels alumnes.

Tal com estableix l'annex de la Resolució per a la qual s'aproven les instruccions per al funcionament de les unitats docents en centres educatius de Justícia Juvenil del Departament de Justícia i dels centres residencials d'educació intensiva del Departament de Benestar Social i Família (juny de 2015), correspon als docents: l'elaboració, quan algun alumne presenti dificultats específiques, del disseny d'un pla individualitzat (PI) en coordinació amb la resta de l'equip docent i amb la informació facilitada pel centre de referència d'on prové l'alumne. El PI ha de concretar els objectius d'aprenentatge de l'alumne considerant aquells objectius que per a ell siguin més significatius i les activitats, els materials i els suports previstos per donar resposta de manera personalitzada a les seves necessitats.

## 4. Primer Informe (Qualitatiu)

### 4.1. Anàlisi de les dades obtingudes de les entrevistes

Tal i com exposen Bernat Abaigés i Miquel Martínez, a l'informe anual del 2011, avui en dia, un dels reptes principals de l'educació és millorar els resultats educatius dels sistemes formals i dels no formals i informals, fortament interrelacionats. El model de benestar social i de progrés econòmic ha estat posat en qüestió degut a la crisi que s'està patint i l'educació esdevé un dels pilars bàsics sobre els quals s'ha de construir la recuperació econòmica.

Entorn a aquest nou repte, el concepte d'*èxit educatiu* es contempla a partir de cinc dimensions:

1. La promoció i l'assoliment de bons nivells de rendiment acadèmic.
2. La garantia de l'equitat educativa, tot promovent la igualtat d'oportunitats en l'accés i en l'aprofitament dels recursos educatius i fomentant la cohesió social.
3. El reforç de l'adhesió educativa, tot afavorint la identificació i la vinculació positiva dels individus amb l'àmbit educatiu.
4. El treball de cara a la transició educativa, tot acompanyant els individus al llarg de la seva trajectòria formativa.
5. El foment de l'impacte i el retorn de la inversió en educació, tot garantint el desenvolupament integral dels individus i de les societats en conjunt.

Aquesta nova concepció de l'*èxit educatiu* permet ampliar la bateria de propostes i prioritats educatives, situant-lo com un assumpte social de primer ordre. En base a això, s'ha fet l'anàlisi de les diferents entrevistes efectuades a diferents professionals que treballen en l'àmbit educatiu amb menors i joves vulnerables en risc de ser exclosos socialment. Per dissenyar les entrevistes, s'ha partit dels indicadors que han emergit del marc conceptual de la recerca i, alhora, s'han reforçat amb els indicadors sobre els condicionants de l'èxit



educatiu d'Albaigés (2012)<sup>69</sup>. S'han triangulat les dades obtingudes i s'ha redactat un primer informe, tot destacant fragments del text del mateix anuari, citats en negreta.<sup>70</sup>

Finalment, s'ha fet un retorn de l'informe a les institucions investigades i s'ha portat a un grup de discussió que ha ajudat a completar informacions que quedaven pendents i ajustar la recerca amb la màxima objectivitat possible i triangulant les dades s'ha elaborat el aquest informe.

### a) Èxit i fracàs escolar

L'èxit educatiu, no es limita a assolir el títol de l'ESO sinó que va més enllà i implica seguir i finalitzar estudis postobligatoris. Els resultats no tenen a veure només amb el nivell acadèmic, sinó que inclouen conceptes com equitat, adhesió familiar, continuïtat i impacte en les trajectòries vitals de les persones. Per tant, cal defugir de la nota acadèmica i entendre que l'èxit educatiu és un èxit Col·lectiu, que inclou l'infant, la família i el context.

Tanmateix, el fracàs escolar s'inicia a la Primària i a la Secundària s'accentua donant lloc a l'absentisme. Quan es parla de prevenir l'absentisme, cal doncs retrocedir als primers anys de la vida escolar dels alumnes i dotar les escoles i les famílies dels recursos necessaris per reforçar positivament els infants i enfortir les seves trajectòries escolars per tal d'evitar situacions futures que impliquin la desvinculació acadèmica.

No pot ser que un nen o nena que ha anat a escola durant 13 anys, no aprengui a escriure, a llegir. En aquest sentit, es considera que ha fallat l'escolaritat bàsica i n'és responsable l'escola, el currículum, el professorat i l'organització dels centres. (Miquel Essomba, Comissionat de l'Ajuntament de Barcelona)

---

<sup>69</sup> <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Politiques%2076%20WEB.pdf>

<sup>70</sup> Text en negreta fa referència a fragments de l'anuari.  
[http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB\\_38\\_WEB.pdf](http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_38_WEB.pdf)

Els i les joves abandonen els seus estudis per múltiples les raons, per la qual cosa no es pot generalitzar. Però en aquest informe en destaquem dues, que fan referència als estudis postobligatoris. Per una banda, els joves abandonen el batxillerat perquè no veuen una feina segura relacionada amb el que estaven estudiant. Respecte dels cicles formatius, una de les raons és que no els agrada la feina que faran fent aquest curs sobretot perquè moltes vegades no és la primera opció que han triat.

Sense ànims de criticar i treure mèrit als esforços que fan molts dels joves d'aquesta societat per tirar endavant i superar les barreres acadèmiques i laborals, cal posar l'accent a la part més conformista d'aquest col·lectiu i que en són responsables: els adults, en la mesura que donen als joves un nivell d'expectatives de la vida resolta allunyada de la realitat. La societat no ha de resoldre el futur dels joves, ans al contrari, els joves (i també els adults) han de crear la societat en la que volen viure i si es vol una societat igualitària es requereix temps, esforç i formació.

La societat es forma entre tots i totes, però sovint els joves (i també els adults) veuen la societat com la responsable de donar-los un lloc de feina, com un dret, en lloc d'assumir la part de responsabilitat en la qual un mateix té el deure de construir aquesta societat amb el seu lloc de feina.

Quan els joves (i també els adults) resten a l'espera d'una resposta social que els doni solucions sense haver d'assumir responsabilitats i riscos, sense esforçar-se i sense participar del procés de superació, es senten que viuen en una societat que els amenaça i davant l'amenaça la resposta és força vegades la violència, enlloc de fer quelcom per canviar-ho. I en aquest sentit, davant les incerteses, si hi ha un entorn que et sosté, tires endavant i superes etapes. Quan no existeix aquest entorn la resposta és violenta. (Vanesa, Coordinadora d'Impulsem).

D'altra banda, i tot i que l'oferta formativa de Grau Mitjà que ofereix el Departament d'Ensenyament ha augmentat considerablement i s'ha anat adaptant a la demanda empresarial per afavorir la incorporació al món

laboral<sup>71</sup>, encara impera la idea que els joves que pertanyen a col·lectius de risc han d'encaminar-se cap a feines més manuals (fuster si s'és noi i estètica si s'és noia) i això comporta que joves, que tenien somnis i motivacions per ser advocats, mestres, economistes, els vagin deixant de banda. Actualment, la formació professional inclou temes d'informàtica, logística, empresa, sanitat, educació... a més del batxillerat, per tant també se'ls pot orientar cap a aquests itineraris.

Cal defugir de l'estereotip que la formació professional és per a <nivells baixos> perquè a més de no ser cert, afecta l'autoimatge acadèmica. Reprenent aquesta darrera idea es destaca una altra raó de l'abandó dels cicles formatius o batxillerats que és que moltes vegades no arriben al nivell acadèmic que se'ls demana per fer un cicle formatiu o un batxillerat.

## **b) Equitat i excel·lència**

Davant la forta polarització formativa que experimenta Catalunya, la millora de l'excel·lència del nostre sistema educatiu passa necessàriament per la millora de l'equitat.

L'escola inclusiva no canvia el món sinó que el món canvia l'escola dins la complexitat i la incertesa i cal situar-se en el perquè i el com de l'educació. La paraula inclusió està agafant molta força a la societat i deixa enrere conceptes com integració, inserció i reinserció, perquè cap individu ni col·lectiu no ha de ser integrat a cap banda sinó que la societat inclou tothom amb les seves diferències. La responsabilitat deixa de recaure en l'individu que ja no s'haurà d'integrar, moltes vegades rebutjant la seva identitat o deixant de banda trets culturals per ser admès, sinó que és el grup el que l'ha d'incloure. Tot i així, la paraula inclusió, malauradament, encara deixa de banda alguns col·lectius amb els que s'ha de fer una feina extra per ajudar-los a <reincloure'ls> socialment. Per tant, ja no només es parla d'inclusió social, sinó que aquest concepte ha d'anar acompanyat d'altres, com igualtat i harmonia, ja que la

---

<sup>71</sup> Veure <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/fp/cicles/gm/>

societat ha de viure en harmonia respectant la pertinença dels individus a diferents grups. En el món de la justícia, quan es parla d'inserció o de reinserció, es fa referència a un col·lectiu de persones que han patit dos processos d'exclusió. El primer està relacionat amb el model social que la societat majoritària ha establert com a ideal o idoni i que fa que aquestes persones no acabin d'encaixar, perquè han comès un delicte i queden exclosos en perdre la llibertat. El segon procés, el pateixen un cop finalitza la mesura d'internament i retornen al seu entorn i fa referència al fet de tornar a viure en les mateixes condicions d'exclusió que aquestes persones ja patien anteriorment pel fet de pertànyer a un col·lectiu vulnerable i amb risc d'exclusió social.

Val a dir, que el concepte d'inclusió, sí que fa una aportació de millora social, en la mesura que es passa de la integració on la responsabilitat rau en la persona o en el grup, a la inclusió, on la responsabilitat recau en la societat. Però cal descriure bé el concepte segons a quin col·lectiu faci referència, perquè no és el mateix, per exemple, parlar de la inclusió del poble gitano que de la inclusió de les dones al món laboral o de la inclusió dels menors que estan en un centre juvenil de justícia. Hi haurà factors comuns però també hi haurà altres factors que s'hauran de tenir en compte segons el col·lectiu al qual s'està fent referència.

La paraula inclusió educativa ha d'anar acompanyada d'altres explicacions o argumentacions en funció dels grups amb qui es treballi. No tindria cap sentit parlar de la inclusió de les dones al món laboral i parlar de racisme perquè les dones no són excloses del món laboral per un tema de racisme, sinó per un tema de masclisme. Però si a banda són dones immigrants, intervé el factor racisme. (Fernando, Assessor del Pla Integral del Poble Gitano).

Per tant, quan es parla de menors que estan en centres educatius de justícia s'ha de parlar d'inclusió però aquest terme ha d'anar acompanyat i incorporar en la seva definició qüestions com què s'ha de fer per reincorporar-los al món educatiu, què ha de fer el sistema educatiu per tenir-los en compte, etc.

### **c) Segregació educativa**

El sistema educatiu ha disposat els darrers temps de diverses polítiques específiques per promoure l'èxit educatiu entre l'alumnat socialment menys afavorit (aules d'acollida, comissions socials de centre, projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, plans educatius d'entorn, sisena hora als centres públics, etc.).

Alguns estudis d'avaluació conclouen que, tot i l'impacte positiu d'aquestes polítiques en aspectes com ara la cohesió social, l'impacte directe sobre els resultats acadèmics ha estat més aviat escàs. Cal reconèixer, però, que les dades agregades posen de manifest que globalment aquestes polítiques han coincidit amb algunes millores significatives en els resultats educatius del sistema: al llarg de la darrera dècada s'han incrementat els nivells d'adquisició de competències bàsiques als 15 anys (segons les darreres proves PISA), les taxes de graduació en ESO, les taxes d'escolarització en edats d'escolarització postobligatòria (17, 18 i 20 anys) i les taxes brutes de graduació en batxillerat i en cicles formatius de grau mitjà. Però també és cert que sembla que aquestes polítiques hagin estat globalment poc eficaces a l'hora de combatre l'abandonament educatiu prematur, que ha romàs estancat durant aquest mateix període de temps.

Les tres formes de segregació educativa de l'alumnat són:

1) Concentració massiva d'alumnat socialment desfavorit en escoles de molt baix rendiment perquè estan en barris amb molta població gitana o molta immigració. En aquestes escoles es redueix el currículum oficial, per la qual cosa aquests alumnes no estan rebent els mateixos continguts i aprenentatges que d'altres alumnes d'altres barris.

2) Per evitar això, hi ha pares que canvien als seus fills i filles de centre, però en aquestes noves escoles, els col·loquen en aules especials perquè creuen que aquest grup d'alumnes, per la seva situació socioeconòmica i per la seva procedència ètnica no podran seguir el mateix contingut que la resta de companys i es creen les aules obertes, aules d'acollida, aules especials, nivells A,B i C, etc.

3) La tercera forma de segregació educativa seria l'adaptació curricular individual per raons socioeconòmics i ètniques, quan l'alumne podria seguir una escolarització ordinària.

Les autonomies de centre, necessàries per adaptar el currículum a les necessitats del grup classe, fan que moltes vegades cada centre actuï en aquesta línia. No cal parlar de bones o males intencions de les escoles, doncs és segur que sempre hi ha bona voluntat, però cal anar a l'evidència científica que, ja des dels anys 80, diu que això no funciona perquè aquestes estratègies porten al fracàs escolar i a l'exclusió social.

La diversificació del currículum, al final respon als estereotips quan l'orientació no depèn de l'orientat sinó de la persona que orienta (per manca de recursos, mala organització o manca de formació professional) i davant dels obstacles es deixen de banda les altes expectatives i es tendeix a rebaixar-les davant cada nova dificultat.

L'educació comprensiva no significa educació diferenciada. Es tracta de treballar amb persones amb diferents habilitats i competències perquè l'aprenentatge esdevé més ric si és compartit. Cada infant ha de seguir l'itinerari que l'atrau i el motiva però no per això se'ls ha de separar per nivells, sinó per itineraris.

L'educació especialitzada (que separa per nivells) no està pensada per a l'alumne sinó per al professor que busca l'homogeneïtat perquè l'heterogeneïtat porta més feina. El currículum dificulta l'educació inclusiva perquè demana uns continguts que fa que els mestres diferenciïn entre els alumnes que poden assolir-los i els alumnes que no poden i és més fàcil separar-los.

De vegades, els mestres no estan preparats per aconseguir que diferents nivells arribin al seu màxim possible, quan està demostrat que és la manera. És una assignatura pendent, sobretot a secundària. Perquè tot infant és hipersensible a saber si està dins o fora de les classes. ((Miquel, Comissionat de l'Ajuntament de Barcelona).

Però tampoc cal tractar tots els joves des de la uniformitat sinó articular mecanismes que ajudin els joves a assolir amb èxit els seus itineraris. Però,

per això, cal tractar-los a tots amb el màxim d'exigència, segons les seves possibilitats personals (que no tenen res a veure amb la seva situació d'internament). Per exemple, quan finalitzen l'etapa obligatòria i obtenen el títol de l'ESO han d'estar preparats per fer un cicle formatiu de grau mitjà o un batxillerat. Si no, no seran capaços i serà un fracàs educatiu doncs no finalitzaran estudis postobligatoris i veuran limitada l'oportunitat d'accedir a una carrera educativa i professional.

La comprensivitat educativa ha de possibilitar als estudiants arribar al màxim de les seves possibilitats amb èxit perquè puguin continuar estudiant o incorporar-se al món laboral. Cal exigència a les escoles perquè quan acabin els seu procés formatiu estiguin en igualtat de condicions amb la resta. Si no ho estan, han patit segregació.

Quan els joves tenen una mesura llarga, i han estat absentistes a l'exterior, abans d'acreditar l'ESO, pensant que els hi fas un favor perquè quan surtin podran trobar feina, els hi recomanem que repeteixen curs i agafin més nivell educatiu perquè els hi possibiliti seguir estudiant estudis postobligatoris.(Roser, Coordinadora d'aules).

Hi ha joves que fracassen perquè el sistema educatiu no els hi ha donat les mateixes oportunitats que a la resta. Han estat segregats perquè no se'ls ha exigint. Podien accedir a la informació però requerien més entrades i inputs per aprendre un contingut concret (molts exemples, diferents canals per fer arribar la informació...) i l'escola ha sabut fer-ho. És important, saber què es demana per accedir a un itinerari i l'objectiu és arribar-hi. Si no s'hi arriba amb les hores de classe, l'organització d'aula, horaris, ràtio, entre d'altres, es mira de modificar. L'escola inclusiva va per aquí, es treballa per parelles, en equips, per projectes, ambients, biblioteques tutoritzades, per exemple, per aconseguir que tot infant assoleixi amb èxit l'itinerari formatiu que ha triat i es mantingui la formació fins a la inserció laboral a la vida adulta. A més de promocionar un model educatiu que promogui l'educació permanent al llarg de tota la vida, garantint la igualtat d'oportunitats en aquest procés.

Quan els nois surten de les aules, això treu hores lectives als joves, i sense pecar d'academicista, cal que es treballi molt bé, de manera transversal amb els recursos aliens als instituts, per a poder aprofitar acadèmicament i curricularment la pràctica (o taller) que fan a l'exterior. La idea no és deixar de fer contingut curricular, sinó treballar-lo a partir de la pràctica real, perquè sinó, els nivells acadèmics baixen més. (Vanessa, Coordinadora d'Impulsem).

#### **d) L'abandonament educatiu**

La lluita contra les elevades xifres d'abandonament educatiu prematur a Catalunya exigeix combatre les desigualtats educatives a través de la política educativa.

Els col·lectius en risc han de tenir Plans Específics, que no siguin perpetus, que siguin transitoris i que existeixin en la mesura que es requereixin. Aquests Plans Específics són necessaris per reconèixer que històricament hi ha hagut una discriminació concreta envers aquest col·lectiu i, fins que això no es resolgui, aquest pla ha d'existir. Un exemple n'és el Pla integral del poble gitano de Catalunya (2014-2016) que s'està portant a terme des de la Generalitat de Catalunya<sup>72</sup>. Respecte d'aquest col·lectiu, hi ha una múltiple discriminació perquè la discriminació concreta que pateix el poble gitano no és igual que la que pot patir una persona pel fet de ser pobre, o de no tenir estudis. A més, es discrimina per ser gitano. Una dona gitana, per exemple, pot tenir triple discriminació: com a dona, per ser gitana i per no tenir formació acadèmica. Tenir un pla específic és parlar en concret del problema, perquè aquest no quedi dissolt amb el problema de la resta. Hi ha un problema de base que fa que una família de la Mina visqui de la mateixa manera que una altra família (precàriament, en un pis molt petit, amb problemes de salut...), però, si un dels fills de l'altra família finalitza el batxillerat, la seva inserció laboral serà més exitosa que si ho aconsegueix el fill d'una família gitana, pels estereotips socials que pateix aquesta comunitat.

---

<sup>72</sup>[http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematicas/18\\_accio\\_comunitaria\\_i\\_voluntariat/01\\_accio\\_comunitaria/04\\_pla\\_integral\\_poble\\_gitano/pipg2014.pdf](http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/18_accio_comunitaria_i_voluntariat/01_accio_comunitaria/04_pla_integral_poble_gitano/pipg2014.pdf)



Un altre exemple de col·lectiu que requereix de plans específics és el col·lectiu de justícia i en concret, el grup investigat de justícia juvenil. Per afrontar les barreres socials a les que aquests menors i joves es veuen exposats, s'han de fer accions concretes i específiques en un temps determinat, plantejant uns objectius ajustats a cada cas que es podran modificar mentre duri el procés d'internament. Es parteix d'una realitat i s'han d'anar augmentant expectatives cercant resultats molt concrets i treballar per aconseguir-los per després anar ampliant-los.

En general les expectatives són positives i si no n'hi ha, s'han de buscar. Sempre es pot aportar alguna experiència fins i tot sabent que és complicat, però cal sempre cercar quelcom que es pugui aportar. (Marta, Sots Directora).

Cal que les expectatives siguin reals i ajustades a les seves necessitats defugint objectius ambiciosos i ajustar-les al temps de què es disposa (que no sempre coincideix en cada cas) doncs les mesures són cada cop més curtes i l'edat dels menors que entren a un centre de justícia tendeix a la baixa, per tant són més immadurs i van més lents per assumir responsabilitats i afrontar positivament situacions personals.

En general l'experiència fa que les expectatives s'ajustin a la realitat, però de vegades la il·lusió fa que pugin massa les expectatives i no va bé perquè es confia massa i no es preveuen els riscos. Quan penses en una proposta d'un jove per a un centre mediobert, cal fer-la quan saps que està preparat, perquè si no, de vegades es fa tant ràpid que la premura porta al fracàs. (Mònica, Coordinadora).

Si els professionals volen córrer més que no pas els interns, no s'assoliran els objectius i portarà a un nou fracàs que s'acumularà a la seva llarga llista de fracassos. El que cal és generar experiències positives i d'autoconfiança i normalitzadores en els menors i joves. Cal que entenguin que poden estudiar però han de cercar l'èxit, perquè fracàs rere fracàs, al final creuen que estudiar no és per a ells i elles. Generar expectatives també implica deixar de banda algun itinerari per reprendre'n un altre, perquè si alguna cosa no serveix no s'ha d'apostar per allò. Això no significa que les expectatives no puguin ser altes, sempre hi quan siguin assolibles a curt o mig termini. Si no, és millor anar poc a

poc i amb el temps i assolint objectius, a partir de pràctiques educatives que fomentin l'èxit educatiu, les expectatives aniran augmentant. Per tant, no s'ha de posar límits a llarg termini.

Un programa educatiu tindrà èxit si està en la zona de desenvolupament proper del menor o jove, que el pugui assolir i que ell ho vegi i en sigui conscient. No ha de ser ni massa fàcil ni massa complicat, amb expectatives reals.

Les expectatives que tenen els menors són sovint massa elevades i no toquen de peus a terra. Cal que vegin què són capaços de fer i a partir d'aquí avançar. No posar límits de fins on podran arribar, però sí que entenguin que tot té un procés i que ells han de partir de les seves possibilitats d'èxit. (Josep Maria, Coordinador)

Les expectatives se superen, oferint els millors programes educatius i posant-hi els recursos necessaris per assolir-los amb excel·lència. Cercar referents que hagin aconseguit superar l'etapa obligatòria o per altres vies i hagin pogut accedir al món postobligatori, també fa que altres interns vulguin estudiar, perquè veuen possible superar un examen o el curs de l'ESO, perquè un altre, en les mateixes condicions, ho ha aconseguit.

Cal defugir de les pràctiques educatives que es fonamenten en baixes expectatives, que redueixen el currículum en funció de l'alumnat que es té, que es fonamenten en agrupar l'alumnat segons nivell d'aprenentatge (els bons i els dolents), les que no tenen en compte les necessitats reals dels grups d'exclusió social. Centrar-se en necessitats reals implica treballar per competències i reforçar les assignatures instrumentals (mates i llengua); treballar amb grups heterogenis d'aprenentatge on els bons ajuden els no tan bons (com els grups interactius que acceleren l'aprenentatge); ampliar el temps d'aprenentatge (la biblioteca tutoritzada, n'és un exemple de pràctica d'èxit); adaptar la metodologia perquè sigui més atractiva; promoure diferents canals d'entrada de la informació i potenciar el llenguatge dialògic, tot plegat, sense abaixar el nivell.

Les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC) es van crear com una mesura temporal, perquè el jove que hi anés posteriorment es readaptés novament a

l'institut. Però és impossible perquè es rebaixa tant el nivell que després no es fa possible el retorn.<sup>73</sup> Tot i que aquest pretén treballar el currículum amb grups reduïts i només fer adaptacions curriculars als alumnes que ho requereixin, però no de manera generalitzada, la realitat no és aquesta i s'acaba prioritant el treball en valors i puntuant l'assistència a classe, fet que fa que el nivell baixi de manera significativa.

Si tenim un grup amb dificultats d'aprenentatge, que ve d'un entorn no acadèmic que no l'ha pogut ajudar amb els deures, que a més la seva família pateix una situació que dificultarà que aquell jove quan torni a casa pugui dedicar-se a estudiar per preparar-se unes proves i perquè haurà d'atendre altres responsabilitats, com el posem en un grup amb pocs continguts i li reduïm hores quan el que cal es dedicar més hores per reforçar els aprenentatges, no reduir currículum i augmentar l'exigència a la que estava acostumat. Per exemple: quan s'ha de superar un examen el que es fa es invertir temps, amb els millors materials, professorat especialista. (Fernando, Assessor del Pla Integral del Poble Gitano)

A més, no s'han de reduir les expectatives en el temps i cal parlar-los dels estudis superiors i fins i tot de la universitat. La clau de l'èxit rau en no disminuir el nivell d'aprenentatge, tenir cura de no quedar-se en baixes expectatives i tenir professorat preparat per dur a terme aquesta tasca. Fins i tot i si es pot, val la pena cercar l'excel·lència i apostar per presentar-se a diferents convocatòries per accedir i guanyar algun premi.

No és pel premi en si, és perquè durant el procés es creen unes inèrcies entre els professionals i els nois, que generen uns vincles importantíssims. Mes enllà de la formació formal. (Josep Maria, Coordinador).

### **e) Les desigualtats en l'accés a l'educació**

L'educació no formal és un dels àmbits educatius en què més incidència tenen encara les desigualtats d'accés. A més, és un camp de provisió d'oportunitats educatives que pot tenir una incidència decisiva en la millora de l'èxit educatiu.

---

<sup>73</sup> [http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c\\_uee.html#Les unitats d'escolarització compartida\(UEC\)](http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_uee.html#Les%20unitats%20d'escolaritzaci%C3%B3%20compartida(UEC))

Cal millorar-ne l'equitat i evitar que reproduïxi les mateixes desigualtats educatives presents en l'àmbit de l'educació formal.

L'educació avui en dia és molt complexa i la capacitat de comunicació, de la informació i del coneixement és exponencial, és a dir, els continguts en breu queden obsolets, a més que hi ha un volum d'informació desbordant. Sovint es divaga en la incertesa perquè tot està passant, s'està transitant en aquest món (en gerundi) i no se sap del cert cap a on es va. Un exemple d'aquesta divagació, d'aquests canvis d'estratègia, és el fet que el Conseller d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Ernest Maragall, al 2008 va portar a terme l'1X1 a les aules (cada nen un ordinador) i avui s'aposta per l'ús del mòbil com a eina pedagogia a les aules pel fàcil accés a la informació. A més, els mestres, que han d'aplicar aquestes estratègies metodològiques, formen part d'una generació que van créixer en un altre món, no digital i han d'educar les generacions joves en un món molt més complex.

Aquesta complexitat i incertesa fan que l'escola, de manera aïllada, no pugui donar resposta a l'educació del segle XXI i requereix de més actors i d'un compromís col·lectiu. El paradigma educatiu del present i del futur és el de l'educació comunitària. L'educació no formal, la que es fa des del lleure i la cultura ha d'estar articulada amb el món formal educatiu. Per tant, més enllà de la formació acadèmica cal una formació no formal que implica un 80% dels aprenentatges que faran els joves i es dona fora de l'escola. L'educació i el principi de bé públic s'han d'aplicar també a l'educació no formal i informal, que està menys institucionalitzada. Aquest aprenentatge és inherent a totes les experiències de socialització i pot incloure activitats d'aprenentatge que es fan al lloc de treball —per exemple, pràctiques—, a la comunitat local i a la vida diària, de forma autodidacta, o en el si de la família o de la societat.

Cal que les institucions d'educació formal interactuïn més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades des de la primera infància i al llarg de tota la vida perquè el lloc de treball exigeix competències, com la comunicació i el pensament crític, que s'adquireixen més fàcilment a través

d'experiències d'aprenentatge informals que no en institucions<sup>74</sup>. Cal afavorir l'educació no formal i informal dels col·lectius en risc d'exclusió social perquè tenen menys oportunitats de participar en aquest tipus d'activitats que promouen l'educació en valors i fonamenten l'actitud davant del món i de com enfronta les situacions complexes que planteja la vida. Sempre s'educa en valors, però cal fer-ho de manera explícita i on es fa sempre; és en l'educació en el lleure que s'educa en valors amb molta més qualitat que en l'escola.

La bona comunicació entre els diferents estaments professionals que aborden l'educació dels infants es indispensable. Fa falta que treballin educadors socials amb mestres per fer de mediadors d'aquests dos móns de manera que permetin la comunicació significativa. De fet, s'està treballant en la direcció de definir la figura de l'educador social a l'institut i ja que és la figura que domina els dos codis (educatiu, pedagògic, psicològic) i el treball formatiu.

En els centres de justícia, el treball multidisciplinari és indispensable per dur a terme les diferents intervencions educatives amb els interns i que aquestes s'ajustin a la realitat, els objectius siguin assolibles i les expectatives reals. La variabilitat dels casos, i la pressa per informar el jutge de la situació del menor o jove fa que les aportacions des de les diferents disciplines potenciïn la intervenció.

Quan el o la menor o jove ingressa en un centre de justícia se li assigna un tutor (educador social). Durant la primera setmana es controlarà qui en té la tutela i es tramitaran les autoritzacions telefòniques, visites familiars, permisos per fumar, etc. Quinze dies després de l'ingrés es farà la primera reunió de l'equip multidisciplinari formada per sotsdirecció, coordinació de mòdul, tutor/a, coordinació d'aules i/o tallers, psicòleg/a, treballador/a social, jurista i mediador/a si s'escau. Aquest és el punt on tots els professionals elaboren el pla d'intervenció individualitzat (mesura ferma) o el model d'intervenció (mesura cautelar). Cada professional dona la seva opinió i cerca allò més beneficiós per a l'intern des de la seva disciplina, aplicant les tècniques de recollida de dades que hagi requerit (SAVRY, observació, entrevista, test..). A partir d'aquí

---

<sup>74</sup> Veure més informació a <http://www.unescocat.org/fitxer/3683/Repensar>

cadascú treballarà des de la seva disciplina (formació, família, psicologia...) de manera col·laborativa i compartint i reforçant les tasques dels uns i dels altres.

La comunicació depèn de l'interès del professional perquè la necessitat sempre hi és, però hi ha moments que es detecta manca d'interès. Per evitar aquesta situació, cal temps i espais per poder coordinar-se i comunicar-se perquè a més, l'excés de feina dificulta la comunicació. La direcció del centre és qui ha de propiciar aquests espais de contacte que s'han de protocol·litzar per fer-los més efectius i també és qui ha de dinamitzar aquests punts de trobada. Promoure el treball integral entre col·lectius en els programes fa que s'aprofitin al màxim els recursos humans i s'ofereixin més possibilitats educatives als joves. És indispensable que tots el personal que intervé en el desenvolupament de l'intern, conegui els programes educatius que es porten a terme i com es porten a terme i quins objectius cerquen, per poder reforçar-los, no repetir-se i optimitzar la intervenció. A més, sempre que sigui possible, si es reforcen les sessions amb més professionals, es multipliquen els recursos raó per la qual cal treballar amb tots els col·lectius de manera integral i reforçar els programes educatius i laborals amb d'altres figures educatives, sempre que sigui possible. Quan es comparteixen el temps, els programes i les actuacions, els professionals no es cremen, tothom se sent part de tot i augmenta la implicació.

La comunicació amb l'exterior és indispensable per fer una bona intervenció, fent connexions a l'entrada de l'internament i a la sortida, un cop finalitzada la mesura. Per una banda, treballar conjuntament amb els centres de referència dels que provenen els joves ajuda a poder fer una bona intervenció perquè la informació que aporten fa que s'accelerín els processos de documentació.

Cal una coordinació amb tots els recursos externs que treballen amb el noi o la noia: amb el Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ), amb els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), psicòlegs privats, etc. per fer una fotografia millor del jove i assessorar al jutge des dels factors de risc i protectors i quina mesura se li pot aplicar tenint en compte el delictes. Un cop el o la menor o jove finalitza la mesura, el treball fet al centre ha de retornar al mediobert per lo que és el moment de fer les derivacions als recursos, segons

territori que li toqui com pot ser San Pere Clavé, entre d'altres. (Ruth, Psicòloga)

Per poder millorar i agilitar aquesta comunicació, sobretot amb els joves que tenen la tutela de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) valdria la pena que des dels centres de justícia hi hagués un accés més viable i ràpid a la informació tenint accés a les bases de dades. S'estalviarien a les famílies i als interns el procés d'haver d'explicar tota la seva vida una vegada més a uns desconeguts o s'accelerarien els tràmits per fer documentació (DNI, NIE, matriculacions, etc) i sobretot, quan s'apropa el moment del desinternament, no hi hauria la incertesa de no saber a quin centre anirà el menor o jove a viure per poder preveure un recurs formatiu de més qualitat (normalment s'ha d'anar a cercar un recurs fora del termini de matriculació i és complicat).

L'accés als estudis estan limitats per horaris preinscripció, i matricula, calendar, preus... mentre no hagin passat el 25% de les hores lectives es poden incorporar però si han passat no (són de 1000 hores). Per tant, a partir de desembre en endavant impossible... perquè no faran les hores lectives ni les pràctiques... s'han d'esperar pel curs següent. (Vanesa, Coordinadora d'Impulsem)

Entre els centres de justícia, tots els professionals van a la una i treballen ajudant-se els uns als altres. Perquè aquesta comunicació entre els centres de justícia sigui efectiva, a les reunions s'estableixen acords i protocols de funcionament que agiliten el traspàs d'informació, així com una base de dades compartida (JOVO).

Amb el Tècnic de Medi Obert (TMO) la comunicació s'inicia un mes abans del desinternament del menor o jove. Aquest es presenta al centre de justícia i es fa la coordinació perquè conegui els nous casos que se li han assignat. Quan són joves que ja tenien una mesura de llibertat vigilada abans del seu internament, els TMO van fent un seguiment de visites amb l'intern per no perdre el vincle que s'havia establert anteriorment i amb l'equip tècnic del centre.

En aquesta línia i amb els recursos educatius exteriors en els que els nois i noies estan matriculats, val la pena que els professionals vinguin a veure el centre i coneguin la feina que s'hi fa amb el nano que comparteixen. Tanmateix, des del centre de justícia es fa un traspàs d'informació que s'adjunta a un informe de desinternament que ajuda les escoles a comprendre millor la situació que ha viscut el menor i que orienta de com poder ajudar-lo a que es vinculi i s'estabilitzi amb el recurs formatiu exterior.

Establir un vincle positiu serà decisiu perquè el o la menor o jove es vinculi amb el recurs formatiu. El futur és quelcom que els preocupa relativament, en canvi, en l'adhesió al recurs tindrà una forta influència l'adult i el que aquest espera del noi o noia. Sovint volen fer les coses bé per agradar a l'educador, al centre, a la família. L'ideal és que s'estableixi un vincle afectiu amb la institució i que se la faci seva. Quan hi ha una col·laboració de l'intern amb la institució (en el dia a dia, en els programes, en les festes, etc.) s'entén que el vincle s'està establint o s'ha establert. Per arribar a aquest punt, cal que la institució hi posi de la seva part i sigui inclusiva i flexible i atengui la diversitat. De vegades defugim de treballar les identitats i cal que trobin el seu espai incorporant la cultura i la llengua, si més no possibilitant un apropament, cercant connexions i si s'escau, parlant obertament de religió. Sense deixar de banda i perdre el treball per fomentar una cultura i una llengua comuna i socialment establerta, no s'ha d'abandonar la multiculturalitat que avui en dia forma la societat i en els programes cal incloure la història, la cultura i les llengües (musulmana, gitana...) per crear llaços. Sempre que sigui possible, cal incorporar figures importants per a la cultura dels col·lectius i que siguin referents per la seva saviesa que reforcin l'orientació educativa. Si de sempre han estat incloses en el dia a dia dels menors, excloure'ls no seria prudent perquè la seva opinió és important.

#### **f) El vincle afectiu**

La reacció del centre és clau per a l'èxit escolar d'un alumne i la figura del tutor és l'encarregat d'establir aquest vincle tot i què no sempre professional i



tutorat/a estableixen un vincle que propiciï una actitud col·laboradora. Cal treballar aquest vincle i sobretot, cal constància. El Programa de Tutoria Educativa és portat a terme per l'educador social i requereix d'un seguiment setmanal (tutor i tutorat es reuneixen setmanalment i treballen els objectius de la intervenció). Tanmateix, el tutor educador ha de donar molta importància a la feina dels joves en tots els programes (inclosos els laborals i formatius) tot cercant-ne la col·laboració (per als nois i les noies aquesta figura és molt important i volen fer bé les coses per agradar-los i que estiguin contents amb ells). Tot i així, i tenint en compte les hores que treballen directament amb els mestres d'aula i mestres de taller i la influència educativa que aquests exerceixen cap els menors i joves, cal un Programa de Tutoria Pedagògica que requereix d'un treball setmanal amb el grup/classe i una orientació individual mínim d'un cop al mes per fer el seguiment del procés de l'alumne/a.

En els casos dels interns que no entenen la llengua, per propiciar aquest vincle amb la institució i en conseqüència, que es confiï amb la tasca del tutor i el mestre, cal que intervingui la figura del mediador/a cultural.

Quan els menors tracten amb una persona que té la mateixa identitat que ells i a més hi poden parlar i ser entesos, agafen més confiança, el tracte esdevé proper i es recolzen més. (Sarah, Mediadora cultural)

El vincle òptim s'estableix quan hi ha atenció, interès i preocupació per part de l'adult cap els menors o joves perquè el fet de tenir una persona que es preocupa per ells fa que se sentin cuidats i els dona seguretat. Sentir que es confia que poden fer bé les coses, a través de les aules, d'una responsabilitat, d'un destí, significa molt per al desenvolupament de la persona.

L'obligatorietat dels programes també ajuda a establir el vincle en la mesura que assegura l'assistència però el vincle també es guanya i això implica el reforç positiu per part de l'adult i la confidencialitat de dades. Aquests menors, des de sempre i en la mesura que han estat atesos per diversos professionals (assistents socials, psicòlegs, DGAIA, etc.) han explicat repetidament la seva situació personal i de vida. Quan entren en un centre de justícia, el que es fa és donar un gir a aquesta situació i no ser un "altre" professional a qui han d'explicar la seva història. Es va treballant des de la perifèria i a poc a poc i

amb el dia a dia es va creant el vincle perquè es pot anar explorant el jove amb el temps, sense forçar situacions que no ajudarien en la intervenció. Fins que els menors no estableixen un vincle real de confiança amb el professionals no es mostren tal i com són (debilitats i potencialitats) i això és indispensable perquè interioritzin la intervenció. Perquè poden fer una bona o una mala actuació per aconseguir un propòsit, però un cop desinternats poden tornar a les conductes anteriors. La confiança s'estableix quan veuen que ets un punt fort on recolzar-se i demanar ajuda i se'ls ha de fer saber que la informació que ells aportin es tractarà amb la discreció necessària.

Però establir un vincle de preocupació vers els menors i joves no vol dir, substituir els pares fins i tot si aquests no han estat presents. En aquests casos hi ha una tasca paral·lela amb la família que no implica substituir-la sinó establir o restablir vincles familiars.

#### **g) La família com a agent d'èxit educatiu**

Millorar les competències de les famílies per desenvolupar amb eficàcia la seva tasca és tan important per a la política educativa com millorar el sistema escolar. Cal desenvolupar polítiques, especialment de conciliació de la vida laboral i familiar, que proporcionin a les famílies temps per educar.

Les polítiques que proporcionin més temps als progenitors han d'anar acompanyades de polítiques que millorin la qualitat del temps que les famílies dediquen als seus fills i filles i per això cal saber més sobre la qualitat del temps familiar.

Els centres educatius, s'han anat adaptant als canvis i a les exigències socials, aprofitant el que la recerca educativa estableix que beneficia les intervencions dels menors i joves. A poc a poc han esdevingut espais més oberts, permeables i més participatius i tot i que es responsabilitzen d'una sèrie de coses, també es treuen responsabilitats d'unes altres, perquè també són importants l'entorn familiar, el context i el barri i les oportunitats formatives que van més enllà del propi centre. Sovint passa que es deixa molta responsabilitat

a les institucions i la família i la societat no assumeix la seva part de responsabilitat.

La recerca educativa parla dels efectes positius que té incorporar les famílies a la participació activa d'una institució educativa cap als seus fills i cap a d'altres infants de la mateixa procedència. Però, participació no només és venir i fer les disfresses de l'escola, perquè aquesta té efectes positius però no té els millors efectes ja que aquests es donen quan les famílies participen en les decisions transcendents del centre i en el desenvolupament dels aprenentatges.

Per exemple, quan una família participa per decidir com es solucionaran diferents conflictes dins l'escola o l'absentisme, o la convivència o la millora de les matemàtiques, o del pati... els efectes són més significatius. Si a més participen en l'aprenentatge directe dels fills, es a dir, ajuden al professorat a desenvolupar tasques educatives, o participen en processos formatius per a ells mateixos passa igual. (Fernando, Assessor del Pla Integral del Poble Gitano)

Un model d'aquesta participació activa són les Comunitats d'Aprenentatge, que garanteixen la participació de les famílies i l'entorn (administració, barri, etc.) fent comissions mixtes on estan representats l'escola, l'alumnat, la família i l'Administració. No es troba, a Catalunya, cap Comunitat d'Aprenentatge portada a terme en un centre de justícia juvenil tot i que aquest model es comença a instaurar a les escoles i en alguna institució de justícia com és el cas del Centre de Formació d'Adults Artur Martorell del Centre Penitenciari de Brians.

Però, sense treure responsabilitats i en relació amb les famílies, val a dir que aquest model participatiu pot excloure les famílies que no tenen el temps per poder compaginar les seves jornades laborals. Cal vigilar, doncs i no posar estereotips quan una família no participa amb la institució. Abans d'establir un prejudici, davant d'una família que participa molt poc, cal veure perquè el nivell d'implicació de la família és baix i perquè no saben ni entenen quines informacions són importants i que han de compartir. Cal veure què està passant, com s'ha fet la comunicació, en quina llengua, amb quin canal, a quin horari s'ha posat una reunió, si tenen o no recursos per acomplir amb els

objectius familiars, si saben què se'ls està demanant, entre d'altres. Perquè el que està clar, és que la resposta de la família cap a l'educació del menor és important, raó per la qual no s'han de fer supòsits negatius de participació, ni judicis sense fonament: cal intervenir per cercar i establir o restablir els vincles familiars positius per al menor i potenciar la participació familiar dins les seves possibilitats. De vegades, caldrà ampliar la família i estendre els llaços familiars i demanar responsabilitat cap al menor (entenent-la com a preocupació i custòdia) a algun parent encara que no siguin els pares, com per exemple els avis, un tiet o una tieta, entre d'altres.

La participació família/institució ha de tenir validesa per a ambdues parts i es prioritza la força de l'argument que aporta sentit comú. De vegades, en els casos de violència filloparental, el vincle està tant malmès que hi ha d'haver un trencament, una separació per començar a treballar el vincle de nou.

En la mesura que es pugui, les famílies han de conèixer l'itinerari educatiu que el seu fill o la seva filla seguirà i hi han de col·laborar en tot el que puguin. El centre els ajudarà i acompanyarà per portar a terme diferents gestions i en els casos en què les famílies no puguin o els casos d'abandó familiar, el centre es farà càrrec de tot el procés. Cal treballar amb la família i que prenguin decisions i que participin del procés. Quan les famílies deleguen tota la responsabilitat al centre no funciona.

Des del centre es fa un treball d'acompanyament en el procés i es fa acollida, es dona suport emocional, es fan derivacions si estan malament econòmicament. Hi ha casos que són atesos per serveis socials però també cal atendre les famílies que no tenen aquesta atenció. (Marta, Sots Directora).

Les famílies tenen expectatives de tota mena: zero expectatives o de vegades a l'altra extrem i cal ajustar-les. Normalment, quan un menor entra en un centre de justícia, les famílies ho viuen com un fracàs no del seu fill/a sinó personals i s'ho prenen molt malament. D'entrada i per desconeixement, per por a les conseqüències, per manca de confiança en la institució, moltes famílies menteixen (sovint són els seus fills que els diuen que menteixin).

El vincle amb la família també s'estableix poc a poc. Són famílies que han passat per molts recursos i estan cansats d'explicar la seva història, s'han tornat desconfiats i tenen por, i menteixen perquè tenen la falsa creença que així protegiran als seus fills. (Sònia, Treballadora Social)

Per això, és molt important establir contacte amb altres professionals que han intervingut amb la família, perquè quanta més informació hi hagi d'entrada, més marge d'actuació i de sinceritat hi haurà amb les famílies i el vincle s'establirà més ràpidament. S'estableix el vincle quan la família confia en la feina que es fa en el centre i el sent com un suport educatiu i una ajuda. S'han de sentir escoltades, ateses i han de sentir que estan incloses en el procés educatiu del seu fill o filla i per això se'ls ha d'informar de tot ( del seu dia a dia, si funciona bé, si se l'ha sancionat, etc). Tanmateix, la obligatorietat de les visites ajuda que s'estableixi el vincle però és imprescindible que les famílies se sentin segures i confiades amb el centre i per això s'han de trencar estereotips en ambdues direccions. Si s'arriba a aquest nivell de confiança, per a les famílies l'internament del seu fill en el centre serà una oportunitat de canvi i, si més no, en el període que estaran tancats estaran localitzats, continguts i podran mantenir el contacte amb ells (referent als casos on els menors estan escapolits i no truquen a les famílies).

Per als nois i les noies, és important saber que la família està present, es preocupa i vol que facin les coses bé. El missatge que es dona des del centre també ha d'arribar des de la família i per això s'ha de treballar conjuntament, perquè la família és molt important i s'ha d'incorporar la família en la presa de decisions.

Tanmateix, cal dir que les famílies dels joves meines pateixen molt quan els seus fills marxen de casa perquè passen molt de temps sense saber res d'ells i, en molts dels casos, es pensen que estan morts. S'ha de propiciar que mantinguin contacte telefònic constant, si la família no pot venir a visitar-los perquè viu a l'estranger.

Els joves meines quan inicien el seu procés migratori ho fan per treballar, no per estudiar. La família, en molts dels casos estan en desacord d'aquest procés migratori i són els joves que s'escapoleixen i viatgen a espanya una mica

seguint els passos dels amics en una edat d'adolescència en la que els hi costa menys assumir riscos. També hi ha una falsa creença de que a Europa hi ha moltes oportunitats laborals però quan arriben a Espanya, la dificultat idiomàtica, l'edat primerenca, la manca de formació, la manca de documentació esdevenen unes barreres que impedeixen que els joves puguin treballar. (Sara, Mediadora cultural).

El treballador social és qui establirà el contacte amb la família en els primers dies de l'internament del o la menor o jove. Aquest haurà de reunir-se amb l'equip tècnic que determinarà si és possible dur a terme la primera visita amb el seu fill o filla. Si l'intern està custodiat per DGAIA, es preguntarà si els familiars poden o no establir un règim de visites amb l'intern i a partir de la informació que es rebi, es faran les gestions pertinents.

Durant la primera visita, se situa la família explicant què significa un centre de justícia i quina mesura judicial ha establert el jutge. Tanmateix, es recollirà informació de la família que servirà per dissenyar la intervenció. A partir d'aquest moment, es farà un seguiment telefònic, quasi diari en els primers dies, perquè les famílies necessiten saber com està el seu fill/a (sobretot en els casos de violència filloparental) i es respondran preguntes i es resoldran dubtes, pors, que vagin sorgint.

Des del centre, es treballarà amb les famílies orientant-les i marcant pautes de funcionament per reforçar el vincle amb els seus fills. Quan s'elabora la intervenció, es demana una entrevista amb la família per fer-la participar i establir acords conjunts. També es fan entrevistes conjuntes amb les famílies i els seus fills i amb professionals que els han atès a l'exterior (treballadors socials, psicòlegs, etc). Quan les mesures de règim semiobert possibiliten que el menor o jove, durant el seu internament vagi de visita a casa, el primer cop és acompanyat pel treballador social que així recull informació i després es fa el seguiment amb entrevistes al menor i a la família per veure com està anant.

## **h) Canvis de mesures i desinternaments**

El centre fa propostes que afecten la seva mesura d'internament a través dels informes elaborats per l'equip multidisciplinari. Sempre es corren riscos quan es prenen decisions sobretot si aquestes donen autonomia al noi o la noia i comença a fer sortides. Són riscos necessaris que formen part del seu procés però les propostes de sortida es fan quan es veu preparat, perquè si no seria un altre fracàs. Es corre el risc quan s'ha treballat amb el jove i s'ha fet una bona intervenció, quan el noi o la noia entenen quina és la seva situació i sempre s'ha de pensar que, mínimament, funcionarà bé.

La proposta la fa el centre però és la Direcció General de Justícia qui decideix quan una proposta de trasllat a un altre centre es porta a terme. De vegades, les persones que prenen decisions no tenen en compte tota la globalitat del cas i si només es fixen en criteris més administratius (número de places cobertes en cada centre) poden perjudicar l'evolució positiva del menor, si no s'han assolit tots els objectius de la intervenció.

En tot cas, cal mantenir el vincle i fer el traspàs a la nova institució. Quan un menor té por de canviar és que ha establert el vincle i això està bé, perquè significa que serà capaç d'establir-lo en un altre lloc, però el salt d'un centre a un altre no pot ser bruscat. Just quan els menors o joves estan a punt de finalitzar la seva mesura, cal fer un bon procés de mediació amb l'altre centre, perquè sinó poden fracassar i la sensació que els queda és que no serveixen per res, una sensació de fracàs brutal.

Cal treballar les pors perquè quan et diuen que tenen por al canvi te'ls has d'escoltar. Les seves pors tenen un significat per ells i potser t'estan dient que no estan preparats. (Marta, Sots Directora).

És important el reconeixement del menor i potenciar la seva autonomia i normalitzar amb mesures obertes sempre i quan sigui possible. Cal acompanyament, fins i tot quan desinternen se'ls atorga un tècnic de llibertat vigilada, per llei, que farà el seguiment a l'exterior. No es pot passar de ser un subjecte consumidor passiu, a ser participatiu, creatiu, autònom i responsable, sense que hi hagi un aprenentatge. No es pot demanar que siguin capaços,

que siguin protagonistes actius del seu procés i cedir-los tota la responsabilitat, si no ho han estat mai. Cal un aprenentatge a partir des d'on estan, amb escolta i observació activa, per captar els detalls del que els passa, del que volen, el que fan. A partir d'aquí, fer les propostes ajustades i generar les condicions per anar cedint el protagonisme. Se'ls ha d'oferir espais i alternatives per poder proposar activitats que els enganxin novament a un itinerari educatiu que els aparti del carrer, de la vida que no els aporta res de positiu, ans tot el contrari, que els ha portat a un centre d'internament. Per crear una nova oportunitat educativa en un adolescent que ja s'ha desvinculat del sistema educatiu perquè no li ha anat bé cal saber què va passar, com ho va viure i partir des d'on va deixar-ho córrer, per fer una proposta educativa on serà el protagonista amb un itinerari que li escaigui i que tingui sentit per a ell o ella.

Es pot incloure l'aprenentatge d'un ofici i alhora treballar l'empoderament educatiu perquè sovint són joves intel·ligents amb una autoestima acadèmica lesionada i cal un procés de treball psicològic que s'ha de fer complementari a l'estudi acadèmic.

Són joves que a la primària, més o menys van anar funcionant, però quan van arribar a l'institut el problema es va agreujar amb l'absentisme. Quan les famílies es rendeixen davant l'absentisme, ja perden l'autoritat. Les normes són importants i cal posar normes a les coses petites per treballar coses més grans. Hi ha famílies que no han acabat de posar límits i se'ls hi ha anat de les mans. No han posat normes, no han estat gaire presents i han estat molt consentidors deixant de ser l'autoritat i cedint-la a l'adolescent. (Sònia, Treballadora Social).

Quan s'arriba a l'absentisme és difícil revertir la situació. S'ha d'evitar l'absentisme reduint expulsions, augmentant el rendiment, apostant per mètodes d'ensenyament i aprenentatge inclusius, etc. Tanmateix, l'obligatorietat que la mateixa institució marcarà (horaris) serà una eina que assegurarà, d'entrada, l'assistència però després, depèn dels professionals fer que aquesta sigui agradable i aporti un profit als joves i es motivin.



## **i) Noves oportunitats**

Ampliar la provisió de places de PQPI i les oportunitats de retorn al sistema educatiu per combatre els dèficits en la transició escola-treball-escola, especialment en el període actual de crisi econòmica.

En períodes de crisi econòmica, en canvi, les ocupacions menys qualificades tendeixen a destruir-se amb més facilitat i aquest, teòricament, és un escenari propici per evitar l'abandonament i per promoure el retorn al sistema educatiu. L'experiència, però, constata que a Catalunya la crisi econòmica, de moment, no ha fet minvar l'abandonament educatiu prematur i ha deixat molts joves sense experiències qualificants, sigui a través de la formació o del treball. De fet, el nostre país té l'any 2010 un 23% de joves de 16 a 24 anys que ni estudien ni treballen i aquesta és una de les taxes més elevades en la comparativa autonòmica i europea. Els dèficits estructurals de places de formació professional i de PQPI, ja comentats anteriorment, contribueixen a entendre aquestes dificultats de retorn.

L'absentisme és un problema i la societat està intervenint recursos per abordar-lo. Els Programes de Garantia Juvenil (sistema estatal per inscriure tots els joves que no estudien ni treballen) tenen l'objectiu d'incloure aquesta població en programes d'orientació i d'inserció laborals que gestiona el servei d'ocupació de Catalunya i les entitats que porten a terme les convocatòries. Són programes llargs, aproximadament d'un any, amb una visió força integral de la persona, fent accions de competències bàsiques, accions de formació a mida, que permeten detectar els interessos del jove i definir una formació que sigui reglada i adaptada a la persona.

S'intenta que el perfil de joves quadri amb el mercat laboral perquè, per exemple, hi ha molta demanda de fer cursos d'Hosteleria perquè hi ha la falsa creença que així tindran moltes possibilitats d'inserció laboral directe. Però la hosteleria no dóna, avui en dia, la possibilitat d'oferir als joves una carrera professional, perquè en tot Barcelona només hi ha un centre d'Hosteleria públic per poder fer un Grau Mig i per això s'hauran de conformar amb un curs del

SOC i no podran continuar els seus estudis en aquest àmbit ja que no disposen de recursos econòmics per anar a estudiar en centres privats.

En canvi, es deixen sectors amb moltes possibilitats d'inserció laboral i que presenten una manca de qualificació professional com la pelleteria, la fusteria, la construcció, l'electricitat, la mecànica de bicis, el comerç i la hostaleria però costa omplir els cursos. Cal qualificar professionalment aquests oficis perquè els joves hi vulguin créixer educativa i laboralment. La motivació no la té el jove per si sola, l'escola l'ha d'ajudar a descobrir la motivació que té i fer l'acompanyament perquè són joves que necessiten la figura del mentor. Alhora, els programes han de ser motivadors amb l'objectiu que el jove s'impliqui en els estudis. Tanmateix, qualsevol metodologia dins d'una acció formativa ha de tenir una pràctica real amb un aprenentatge significatiu aprofitant els recursos exteriors, fent sortides o que vinguin visites professionals a l'escola a explicar la seva experiència de vida i demanar ajuda per col·laborar en algun projecte real.

La motivació també va molt lligada a les expectatives. Si veuen que poden assolir-la amb èxit s'esforcen més i fins i tot demanen feina extra per superar el curs. Per tant, calen moltes més proves per avaluar les competències dels alumnes, perquè un examen escrit no justifica una nota i es requereixen més evidències que indiquin com s'assoleixen els aprenentatges. Cal avaluar per competències, per avaluar altres aprenentatges que no siguin només continguts: solidaritat, treball en equip, etc.

## **j) Itineraris educatius i laborals**

Matricular joves en un itinerari que no poden assolir amb èxit i que serà un fracàs és un desastre ja que cal tenir present que hi ha una distància entre el que se sap i on es vol arribar que requereix d'un procés i que s'han de tenir en compte les condicions de vida, les expectatives, el nivell, l'actitud... La llei diu que el jove ha d'assolir les competències i el sistema inclusiu s'ha de adaptar a la seva singularitat perquè pugui ser així. Un sistema inclusiu no vol dir que tothom faci el mateix sinó que camins diferents (que no vol dir fer agrupaments

diferenciats) han d'ajudar tots a arribar als objectius. Es poden fer camins diferents en un espai comú. A més, en alguns casos, la pressa fa que de vegades no s'encerti l'itinerari formatiu del jove perquè quan un jove no està preparat per iniciar un recurs formatiu ni laboral, hi hauria d'haver un programa educatiu d'adaptació i depenent de la seva evolució decidir quin itinerari podria seguir. En alguns casos, cal un procés previ a l'escolarització de motivació a l'aprenentatge, d'acompanyament, d'explicació en el seu propi llenguatge del que és l'entorn on viurà i així a poc a poc poder situar-lo en l'àmbit de l'educació i la formació a partir de les seves expectatives (que poden ser laborals i aprofitar i incloure les educatives). Per dir: "he après un ofici però vull seguir estudiant". Però s'ha de valorar cas per cas.

Tanmateix, cal potenciar la formació durant tota la vida i de la mateixa manera que cal partir d'unes expectatives reals i apostar per objectius a curt termini assolibles, cal connectar itineraris, perquè han de triar per al seu futur en una edat molt primerenca i cal encabir-hi que puguin canviar d'itinerari més endavant.

Amb el perfil de població on hi ha absentisme, i que tenen nivells molts baixos, és complicat que hi hagi continuïtat amb els estudis superiors. S'han de mirar en el marc ordinari quins recursos encaixen (programa diversificació curricular) i buscar sinèrgies, apostant, sempre que es pugui pels dobles itineraris. (Josep Maria, Coordinador d'Aules).

Alhora, i tenint en compte que es treballa amb edats molt joves (la majoria menors d'edat) cal prioritzar els itineraris educatius i després els laborals. Però tampoc els recursos laborals han de ser un calaix de sastre situant els que no encaixen en un perfil d'ensenyament en un taller laboral, sense sentit. Hi ha d'haver un criteri de selecció que orienti els joves tenint en compte les seves motivacions, les seves capacitats i els recursos disponibles. Tot plegat és complicat, perquè decidir quin itinerari ha de seguir el menor o jove implica molta responsabilitat, però sempre que fos possible, se l'hauria d'orientar cap a un recurs educatiu del Departament d'Ensenyament, perquè ja serà a temps de començar un itinerari laboral més endavant. Tot i així, no s'ha d'enganyar a ningú i només donar aquelles titulacions que permetin una continuïtat. Els

alumnes que obtenen el títol de l'ESO, com a mínim se'ls ha de permetre fer un cicle formatiu de grau mitjà, si no, és millor valorar la possibilitat de fer un PFI o un recurs educatiu laboral perquè hi hagi continuïtat educativa. Per tant, és molt important tenir en compte els perfils dels joves a l'hora d'orientar-los en un itinerari o un altre. Tenir en compte que si un jove pot fer un itinerari educatiu (cicle formatiu de grau mig) és millor que enfocar-lo cap el món laboral, di es tenen molt clars els perfils i les ofertes que hi ha i les possibilitats d'èxit.

S'ha d'escoltar als nanos perquè pot ser que un noi més adult vulgui estudiar i un altre de més petit vulgui fer un taller més laboral. (Oriol, Mestre de Taller).

Després i per potenciar la tasca educativa, els joves es reparteixen en grups segons motivació i itinerari (ESO, PFI, Aprenentatge de la llengua, preparació proves, etc.) Això no vol dir que sempre treballin en aquestes formacions perquè hi ha determinats moments en què participaran en d'altres programes de centre que farà que es barregin i canviïn les distribucions. La llei de justícia Juvenil regula els programes que s'han de dur a terme en un centre educatiu de justícia juvenil.

### **k) Itineraris i joves immigrants**

Intensificar l'atenció educativa de l'alumnat immigrant i combatre la segregació escolar. Les dades conclouen que el grup social amb més dificultats d'escolarització i amb més desavantatge educatiu és, sens dubte, l'alumnat d'origen immigrant.

Hi ha una hipocresia del sistema amb els joves meines: arriben a Espanya, se'ls acull en un CRAE, se'ls dona permís de residència (no de treball perquè són menors), se'ls tutela fins els 18 anys, si han estat bé i correctes se'ls dona un pis de joves, però no un permís de treball i es queden limitats, perquè només amb el permís de residència no poden treballar.

Amb lo que costa aconseguir un permís de treball... és hipocresia.. i és un fracàs absolut... això no és acollir... perquè aquests joves han vingut a treballar, per lo que se'ls haurà d'enfocar cap al món laboral i als 16/18 anys poder

accedir a un permís de treball... No vol dir que hi hagi feina per tothom.. però si estan aquí, han de poder treballar... doncs preparem-los i oferim-los la possibilitat laboral que es requereix per a poder estar inclòs en la societat... perquè si no, tenim rebuig i violència... El problema es que els hi donem i donem tots els drets possibles sense cap obligació... és una perversió del sistema. (Vanesa, Coordinadora d'Impulsem).

Les escoles no sempre són el recurs per a tothom, si les entenem com a escoles iguals per a tots, i es tornen segregadores. Hi ha d'haver un programa específic per als joves meines que els atengui tenint en compte els seu nivell educatiu (molts no han estat pràcticament escolaritzats) i les seves motivacions (que no són educatives sinó laborals). Tot i així aquest recurs els hauria de formar tant educativa com laboralment i hauria d'incloure l'aprenentatge de la llengua, indispensable per sobreviure en el país. El recurs educatiu de l'ESO en molts casos no s'adequa a aquestes necessitats i esdevé un fracàs en la majoria de casos. Caldria un recurs formatiu que els atengués des de la seva arribada en centre, que els situés i els rebaixés les expectatives (no es pot treballar sense formar-se) i dins la seva motivació inicial s'iniciés un itinerari educatiu-laboral que a l'hora treballés la reinserció des de la seva identitat (que inclou la seva llengua i religió) compartint el recurs amb grups d'iguals i amb professionals de la seva cultura.

Tenen unes expectatives molt distorsionades de la realitat, molt superiors pensant-se que tot és més fàcil del que sembla. Es pensen que arribaran a Europa i ingressaran en un centre, se'ls arreglarà els papers i treballaran cobrant 3000 euros al mes. Quan veuen que no és així, ans tot lo contrari, es frustren moltíssim. Són joves frustrats. Cal mentalitzar-los i situar-los dins la seva realitat i també oferir-los expectatives reals per poder partir des d'allà cap a objectius assumibles. Tornar al seu país en les mateixes condicions serà un fracàs per a ells i per això no ho faran.

No s'han de forçar itineraris sense sentit només pel marc de la legalitat (fins els 16 anys estudis obligatoris de l'ESO) i que només els porten cap a l'absentisme i un nou fracàs escolar. (Roser, Coordinadora d'Aules).

Cal apostar pels programes educatius d'èxit duts a terme amb aquest col·lectiu. En són exemple, els programes duts a terme als centres de justícia, com el programa amb gossos "Acompanyem" i el programa amb gossos de teràpia "Comunicant". Aquest darrer, per exemple, permetia els joves aprendre la llengua i els costums i ampliar la competència comunicativa amb un recurs assolible i aconseguir un títol real reconegut per una associació externa al centre de justícia, que els obria una porta laboral i formativa i que treballava la part efectiva amb el tracte setmanal amb els gossos.

Cal doncs, començar treballant amb programa d'hàbits, de llengua, de cultura i de salut per passar a un programa més laboral (bicis, jardineria) i després permetre connexions entre el món laboral i l'educatiu. Els programes que es porti a terme han d'ajudar a empoderar la persona, sigui quin sigui l'entorn del que vingui, treballant amb el noi o la noia com a subjecte individual aspectes més personals i donant-li força, carregar-lo d'experiències positives perquè són tants els factors negatius i de risc que cal compensar.

### **I) L'organització dels centres educatius**

Cal consolidar la força de l'escola: una escola que acompanyi la singularitat de cada alumne i que estigui compromesa socialment. La qualitat de l'educació també depèn de la qualitat en la gestió del canvi cap a una escola millor: la importància de revisar la funció directiva i la funció docent als centres.

En l'organització del centre educatiu, cal destacar dos principis que marquen i fomenten el treball de tots els professionals: el Principi de Normalització, que entén que s'ha de normalitzar la situació del menor per tal de que no excloure'l socialment (tenint en compte la seva situació ja exclouent) i que, sempre que sigui possible, li permeti de fer connexions amb l'exterior per no desvincular-se de la realitat. És un principi bàsic que pretén que un jove que estigui en un centre tingui accés a tot el ventall formatiu que tindria si fos al carrer i tota l'actuació de la Institució ha d'estar orientada per aquest principi.

La vida en el centre no pot ser una pèrdua formativa, s'han d'intensificar els esforços i omplir la motxilla i hem de buscar itineraris que siguin normalitzats, no ens hem d'inventar res. En base als recursos que tenim s'ha d'intentar traslladar la oferta formativa que hi ha al carrer al centre perquè pugui haver una continuïtat. Ha d'haver normalització i acreditació. (Francisco, Director).

Des dels centres de justícia cal obrir-se a l'exterior perquè hi ha un desconeixement i una por i el jove que entra en un centre de justícia és un noi o una noia normals, que no tenen perquè tornar a fer res i això encara costa d'entendre per la societat. Tot el que es pugui treballar ama l'exterior o aportar al centre des de l'exterior, fa que es normalitzi la persona que està tancada i pugui viure experiències diferents com per exemple anar de colònies amb persones que no són de justícia, experiències normalitzadores.

Fer molta difusió externa del que es fa en un centre de justícia, sortir fora i presentar productes i deixar col·laboracions i que vingui gent a fer xerrades (banc de sang, banc dels aliments, etc.) permet una dinàmica pedagògica educativa molt permeable doncs el currículum és ric però les altres vivències que es desprenen d'aquestes activitats valen la pena. (Roser, Coordinadora d'Aules).

El principi de Especialització, a l'hora de portar a terme els programes, és un punt clau de treball ja que la rotació de professionals per dur a terme els programes segons les especialitats optimitza l'aprenentatge. Cal compartir objectius entre professionals per no repetir intervencions, optimitzar el temps i relacionar els continguts que es treballen en els diferents programes per optimitzar així els recursos dels centre.

S'han optimitzar els recursos existents i amb l'objectiu que sigui normalitzador per les necessitats que es desprenen d'aquests joves (recursos humans, temps, espais). Donar màxim rendiment a una estructura organitzativa i intensificar la intervenció. En un temps determinat, durant aquest temps intensificar l'actuació formativa. (Francisco, Director).

Un exemple d'organització és l'execució dels programes educatius, en la mesura que tenen en compte el principi d'especialització són portats a terme pels CE.

Tanmateix, tots els programes tenen dues modalitats: individual i grupal. Quan un programa grupal és voluntari (com per exemple el COVI) es requereix d'uns requisits i tot i ser voluntari, quan s'accepta es firma un contracte i s'estableix un compromís d'assistència, per fer les tasques, de respecte, etc.

Tots els programes són importants i mai sobren, però hi ha nanos que tenen més mancances que d'altres. Hi ha programes educatius que treballen les necessitats bàsiques i tots els joves haurien de participar-hi activament per poder desenvolupar altres programes (de formació reglada i de professionalitat). Parteixen de necessitats reals i incideixen en les mancances que tenen aquests nanos. Els continguts dels programes s'han de prioritzar i adaptar al perfil dels nanos a qui va destinat i a la disponibilitat del temps de què es disposa. Cal adaptar-se a cada situació i perfil de jove (alfabetització...)

Quan es dissenyen els programes i es porten a terme, tots els col·lectius han de treballar en la mateixa línia per donar sentit al que s'està fent. Cal modernitzar-los incorporant-hi les noves tecnologies, han de ser atractius i motivadors, aportar coses noves i diferents que no coneguin els nois i les noies però no oblidar la part de formació i de treball de contingut.

Quan es treballa amb grups reduïts, de màxim deu joves, és més efectiu el programa ja que les ràtios petites permeten que els nois i les noies trobin el seu espai i gaudeixin de l'aprenentatge, a més que l'atenció és més individualitzada i s'aprofita millor la intervenció.

Les avaluacions dels programes han de servir per comprovar si s'han assolit els objectius i si no és així, cercar la millora del programa; no han d'avaluar als menors i joves. S'han de revisar els programes i els continguts per anar-los adaptant a cada realitat. L'avaluació ha de ser més continuada perquè el centre s'ha d'anar adaptant a la nova realitat de joves (noies, terapèutics, alfabetització...) que és constant.

Respecte a la temporalització, quan més temps d'internament més programes podrà fer el menor i jove i més els interioritzarà perquè els aprofundirà més, però també és cert que, en la mida del possible, cal que els programes es



portin a terme a l'entorn més proper del jove, si no suposa cap perill i el jutge ho permet.

Els programes han de ser sostenibles. Els que depenen del Departament de Justícia o del Departament d'Ensenyament són prou forts i amb un pressupost que permeten portar-los a terme amb recursos propis. Els programes que porten a terme institucions que depenen de subvencions econòmiques externes és més difícil que es portin a terme (si cal cobrir baixes de personal, comprar material, etc.).

Respecte als professionals que han de portar a terme els programes, tant el Departament de Justícia com el d'Ensenyament faciliten molt la feina en centre, que té la potestat per seleccionar el seu personal i això fa que el perfil professional s'ajusti a les necessitats del centre. A més, facilita el treball entre departaments (sobretot en el tema de matriculacions) i permet la figura del coordinador docent que és una figura clau perquè funcioni l'escola als centres de justícia.

Es gestionen, actualment, els programes educatius formatius i laborals següents:

- ESO.
- PDC Programa de Diversificació Curricular, dissenyats en centre i acreditats pel Departament d'Ensenyament.
- FORMACIÓ D'ADULTS: itineraris CFI (Certificat Formació Instrumental), GES, LLENGÜES, amb avaluació continuada i acreditats pel Departament d'Ensenyament (es treballa amb la col·laboració d'una escola d'adults des del centre).
- PROVES LLIURES: accés a cicles formatius de grau mitjà, GESO, NIVELL A1, A2, de català (es preparen al centre i vénen de fora a examinar-los. L'acreditació és del Departament d'Ensenyament).
- PFI—dins del centre (Segre) validat pel Departament d'Ensenyament, amb resolució al diari oficial i formació en centres de treball i pràctiques externes (empreses col·laboradores).

- FORMACIÓ OCUPACIONAL DEL SOC--- CPs portats a terme pel CIRE— òrgan que depèn del Departament de Justícia.

Respecte de les acreditacions, si hi ha acreditació els facilitarà la reinserció. En els centres educatius, on la formació és obligatòria, la responsabilitat de les formacions hauria de ser del Departament d'Ensenyament, ja que les acreditacions que poden atorgar són més reconegudes que les que pot atorgar el CIRE. Haurien de treballar ambdues institucions de manera col·laborativa per atendre la diversitat. Per tant, els programes educatius i laborals, tot i tenir uns requisits mínims per a dur-los a terme (espai, horaris, ràtios, edats...) han de ser flexibles i adaptar-se a les institucions on es porten a terme homologant els cursos en benefici dels joves.

Cal exprimir i buscar alternatives de duplicitat d'intervenció (PFI, proves d'accés...) GES i formació ocupacional, ... es tracta de que tot el que s'emportin d'aquí millor. (Josep Maria, Coordinador d'Aules).

De vegades els requisits que es demanen per inscriure's en un curs exclouen joves per algun motiu: no tenen l'edat o els manca documentació. Per exemple, els CP (Certificats de professionalitat) demanen documentació (DNI o NIE) i ser major de 16 anys. Amb aquests requisits és complicat perquè el ventall de selecció es redueix moltíssim. Els joves meines s'exclouen perquè no tenen documentació i precisament serien un grup a qui aquests cursos motivaria.

Són joves que rebenten molts recursos i per això actualment és complicat vincular un jove a un recurs formatiu o laboral exterior, perquè no els volen i prefereixen destinar el recurs a algú que l'aprofitarà més. Cal marcar molt bé els itineraris d'aquests joves tant si són menors com adults i establir el vincle amb l'itinerari escollit (objectius assolibles, itinerari curt, enfocament laboral i educatiu) i anar connectant itineraris per augmentar el nivell educatiu del menor però sense perdre la visió laboral (motivació real). (Sara, Mediadora Cultural)

El Departament d'Ensenyament dóna moltes facilitats perquè es puguin dur a terme cursos i acreditacions dins dels centres de Justícia, si els plantejaments són coherents i s'ajusten a la norma. Un model normalitzador ha de ser un model integrador, basat en la transversalitat i en la cooperació. L'atenció a la

diversitat implica flexibilitat i cal una modulació dins dels marges establerts de l'ordinarietat.

L'autonomia de centres possibilita que cada centre adapti la normativa legal al seu context, perfil de joves, durada de les mesures, flux d'entrades i sortides dels menors i joves, edats dels interns, recursos, espais disponibles, gestió del temps dels professionals, etc. Cada centre té una realitat i les idees han de sortir de cada centre i poder els recursos que es porten a terme en un lloc no serveixen per un altre. Però cal una coordinació entre centres, sobretot en el tema de trasllats d'expedient, per conèixer com es treballa a altres llocs. (Ariadna, Departament d'Ensenyament)

#### **m) Atenció individualitzada**

Quan un menor o jove entra en la unitat d'ingressos d'un centre de Justícia, s'hi està un màxim de 24 hores. En aquest procés és visitat pel metge i el coordinador de centre li fa l'entrevista d'ingrés. Si el menor o jove està bé i en condicions d'incorporar-se al centre, comença a fer vida en una unitat de convivència i se li assigna un tutor, un assistent social i un psicòleg. Tanmateix, en breu, se li fa una entrevista formativa i se li passa una prova de nivell per saber què pot i què vol fer i inicia un recurs formatiu/laboral, depenent del que ha fet anteriorment a l'internament. Es contrasten les dades aportades pel jove amb l'acreditació real obtinguda a l'exterior i es tenen en compte la temporalitat i les aptituds perquè faci un itinerari amb oportunitat d'èxit. El jove s'adscriu a una aula o a un taller segons l'itinerari que fa. La proposta d'itinerari formatiu s'estudia en la REM (Reunió de l'Equip Multidisciplinari). Si el 95% l'equip està d'acord i es ratifica l'itinerari. Aleshores es fa una tutoria amb el noi o noia i se li expliquen els objectius de la intervenció i com pot assolir-los i es treballa en les tutories, doncs se'ls ha de fer seus.

Quan es dissenya la intervenció, la pressa (20 dies per notificar al jutge) fa que pot ser no s'encertin els objectius reals de la intervenció. Per això es revisa cada 2/3 mesos. Es poden modificar els objectius perquè potser es van prioritzar unes coses i després la realitat fa veure altres necessitats. Es tracta

d'agafar factors de risc més alts i crítics i començar per aquí (des d'allò més bàsic i anar ampliant objectius). Els mestres fan un registre de seguiment del jove (avaluació inicial, de seguiment i de desinternament o de trasllat amb un informe orientador) que ajuda a l'equip multidisciplinari a elaborar els objectius de la intervenció i al tutor a elaborar els Savris.

Els expedients tenen diferents fases: la fase d'Instrucció que és quan el fiscal esta investigant els cautelars.-la fase del judici-; la fase executòria que és quan hi ha sentència ferma i la fase de llibertat vigilada.

En els darrers anys, hi ha un nou perfil de joves que s'ha d'atendre des de justícia i que, malauradament no hauria d'haver arribat a un centre d'aquestes característiques. Es fa referència a casos de joves autistes, asperges, retards mentals, que pateixen molt i necessiten una altra atenció més individualitzada i adaptada amb un ritme diferent. Els casos de nois i les noies de violència filoparental, adoptats i l'abandonament familiar també requereixen d'una intervenció que inclogui el treball de les emocions. Tanmateix, els menors meines també necessiten una intervenció individualitzada. Quan arriben al centre menteixen (sobretot per l'edat) per aconseguir la documentació o perquè si són menors tenen menys temps d'internament. Les seves mentides no els porten enlloc i a poc a poc s'adonen que la seva situació és molt complicada. Un cop creat el vincle demanen ajuda per sortir de les seves pròpies mentides.

S'ha de tractar cada jove de manera individual i treballar objectius a partir de cada cas, perquè són joves amb factors de risc molt elevats i pocs factors protectors. No tenen la família present, les amistats delinqüencials que freqüenten i que estan als centres de DGAIA, consum, edat adolescent, cerquen les vies fàcils d'aconseguir diners, educativament no tenen ingressos, no entenen l'idioma. Cal tenir clars els objectius que s'han de treballar en cada cas, fer-los conscients de les seves circumstàncies i tenir present els temps internament i tipus de mesura, però s'ha de treballar amb cautela perquè els joves amb mesures cautelars encara no estan jutjats.

Està bé que a l'equip multidisciplinari hi hagi també algú que no tingui relació afectiva amb el menor, que no tingui un contacte tan directe, perquè ajuda a ser

més objectiu i cal tenir present la mesura inicial per la que s'ha fet l'ingrés, quan es dissenya la intervenció.

Els joves durant el seu internament pateixen situacions complicades que vénen donades per la seva vida (trucada, judici...). La institució educativa ha de fer un acompanyament molt proper des de l'arribada del jove i ha de contemplar de manera sistemàtica totes les situacions que poden desestabilitzar el menor o jove per anticipar-se a situacions d'estrès i ansietat que poden portar a un fracàs. El psiquiatra, l'especialista en tòxics i la psicòloga de Sant Joan de Déu vénen dos cops per setmana. Els casos que es veuen més greus es poden derivar a la UTE de Til.lers (Unitat Terapèutica) i per poder així oferir un seguiment més continuat, proper i intensiu. Si no hi ha lloc a la UTE i hi ha una situació de crisi aguda es porta el menor a urgències i es pot derivar a la UCA (Unitat Crisis Adolescència) però per un temps curt perquè ells no tenen el mateix encàrrec de custòdia que un centre de justícia.

Hi ha nois que vénen sense diagnòstic (sobretot nois que no tenen família) i que mai han estat atesos des de la salut mental. Presenten diferents patologies i en destaquen els trastorns de conducta, dèficit d'atenció amb hiperactivitat o sense, psicòtics, trastorns afectius, depressió, ansietat, entre d'altres. En la salut mental, no seguir el tractament és un factor de risc més que es relaciona amb la reincidència. El seguiment que rebran al centre és individual però, si es detecta un increment de malaltia mental i tòxics rebrà assistència del CSMIA.

Primer el noi o la noia ha d'acceptar fer-se una exploració. Quan internen és més fàcil perquè estan afectats i ho estan passats malament. Estan patint i es deixen fer la intervenció. Per a tal, es fa la derivació al psiquiatre perquè li doni si cal, medicació. Quan el menor no pateix es pot treballar des d'una vessant més cognitiva. (Ruth, Psicòloga).

Les vegades que es visita un noi o noia per tractar temes psicològics no ha de tenir cap relació directe amb l'efectivitat del tractament. La intensitat depèn de les necessitats de cada pacient i s'ha d'ajustar a cada jove de manera individualitzada. Per exemple, quan s'activa el protocol de suïcidis (PPS) augmenta la intensitat de la intervenció, però si es tracta d'un noi que no accepta la intervenció i no vol ajuda, no es pot visitar cada dia; primer ell ha

d'acceptar que té una dificultat. Els menors que entren amb una pauta mèdica establerta, a les 24 hores es visiten amb l'equip mèdic que farà que continuï amb la medicació fins que el visiti el psiquiatre que li ajustarà.

El PPS (Protocol de suïcidi) l'activa l'equip directiu a instàncies del que li diuen el professionals. El psicòleg és qui coordina la intervenció i el menor es visitat pel psiquiatra i el metge i el treballador social ha d'informar a la família. Hi ha un protocol, però qualsevol professional que detecta que hi ha un risc de autolesió ha d'avisar el tutor.

Quan un jove col·labora amb la seva intervenció s'assoleixen els objectius. En certs moments, cal una contenció i una resposta contundent quan l'actitud del menor no és gens col·laborativa, sinó més aviat distorsionadora i violenta i poc perillar la seva seguretat i la dels altres. La resposta a la conducta violenta, forma part de la intervenció perquè posar límits i dóna seguretat al menor. Tanmateix, no sempre la resposta ha de ser reforçar negativament la conducta no desitjada sinó que es pot reforçar positivament la conducta desitjada. A millor funcionament més premis ja que sempre és millor treballar amb el premi que amb el càstig. La motivació extrínseca pot reportar a una motivació intrínseca per finalitzar amb èxit un recurs formatiu. Així doncs, cal motivar en positiu i a curt termini. En aquesta estratègia es basa el Sistema Motivacional que puntua diàriament i premia quinzenalment als menors per fer-los conscients del seu procés.

Els nois es senten continguts i això els fa sentir bé perquè es frenen. Necessiten veure parets, veure que se'l controla i sentir que està controlat. El context marca molt. Però la contenció no és suficient, per a cercar una resposta educativa, cal la intervenció educativa i el reforçament positiu del tutor. (Mònica, Coordinadora).

#### **n) El benestar a la institució**

La feina d'aprendre es fa més bé quan es fa amb benestar: el benestar a l'escola, com a espai de treball, d'aprenentatge i de convivència dels alumnes i del professorat és un factor determinant en l'assoliment de més qualitat i de millors resultats en l'educació.

La tasca del professorat és clau i el seu benestar a la feina és condició necessària per a la millora de l'èxit educatiu: potenciar el benestar a l'escola vol dir també enfortir una cultura docent que generi més benestar en la feina del professorat.

El benestar a l'escola i en la feina del professorat també està influït per la percepció que alumnat i direcció tenen sobre el clima del centre i les relacions entre els diversos membres.

Respecte del clima que afecta el centre i que ve condicionat per l'estat emocional dels interns, primer, cal vetllar perquè estiguin ben atesos i tinguin accés a tot el que necessiten (alimentació, estudis, lleure...). Entren desganats, bruts, malalts, frustrats, amb la sensació que no han fet res i no haurien d'estar aquí, estan molt tristos i la funció del psicòleg és indispensable.

Cal la predisposició del jove per poder treballar amb ell i esperar fins que finalitzi un estat de "rebequeria" perquè pugui escoltar. També es troben sols i s'ha d'establir la comunicació amb la família. La soledat porta a la tristesa i al desconsol i aquests factors poden portar a conductes violentes. També s'han de sentir segurs i alhora ser conscients que no els pot passar res i que tampoc no hi poden fer res. Això farà que aturin moltes actituds violentes o que generin mal clima entre els interns. Treballar amb ràtios petites també aporta seguretat perquè hi ha més atenció. La motivació i desig de mantenir quelcom positiu (un recurs, un privilegi...) també fa que els menors i joves reconduïxin certes situacions i les finalitzin amb conductes positives. A més, si el comportament és bo influirà en la mesura ferma quan estan en règim cautelar.

La seguretat en la institució és preventiva: l'edifici, les circumstàncies, la mesura, però treballar amb personal de seguretat també ajuda als menors a sentir-se segurs i evita situacions no desitjades, alhora que els manté cohibits perquè saben que no estan permeses certes actituds i són sancionades. La figura de seguretat al centre els joves no la veuen com una cosa punitiva sinó com quelcom de positiu per a tothom, inclosos ells mateixos.

Quan un nano té un pinxo (arma) no és per fer-te mal a tu sinó per protegir-se dels altres. Cal que els centres donin seguretat als joves perquè ells puguin

funcionar correctament i no hagin d'estar preocupats en què algú els pugi fer mal. Han de sentir que ningú els hi pegarà, ni insultarà. Això ho fa la presència de l'educador que és constant, l'equip de seguretat i unes càmeres de vigilància. Així com una resposta educativa en conseqüència a aquestes conductes. (Mònica Coordinadora)

La seguretat també afecta els professionals, ja que és indispensable sentir-se segur per poder exercir la tasca professional. En aquest cas i per als professionals, sentir-se segur a la feina implica un part de responsabilitat pròpia que incideix en el vincle que s'estableix amb els interns i per un altra banda, té molta importància el fet de treballar amb un equip de seguretat, que sempre està present i que recolza la tasca educativa. La tasca de seguretat s'optimitza perquè és preventiva i no espera a actuar quan algú demana ajuda (això seria seguretat reactiva), sinó que preveu situacions i, treballant de manera col·laborativa amb els coordinadors, educadors i altres professionals, actua sense que arribi el conflicte. La presència de l'equip de seguretat en els espais on interaccionen els joves fa que hi hagi molt poca incidència.

Respecte a la direcció i lideratge, s'estableix un clima que respecta les diferències i entengui la importància del treball en equip. Coordinar els professionals suposa molt d'esforç per fer-ho bé i poder encaixar-hi tothom. Cal que hi hagi molta comunicació entre els diferents col·lectius i voluntat de conèixer la feina dels altres, això és el que més costa. Cal motivar i promoure iniciatives dels diferents professionals per poder portar a terme els diferents programes, crear taules de treball per fer el disseny de l'organització i de com posar-la en marxa.

Bon clima i la gestió de personal en un centre és complicat. Cal potenciar respecte per les persones, per la feina dels altra i anar a la una. Alhora, confiar molt amb els equips. Que siguin els equips que facin propostes i ajudar a que les tirin endavant. (Marta, Sots Directora)

A l'hora, la mateixa institució ha de demanar una implicació dels professionals per poder portar a terme la seva tasca efectivament. Es necessiten professionals compromesos, implicats, que hi hagi un esforç més enllà de les hores d'atenció directa. És molt important l'equip directiu en aquest sentit que



s'ha de creure el projecte educatiu del centre i acceptar i tirar endavant les propostes que són treballades, innovadores. Quan s'està bé a la feina i els treballadors senten que la seva tasca és important i és reconeguda pels companys i per l'equip directius, no els fa res formar-se, implicar-se.

Els despatxos oberts, apropament amb equip directiu, treball proper, portes obertes, despatxos propers. Si entre l'equip de treball hi ha un bon clima i hi ha bones sinèrgies, es transmet a l'alumnat. (Josep Maria, Coordinador)

L'avaluació no es punitiva sinó per millorar. És important fer reunions per parlar de la tasca educativa i cercar la millora, per poder fer bé la feina ajustant-se al que el centre demana i espera del professional. L'avaluació, en aquest sentit, ha de servir per anticipar-se a situacions no desitjades entre equip directiu i professional que comportessin una no renovació. Els professionals han de saber que no és responsabilitat només d'ells, que la responsabilitat és compartida entre institucions polítiques o administratives, professionals de la intervenció, famílies, joves...

### **o) La coresponsabilitat i la coordinació en matèria d'educació**

L'èxit educatiu ha de ser abordat com un assumpte social que pertoca a tothom: els dèficits de coresponsabilitat en educació de determinats agents perjudiquen els resultats del sistema.

El centre d'estudis del Departament de Justícia, els centres de recursos del Departament d'Ensenyament, el CIRE, demana quines necessitats hi ha de formació i les propostes sorgeixen dels professionals. Els diferents col·lectius es formen segons les seves disciplines. Tot i així, hi ha una tasca multidisciplinària amb una responsabilitat que implica compartir sabers de les diferents disciplines (seguretat, psicologia, ...) per millorar professionalment en les intervencions.

La formació dels mestres ha d'anar més enllà del contingut. S'ha de saber treballar amb nens problemàtics i poder donar-hi resposta. Cal formació en la part conductual i preventiva, cal formar-se en mediació de conflictes, en

assertivitat educativa, en emocions. A més, la responsabilitat dels professionals d'adaptar-se a les noves circumstàncies socials que van canviant contínuament fa que sigui indispensable la formació continuada durant tota la vida professional per poder dur a terme de manera efectiva la tasca en el centre. I triar formacions no basades en pseudociència, sinó formació de les teories i pràctiques educatives de major èxit, què funciona i a partir d'aquí concretar i desenvolupar plans concrets.

És responsabilitat de l'equip directiu del centre possibilitar que els treballadors es formin i sobretot fer trobades per conèixer la feina que fa cada col·lectiu, si pot ser al centre i dins l'horari laboral.

Alhora, és responsabilitat del Departament de Justícia, fer dels centres de justícia un recurs per a la societat ja que els centres educatius poden ser font de coneixement per a les Universitats i per a l'alumnat en pràctiques, per l'àmplia diversitat que atenen.

#### **p) La presa de decisions polítiques basada en evidències**

Cal promoure i planificar més recerca que integri coneixement ja existent per disposar de més evidències i que afavoreixi que els qui prenen les decisions polítiques i els professionals de l'educació prenguin les seves decisions fonamentades en aquestes evidències.

Abans, la recerca era portada per científics o investigadors experts que anaven al camp, recollien les dades fent entrevistes i després des dels seus despatxos analitzaven les dades i n'extreien conclusions. Arribaven a les conclusions sota el seu punt de vista i criteri i amb el risc que les seves interpretacions les fessin sota la seva socialització. La recerca comunicativa-crítica supera això perquè el col·lectiu amb el que s'està investigant participa des del principi en l'elaboració, construcció i desenvolupament de la recerca. Això vol dir que ens permet d'arribar a un coneixement conjunt que es complementa amb totes les aportacions de totes les persones que aporten coneixement del món de la vida; i estan guiades per un investigador que és qui aporta el coneixement de la

metodologia científica. S'arriba a un coneixement conjunt on tots dos estan d'acord. S'arriba a consensos i a un coneixement compartit (hi poden haver desacords, però són desacords compartits).

Amb menors, s'assumeix que no poden fer aportacions rellevants a la recerca perquè no tenen experiència, formació.... i és tot el contrari perquè per arribar a conclusions significatives i reals dels adolescents, el vocabulari de l'investigador n'està molt llunyà i si no s'incorporen els seus discursos en igualtat i s'arriba a consensos la recerca estarà incompleta.

Per tant cal posar en comú els tres mons: la recerca, els agents socials i polítics i les persones. I posar-los en diàleg.

A més, respectar el codi ètic de l'investigador o la investigadora actual ens porta a fer recerca que cerca el canvi social per a la millora d'aquests col·lectius de risc. No invertir recursos en recerques que no van més enllà d'enregistrar fets. Cal anar més enllà i cercar recerques que cerquin la transformació social. La recerca ha de respondre a les necessitats reals d'aquests col·lectius. És necessari establir un codi de conducta ètic per aquelles persones que volen treballar per aquests col·lectius perquè ja s'ha fet molt de mal.

S'ha d'evitar recerques que perpetuïn la situació negativa d'alguns col·lectius i que a sobre es financin amb fons públics. El codi ètic té molts punts però el que aquí es destaca és que els resultats de les recerques no han de contribuir en cap cas a reproduir situacions negatives.

## 5. Segon informe. Triangulació de dades qualitatives i quantitatives

A continuació es presenta un primer informe quantitatiu que pretén analitzar els perfils educatius dels menors i joves menors d'edat sotmesos a una mesura judicial d'internament als Centres Educatius de Catalunya. Aquest informe es compon de dues parts: la primera, més breu i general, és el resultat de l'anàlisi de les dades dels centres de justícia juvenils catalans els Til·lers, el Segre, l'Alzina, Montilivi i Oriol Badia (a excepció de Can Llupià) referents al curs 2016-2017. La segona part de l'informe es centra en l'anàlisi de les dades que fan referència als alumnes que varen estar al centre educatiu Can Llupià.

Hi ha diverses raons que expliquen aquesta distinció. La principal rau en el propi funcionament del sistema de justícia juvenil a Catalunya. Els diferents centres actuen en xarxa de manera coordinada i conjunta. Molts d'ells tenen finalitats específiques, i es centren en un perfil determinat d'intern o en un moment concret de la seva mesura. A tot això s'ha de tenir en compte diversos factors com l'edat, el sexe, el lloc de residència etcètera. Com s'ha vist anteriorment existeixen centres amb un caràcter més obert i finalista, d'altres són més estables i d'altres tenen més rotació. Així doncs un mateix individu pot ser usuari de diferents centres al llarg de l'execució de la seva mesura. Això provoca que s'hagi volgut distingir entre usuaris i individus.

Una de les altres raons per fer la distinció<sup>75</sup> entre Can Llupià i la resta de centres radica en que aquest està orientat preferentment a mesures cautelars. En conseqüència, gairebé en la gran majoria de casos, un jove que acaba a qualsevol centre de la xarxa haurà passat prèviament per Can Llupià. Tot i haver-hi excepcions, aquesta és la situació més habitual. Per això, distingint aquest centre en concret s'aconsegueix reduir l'existència d'un biaix produït per la repetició de casos. A més a més, aquesta distinció permet analitzar més profundament els individus d'aquest centre.

---

<sup>75</sup> Després d'un intens debat metodològic i fer diferents provatures amb tot el conjunt de dades de tots els centres en brut, es va optar per aquesta opció definitiva per ser més operativa i metodològicament més escaient i oportuna.

## 5.1. Perfil general de l'alumnat dels Centres de Justícia Juvenil Catalans del curs 2016-17

Aquestes dades han estat proporcionades pel Servei d'Atenció a la Diversitat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, a partir de la informació facilitada pels propis centres de justícia. Les dades són presentades seguint els criteris i les categories de resposta aportades per l'Administració.

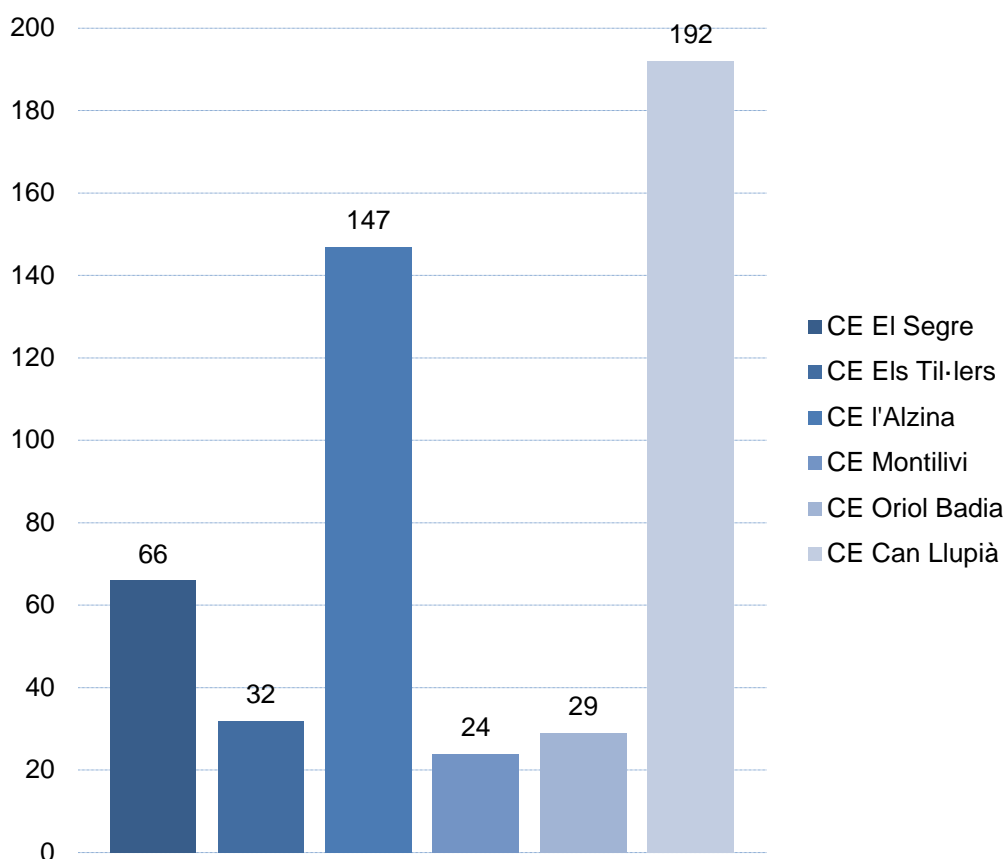
**Taula 1. Alumnes atesos unitats docents justícia juvenil curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
CE El Segre	66	13,5
CE Els Til·lers	32	6,5
CE l'Alzina	147	30,0
CE Montilivi	24	4,9
CE Oriol Badia	29	5,9
CE Can Llupià	192	39,2
<b>Total</b>	<b>490</b>	<b>100</b>

Tot i què en aquest apartat s'analitzen les dades provinents dels centres educatius el Segre, Til·lers, L'Alzina, Montilivi i Oriol Badia, en aquesta primera aproximació quantitativa s'ha decidit incorporar Can Llupià per poder copsar la càrrega d'alumnat que té cadascuna de les unitats docents en relació a les pròpies circumstàncies de cada centre.

El curs 2016-2017 es varen atendre a 490 usuaris. La majoria d'aquests alumnes han passat pels centres de major capacitat: Can Llupià (39,2%), L'Alzina (30%). En menor mesura es troba en centre educatiu El Segre (13,5%), i ja allunyats dels dos dígitos estan unitats més petites i que compten amb un únic docent; Til·lers (6,5%), Oriol Badia (5,9) i Montilivi (4,9%).

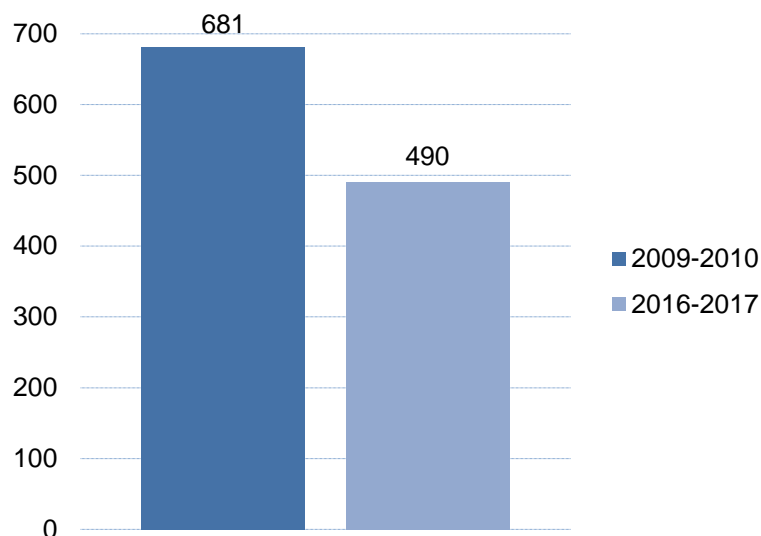
**Gràfica 9. Alumnes atesos unitats docents justícia juvenil curs 2016-2017**



Les dades disponibles permeten fer una comparació temporal entre l'Informe relatiu a les unitats docents als centres educatius de la Direcció General d'execució penal a la comunitat i de justícia juvenil 2009-2010 i les dades proporcionades per l'administració referents al passat curs<sup>76</sup>. Tal i com es pot veure, en aquests darrers set cursos escolars la població atesa a les aules ha disminuït considerablement. S'ha passat de 681 alumnes als 490 atesos més recentment. Això suposa un descens d'un 28%. Aquesta davallada està en consonància amb el descens general de la població interna.

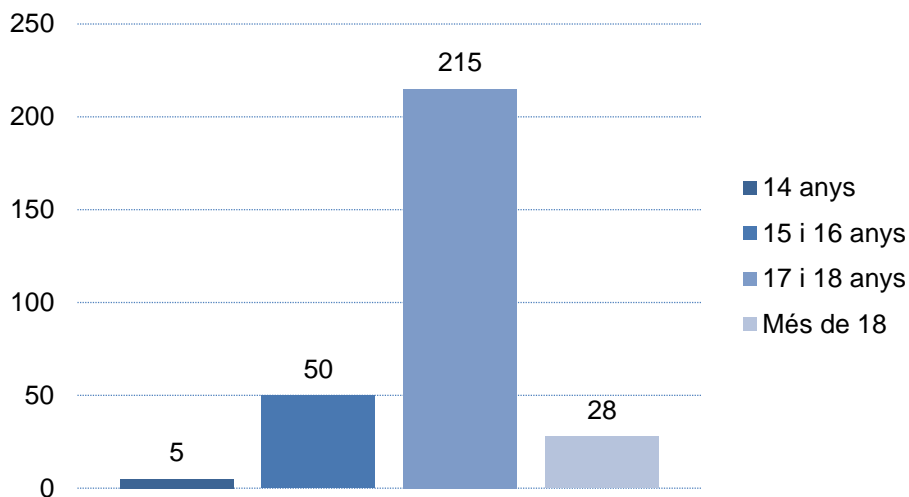
<sup>76</sup> Aquesta comparació està subjecta a certs condicionants. Les dades aportades en aquella memòria no inclouen les dades referents al centre educatiu Oriol Badia. D'aquesta manera, s'ha de tenir en compte que el nombre d'usuaris en aquell moment era lleugerament superior. Com s'ha explicat anteriorment, també cal remarcar que l'any 2012 el mapa de centres de justícia va canviar substancialment. Varen tancar els centres educatius Til·lers (conservant la Unitat Terapèutica) i reduint considerablement la orientació i les places disponibles a Montilivi.

**Gràfica 10. Comparació alumnes atesos centres de justícia juveil curs 09-10 i 16-17**



#### **a) Perfils segons les edats**

**Gràfica 11. Edat alumnes justícia juvenil curs 2016-2017**



Pel que fa a l'edat de l'alumnat, com es pot apreciar són pocs els alumnes atesos mentre encara es troben en una edat corresponent a l'educació secundària obligatòria, que a l'estat espanyol és fins als 16 anys. Sols un 1,7% dels joves té 14 anys, i un 16,8% està en la franja dels 15 a 16 anys. Així, els que es troben amb la obligatorietat de cursar estudis no arriben a ser ni una quarta part del total de l'alumnat. Gairebé tres quartes parts d'aquest (72,1%)

està conformat per joves que teòricament estan fora del rang de l'educació obligatòria. Això deriva en l'establiment d'una oferta educativa àmplia i variada. Per acabar, el 9,4% dels alumnes són majors d'edat.

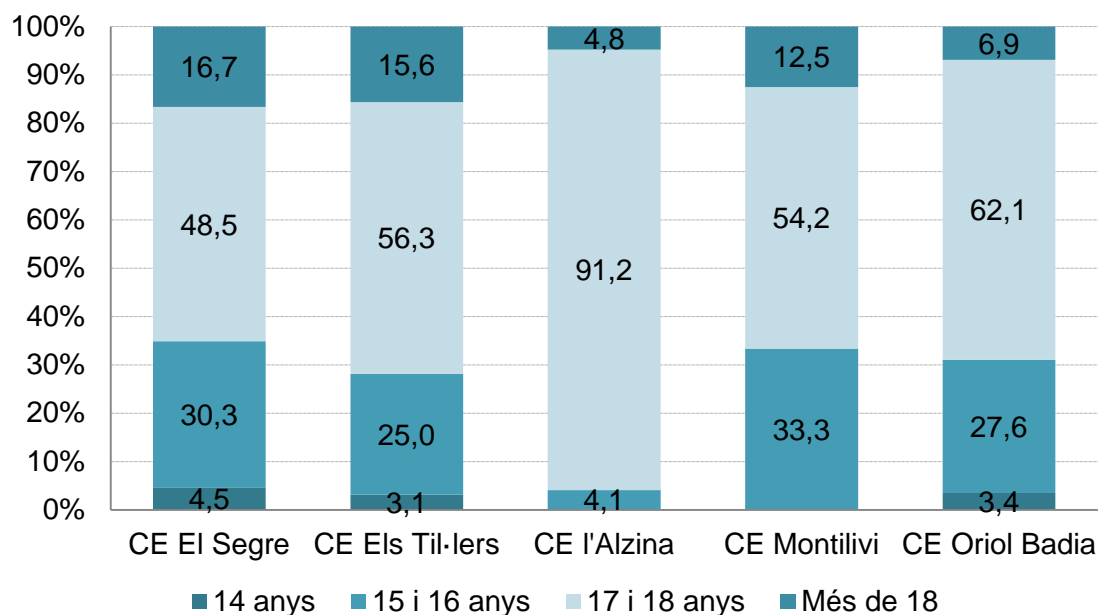
**Taula 2. Comparació edat per centre alumnes curs 2016-2017**

	14 anys		15 i 16 anys		17 i 18 anys		Més de 18		Total fila	% fila
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila		
CE El Segre	3	4,5	20	30,3	32	48,5	11	16,7	<b>66</b>	<b>100</b>
CE Els Til·lers	1	3,1	8	25,0	18	56,3	5	15,6	<b>32</b>	<b>100</b>
CE l'Azina	-	-	6	4,1	134	91,2	7	4,8	<b>147</b>	<b>100</b>
CE Montilivi	-	-	8	33,3	13	54,2	3	12,5	<b>24</b>	<b>100</b>
CE Oriol Badia	1	3,4	8	27,6	18	62,1	2	6,9	<b>29</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>5</b>		<b>50</b>		<b>215</b>		<b>28</b>			

Com es pot veure a la taula anterior cada centre té les seves pròpies característiques, el cas més clar és el del centre l'Azina. Aquesta institució no acull a joves menors de 16 anys. El seu alumnat es distribueix d'una manera pròpia i diferenciada. Gairebé el 91,2% de la seva població està composta per joves de 17 i 18 anys, essent les altres categories residuals o inexistents. Juntament amb Montilivi, és el centre que disposa d'una població amb menys rangs d'edat, i per tant més homogènia en aquest aspecte. Tot i les diferències, els altres centres tenen una distribució més semblant. El que té els alumnes de més edat són El Segre (16,7%), Til·lers (15,6%) i Montilivi (12,5%).



**Gràfica 12. Comparació edat per centre alumnes curs 2016-2017**



En aquest cas també és possible establir una comparació entre els cursos 2009-10 i el darrer. Les dades dibuixen diferents situacions; tots els rangs d'edat, menys un, baixen percentualment. Aquest descens és bastant tènue en els alumnes de menys edat, els alumnes de 14 anys cauen 2,3 punts. En les edats de 16 i 17 anys aquesta caiguda ja suposa 8,6 punts percentuals.

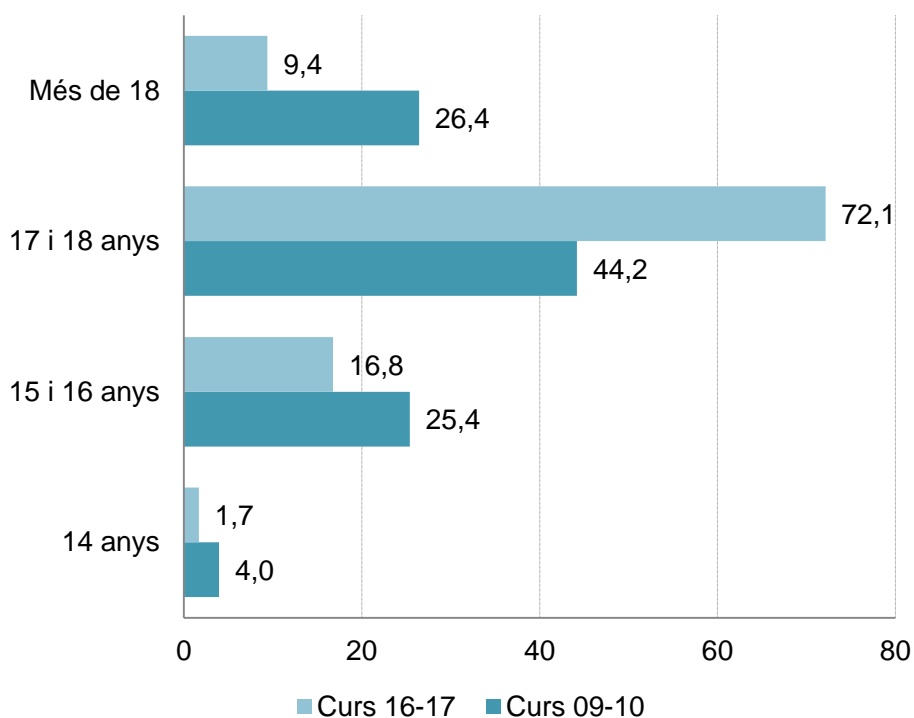
**Taula 3. Comparació edat segons cursos 2009-2010 i 2016-2017**

	Curs 09-10		Curs 16-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
14 anys	27	4,0	5	1,7
15 i 16 anys	173	25,4	50	16,8
17 i 18 anys	301	44,2	215	72,1
Més de 18	180	26,4	28	9,4
<b>Total</b>	<b>681</b>	<b>100</b>	<b>298</b>	<b>100</b>

L'única franja d'edat que no segueix aquesta tònica general és la del grup d'edat del alumnes de 17 i 18 anys. No sols no baixen sinó que han augmentat la seva presència espectacularment. En tots dos cursos representaven el grup majoritari d'alumnes, però amb el pas del temps han esdevingut gairebé

hegemònics. El curs 2009-10 eren un 44,2% i el curs 2016-17 van arribar a ser representar tres quartes parts de l'alumnat atès (72,1%).

**Gràfica 13. Comparació edat segons cursos 2009-2010 i 2016-2017**



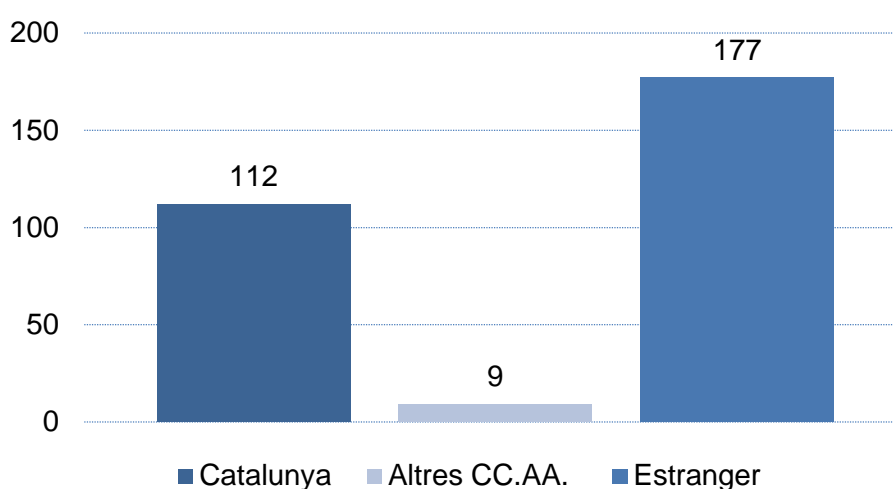
## b) Perfils segons zona geografia de procedència

**Taula 4. Zona geogràfica de procedència alumnes curs 2016-2017**

	Catalunya		Altres CC.AA.		Estranger		Total fila	% fila
	N	% fila	N	% fila	N	% fila		
CE El Segre	22	33,3	6	9,1	38	57,6	<b>66</b>	<b>100</b>
CE Els Til·lers	16	50,0	-	-	16	50,0	<b>32</b>	<b>100</b>
CE l'Alzina	43	29,3	1	0,7	103	70,1	<b>147</b>	<b>100</b>
CE Montilivi	6	25,0	2	8,3	16	66,7	<b>24</b>	<b>100</b>
CE Oriol Badia	25	86,2	-	-	4	13,8	<b>29</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>112</b>		<b>9</b>		<b>177</b>			

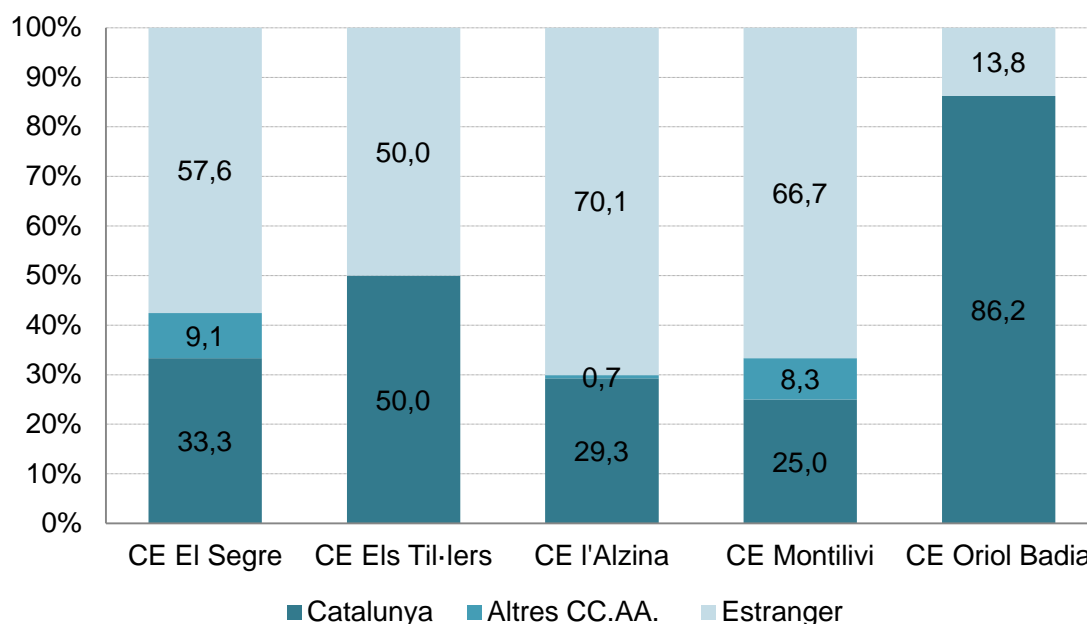
Tots els centres tenen una distribució dispar. La població total està composta majoritàriament per joves procedents de fora de l'estat espanyol. Aquests 177 usuaris suposen un 59,4% del alumnat atès per les unitats docents. Tot i no poder anar més enllà en la concreció per continent o país. Això suposa com a mínim que han nascut i han estat escolaritzats en sistemes educatius diferents al nostre. També pot implicar dificultats idiomàtiques, religioses, culturals, etc. També, en casos més extrems (principalment amb els joves d'ètnia gitana o d'origen magribí) hi ha carències de base en la seva escolarització.

**Gràfica 14. Zona geogràfica de procedència alumnes curs 2016-2017**



Si en fixem en els centres, a tots a excepció d'Oriol Badia, l'alumnat estranger és majoritari. El pes d'aquests té especial incidència al centre educatiu L'Alzina (70,1%) i a Montilivi (66,7%). El Segre (57,6%) i Til·lers (50%) tenen una població més equilibrada, mentre que a Oriol Badia sols varen suposar un 13,8%, essent aquell centre l'excepció que confirma la regla. Això desemboca en la presència a totes les unitats d'una oferta orientada preferentment a l'alfabetització en les llengües catalana i castellana a tota la xarxa de centres de Catalunya.

**Gràfica 15. Zona geogràfica de procedència segons centre alumnes curs 2016-2017**



L'alumnat nascut al principat està molt present al centre obert Oriol Badia (86,2%). A molta distància està Til·lers (50%). A la resta aquest col·lectiu és una minoria de la població de les unitats docents. Al Segre són un terç (33,3%) i a l'Alzina un 29,3%. A Montilivi és un aquests varen ser menys presents, sols sent una quarta part (25%) dels alumnes que van passar per les aules el curs 2016-17.

En darrer terme, els joves nascuts a la resta de l'estat són pràcticament testimonials. A més a més, en termes generals el seu perfil és el d'un jove que porta temps vivint a Catalunya on hi té vincles familiars. El coneixement compartit del castellà esdevé un gran eina d'integració normalitzada i també entenen el català. Tot i ser un grup molt reduït, tenen certa presència al Segre (9,1%) i Montilivi (8,3%) i són molt residuals a L'Alzina (0,7%).

**Taula 5. Comparació segons zona geogràfica de procedència cursos 2009-2010 i 2016-2017**

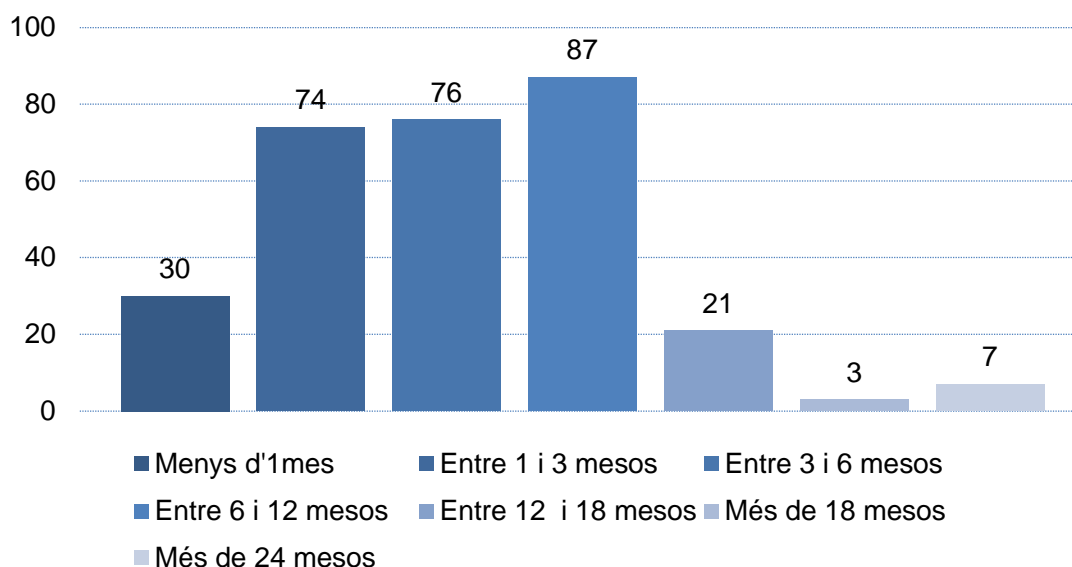
	Curs 09-10		Curs 16-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Catalunya	246	36,1	112	37,6
Resta CC.AA.	34	5,0	9	3,0
Estranger	401	58,9	177	59,4
<b>Total</b>	<b>681</b>	<b>100</b>	<b>298</b>	<b>100</b>

L'evolució temporal d'aquesta variable indica que no hi ha hagut gaires canvis. Les tres procedències es segueixen distribuint d'un mode bastant constant i estable. Han augmentat molt lleugerament als alumnes nascuts a Catalunya i fora de l'estat.

### c) Perfils segons temps d'atenció educativa

A continuació s'observarà el temps d'atenció educativa que han rebut els joves que han passat per cadascuna de les unitats docents. Cal recordar que, ateses les especificitats del sistema, un jove pot haver estat atès per diverses unitats docents.

**Gràfica 16. Temps atenció educativa curs 2016 - 2017**



L'interval d'intervenció més freqüent està entre els 6 i els 12 mesos. Això suposa que en els millor dels caos, i sempre que el jove hagi entrat en el moment adequat, com a màxim es queden a les unitats docents un curs escolar. El més habitual es treballar amb marges molt ajustats per establir una atenció educativa perllongada i estable.

**Taula 6. Alumnes segons el temps d'atenció educativa curs 2016-2017**

	Entre 0 i 1 mes		Entre 1 i 3 mesos		Entre 3 i 6 mesos		Entre 6 i 12 mesos		Entre 12 i 18 mesos		Entre 18 i 24 mesos		Més de 24 mesos		Total fila	% fila
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila		
CE El Segre	9	13,6	14	21,2	15	22,7	28	42,4	-	-	-	-	-	-	<b>66</b>	<b>100</b>
CE Els Til·lers	5	15,6	11	34,4	8	25,0	8	25,0	-	-	-	-	-	-	<b>32</b>	<b>100</b>
CE l'Alzina	13	8,8	39	26,5	38	25,9	30	20,4	17	11,6	3	2,0	7	4,8	<b>147</b>	<b>100</b>
CE Montilivi	1	4,2	7	29,2	7	29,2	9	37,5	-	-	-	-	-	-	<b>24</b>	<b>100</b>
CE Oriol Badia	2	6,9	3	10,3	8	27,6	12	41,4	4	13,8	-	-	-	-	<b>29</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>		<b>74</b>		<b>76</b>		<b>87</b>		<b>21</b>		<b>3</b>		<b>7</b>			

Com s'ha dit abans, cada centre té les seves especificitats. Això es trasllada a la les dades. Un exemple destacat en aquest punt és el centre educatiu L'Alzina, l'únic que compta amb joves interns amb mesures t molt més llargues. Sols aquí hi ha alumnes que hi romanen més enllà dels 18 mesos. A més a més, juntament amb Oriol Badia (13,8%) és l'únic que va atendre a alumnes més enllà de l'any de durada (11,6%). En el cas de l'Alzina, les mesures tant extenses i que van més enllà de l'any de durada suposen un 18,4% del conjunt d'alumnes. Això és important, ja que a més temps d'estada resulta més fàcil poder establir un pla i un itinerari educatiu amb un objectiu a mig o llarg termini i amb un horitzó més estable.

El centre amb estades més curtes<sup>77</sup> és la unitat terapèutica dels Til·lers. És el centre que presenta un major percentatge d'intervencions exprés, d'un mes o com a màxim d'un trimestre. Aquests joves suposen la meitat exacta (50%) del gruix del seu alumnat. En aquest cas els condicionants són inversos als anteriorment esmentats. L'interval d'atenció de 3-6 mesos es distribueix a tots els centres d'una manera molt semblant, amb percentatges del vint-i-escaig. El rang que va dels 6-12 mesos té diferències destacades segons el centre. Hi ha un grup amb alts percentatges: El Segre (42,4%), Oriol Badia (41,4%) i Montilivi (37,5%). Per altra banda, a Til·lers (25%) i l'Alzina (20,4%) és on són menys presents.

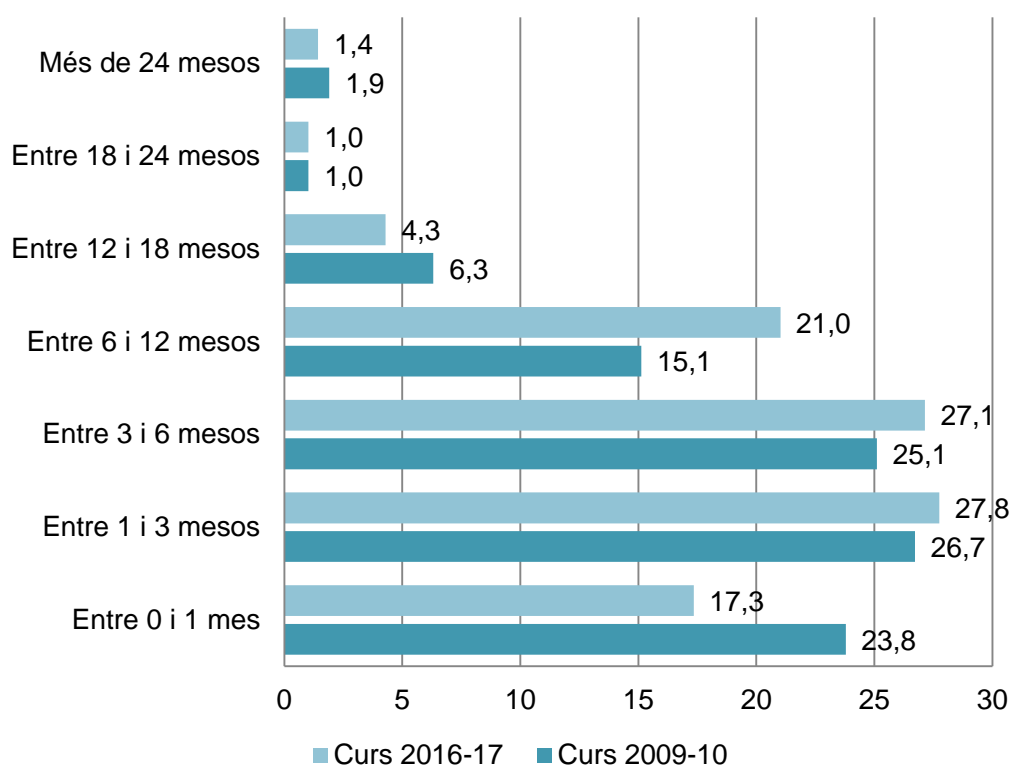
**Taula 7. Comparació segons el temps d'atenció educativa cursos 2009-2010 i 2016-2017**

	Curs 2009-10		Curs 2016-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Entre 0 i 1 mes	162	23,8	85	17,3
Entre 1 i 3 mesos	182	26,7	136	27,8
Entre 3 i 6 mesos	171	25,1	133	27,1
Entre 6 i 12 mesos	103	15,1	103	21,0
Entre 12 i 18 mesos	43	6,3	21	4,3
Entre 18 i 24 mesos	7	1,0	5	1,0
Més de 24 mesos	13	1,9	7	1,4
<b>Total</b>	<b>681</b>	<b>100</b>	<b>490</b>	<b>100</b>

En aquesta variable és possible fer una comparació entre els cursos 2009-10 i 2016 -17. Les dades no indiquen a primer cop d'ull una tendència clara. Les mesures exprés han baixat en aquest període més de 6 punts percentuals. Per contra, les que van del mes fins als dotze mesos tenen el comportament contrari, han augmentat la seva presència molt lleugerament. En canvi, les mesures més llargues iguals o superiors a l'any s'han mantingut o disminuït d'una manera molt feble.

**Gràfica 17. Comparació segons el temps d'atenció educativa cursos 2009-2010 i 2016-2017**

<sup>77</sup> A excepció de Can Llupià, institució que va tenir un temps d'atenció educativa de tres mesos com a màxim en el 60,9% dels alumnes que passen per les aules. Aquesta informació es podrà analitzar al següent apartat



#### d) Perfils segons nivells impartits

Taula 8. Nivells educatius impartits alumnes curs 2016-2017

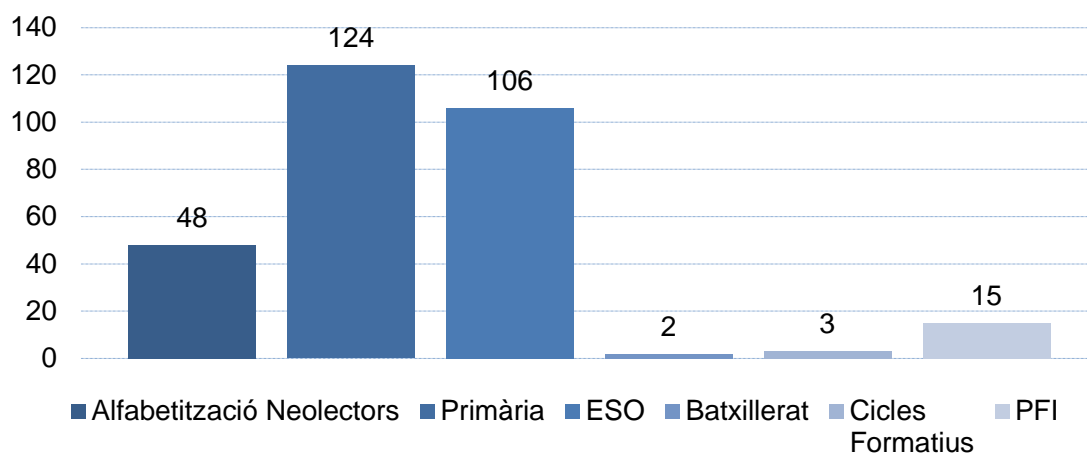
Taula 8														
Nivells educatius impartits alumnes curs 2016-2017														
	Alfabetització neoelectors		Primària		ESO		Batxillerat		Cicles Formatius		PFI		Total fila	% fila
	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila	N	% fila		
CE El Segre	1	1,5	52	78,8	7	10,6	-	-	-	-	6	9,1	66	100
CE Til·lers	3	9,4	10,0	31,3	18	56,3	1	3,1	-	-	-	-	32	100
CE l'Alzina	38	25,9	43,0	29,3	58	39,5	1	0,7	-	-	7	4,8	147	100
CE Montilivi	5	20,8	10,0	41,7	5	20,8	-	-	3	12,5	1	4,2	24	100
CE Oriol Badia	1	3,4	9,0	31,0	18	62,1	-	-	-	-	1	3,4	29	100
<b>Total</b>	<b>48</b>		<b>124</b>		<b>106</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>15</b>			

En aquest apartat s'analitzarà el nivell impartit als alumnes que varen passar pel recurs d'aules. Com s'observa a la taula, hi ha un clar decalatge entre els nivells educatius cursats i el que els hi hauria de correspondre als joves per edat (teòricament la immensa majoria haurien d'estar fent ensenyaments secundaris obligatoris o superiors de caire post-obligatori). En el conjunt dels cinc centres, el nivell més recurrent és el d'educació primària (41,6%), molt a prop en segona posició està el nivell propi de la majoria de joves interns. L'educació secundària la cursa poc més d'un terç de l'alumnat atès (35,6%). En

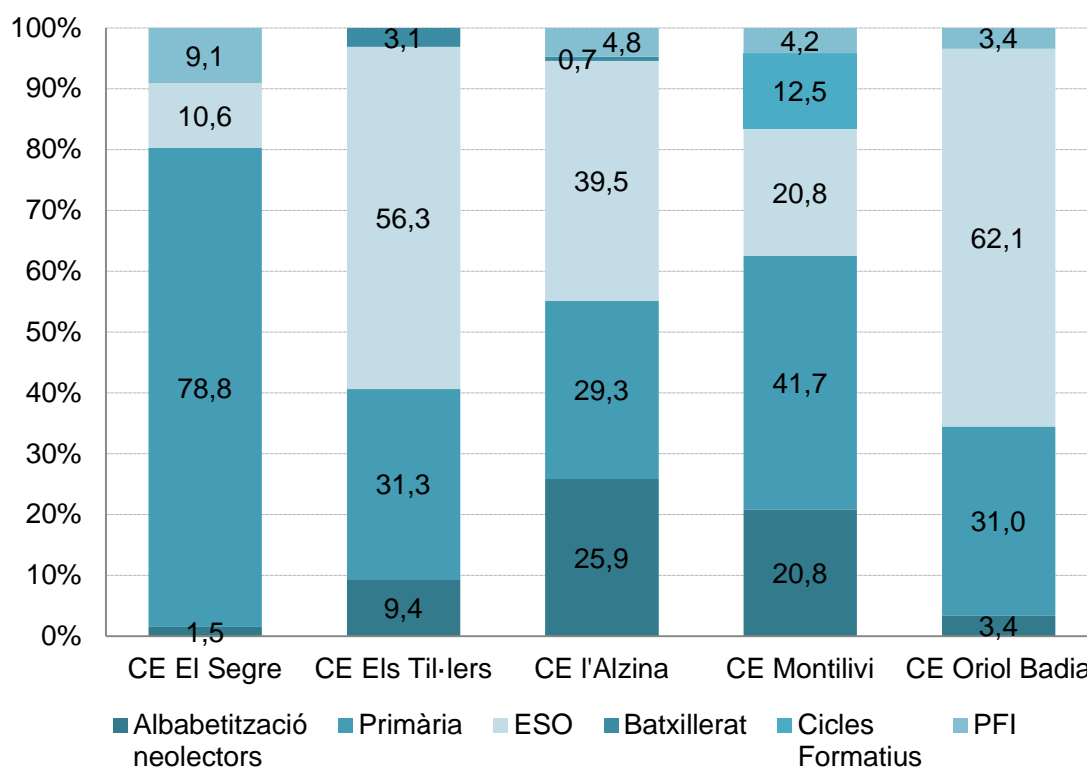


tercera posició es troba el nivell més baix o inicial, un 16,1% cursen estudis d'alfabetització/ neoelectors. Aquests tres nivells són els més habituals, els tres restants junts són molt poc freqüents.

**Gràfica 18. Nivells educatius impartits alumnes curs 2016-2017**



**Gràfica 19. Nivells educatius impartits alumnes curs 2016-2017**



### e) Perfils segons l'etapa on estan matriculats

Aquest és el darrer apartat que analitzarà les dades de tot el conjunt de la xarxa de centres educatius catalans, a excepció de Can Llupià, que s'estudiarà en l'apartat següent. És l'apartat més complex, ja que implica una amplíssim ventall de recursos educatius diferents segons el perfil individual del jove. Però abans de prosseguir s'han de tenir en compte certs aspectes. Fins ara, el conjunt d'alumnes a tots sis centres el curs 2016-17 va estar conformat per 490 usuaris. Si traiem Can Llupià, la població analitzada es quedava en 298 usuaris.

Les causes estan en el propi origen de les dades<sup>78</sup> i en la dinàmica que segueixen els joves dins de les institucions. D'aquesta manera, un jove pot estar matriculat o adscrit a diversos recursos educatius de manera simultània. Aquests itineraris compartits comporten que, per exemple, un jove pot estar cursant l'ESO per l'escola d'adults i aprofitar l'avinentsa per rendibilitzar al màxim l'esforç que està fent per alhora presentar-se de manera lliure a les proves d'accés a CGM. Un altre exemple d'aquets itineraris múltiple és compatibilitzar un recurs de mig-llarg abast (ESO, PQPI/PFI, etc.) amb un d'altre de més immediat (examen català). Es tracta d'esprémer al màxim el temps reduït d'intervenció del que es disposa.

**Taula 9. Nivells educatius impartits ESO alumnes curs 2016-2017**

	1r i 2n ESO		3r i 4t ESO		Total fila	% fila
	Freqüència	% fila	Freqüència	% fila		
CE El Segre	5	38,5	8	61,5	<b>13</b>	<b>100</b>
CE Els Til·lers	1	12,5	7	87,5	<b>8</b>	<b>100</b>
CE l'Alzina	1	3,0	32	97,0	<b>33</b>	<b>100</b>
CE Montilivi	-	-	7	100,0	<b>7</b>	<b>100</b>
CE Oriol Badia *	3	30,0	7	70,0	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>		<b>61</b>			

Atès que l'oferta és bastant extensa, s'ha decidit presentar les dades de manera desagregada per etapes educatives el més similars possibles. En

<sup>78</sup> La pròpia font primària de les dades, el Departament d'Ensenyament reconeix que aquestes poden ser poc robustes o patir un cert biaix, sobre tot en el cas del centre Oriol Badia. Tot i això s'ha sospesat que el millor era incorporar-les de totes maneres.

primer lloc centrarem la mirada en l'ESO<sup>79</sup>. Com es veu a l'anterior taula, el passat curs la gran majoria dels alumnes es concentraven a la segona etapa de l'ESO (3er i 4art). A Montilivi la totalitat d'alumnes que realitzaven l'ESO ho feien en aquesta etapa, a l'Alzina el percentatge també és elevadíssim (97%). A Til·lers ho eren el 87,5% i a Oriol Badia van representar el 70%, El centre que té l'alumnat d'aquesta etapa amb xifres més baixes és el Segre (61,5%).

**Taula 10. Comparació nivells educatius impartits ESO alumnes curs 2016-2017**

	Curs 08-09		Curs 16-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
1r i 2n	40	14,1	10	14,1
3r i 4t	244	85,9	61	85,9
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Si comparem l'evolució temporal dels estudis d'ESO es pot apreciar que hi ha una gran caiguda del nombre d'alumnes que han cursat aquests estudis. El curs 08-09 varen ser 284 usuaris, mentre que el passat curs havien minvat fins als 71 alumnes. Davant la magnitud de la caiguda, es va decidir consultar a professionals que treballaven a les aules en tots dos moments i estaven relacionats amb la recollida de dades. La resposta recau principalment en diferents criteris a l'hora de classificar i quantificar. Amb el temps els criteris s'han anat estandarditzant i afinant. Ara l'obtenció de dades és més acurada i reflexa millor la realitat. L'observació dels percentatges permet superar aquesta distorsió, i aquí es veu com aquests s'han mantingut invariables al llarg del període analitzat.

<sup>79</sup> Tal i com s'afirma al propi informe del Departament d'Ensenyament, les dades referents a l'etapa matriculada del curs 2009-10 corresponen en realitat al curs anterior (el 2008-09). També s'ha de recordar el possible biaix en les dades referents al centre Oriol Badia en el primer moment de la comparació temporal.

**Taula 11. Nivells educatius impartits Batxillerat i Cicles Formatius alumnes curs 2016-2017**

	Batxillerat		Cicles Formatius	
	Freqüència	%	Freqüència	%
CE El Segre	*	-	1	25,0
CE Els Til·lers	1	50,0	-	-
CE l'Alzina	1	50,0	-	-
CE Montilivi	-	-	3	75,0
CE Oriol Badia *	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

En segon lloc analitzarem en un mateix conjunt els cursos de Batxillerat i els Cicles Formatius. Tot i que presenten diferències obvies, també tenen punts en comú. Des del punt de vista d'aquesta investigació són els dos itineraris que un alumne realitza al finalitzar els seus estudis obligatoris. Ambdós són dos indicadors "d'èxit" ja que pressuposen haver superat l'ESO i tenir un nivell de competències força alt en comparació a la resta del perfil tipus de l'alumnat dins dels centres educatius. Aquests dos casos són caos quantitativament poc freqüents, però són importants qualitativament ja que són els nivells superiors impartits a les unitats docents.

**Taula 12. Comparació nivells educatius impartits Batxillerat i Cicles Formatius**

	Curs 08-09		Curs 16-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Batxillerat	4	15,4	2	33,3
Cicles Formatius	22	84,6	4	66,7
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

Si ens fixem en la seva evolució al llarg del temps podem veure que el nombre d'alumnes amb un nivell més alt ha disminuït i s'ha passat de 24 a 6 alumnes. Tant abans com ara, els alumnes opten majoritàriament per la branca de cicles més que per l'opció del Batxillerat.

**Taula 13. Nivells educatius impartits Formació Persones Adultes curs 2016-2017**

	Català		CFI		GESO	
	Freqüència	%	Freqüència	%	Freqüència	%
CE El Segre	-	-	3	75,0	18	31,6
CE Els Til·lers	-	-	-	-	6	10,5
CE l'Alzina	26	100,0	-	-	24	42,1
CE Montilivi	-	-	-	-	6	10,5
CE Oriol Badia	-	-	-	25,0	-	-
*	-	-	1	-	3	5,3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

En tercer lloc s'analitzarà la formació de persones adultes. Això inclou tres opcions: cursos d'introducció o perfeccionament de llengua catalana, CFI's (Certificats de Formació Instrumental) i el graduat en ESO orientat a joves majors d'edat (o prop de ser-hi). A ta taula s'observa com el darrer curs, els recursos educatius orientats als joves de més edat van tenir un total de 87 usuaris en qualsevol de les tres opcions ofertes. Totes aquestes són acollides molt positivament tant pels joves com pels professionals, però la que se'n dubte té una millor resposta és la GESO. De tots els usuaris de formació d'adults, gairebé dues terceres parts (65,5%) es varen decantar per aquesta opció.

La resposta per aquest gran nombre d'alumnes que opten per aquesta opció és la bona feina d'orientació que els professionals (mestres, educadors, equip tècnic....) realitzen amb els joves. En la mesura del possible es tracta d'encaminar-los cap el recurs més escaient, i en la mesura del possible, cap a un itinerari el més normalitzat possible. Això implica que té una validesa oficial que el jove pot traslladar a la seva vida ordinària al carrer. Els alumnes valoren molt l'obtenció d'una acreditació oficial. A més a més, la relació de les unitats docents amb els CFA són molt fluides i donen al centres educatius facilitats per poder-se adaptar a les circumstàncies de privació de llibertat que tenen aquests alumnes. La metodologia modular de la GESO s'adapta perfectament a tempos d'intervenció limitats.

**Taula 14. Comparació nivells educatius impartits Batxillerat i Cicles Formatius cursos 2008-2009 i 2016-2017**

	Curs 08-09		Curs 16-17	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Català	29	14,6	26	29,9
CFI	91	45,7	4	4,6
GESO	50	25,1	57	65,5
Formació Persones Adultes*	29	14,6	-	-
<b>Total</b>	<b>199</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Si veiem l'evolució de la formació d'adults<sup>80</sup> el llarg del temps es pot apreciar com hi ha hagut un descens aparent del nombre d'alumnes. Tot i que amb els anys hi ha hagut una reducció de la població interna, l'explicació més bé es troba en l'establiment d'uns criteris de codificació més acurats. Si en fixem en els percentatges, veurem com han augmentat molt els alumnes que cursen estudis vinculats al coneixement de la llengua catalana. També ha augmentat espectacularment el percentatge d'alumnes que realitzen els graduats en ESO per a persones adultes. En aquests dos casos es nota la feina feta per les unitats docents establint convenis i relacions amb entitats externes (IES, CFA, etc.). Per contra, ha caigut molt fins pràcticament desaparèixer el perfil d'alumnat que cursa l'acreditació més bàsica, el CFA.

**Taula 15. Nivells educatius impartits proves lliures curs 2016-2017**

	CFI		GESO		CFGM	
	Freqüència	%	Freqüència	%	Freqüència	%
CE El Segre	7	46,7	-	-	4	28,6
CE Els Til·lers	-	-	-	-	-	-
CE l'Alzina	7	46,7	2	100,0	3	21,4
CE Montilivi	-	-	-	-	2	14,3
CE Oriol Badia *	1	6,7	-	-	5	35,7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

<sup>80</sup> A les dades referents al curs 08-09 hi ha una categoria genèrica "formació de persones adultes" que on no s'especificava el tipus de formació rebuda. Aquesta categoria ja no apareix amb posterioritat gràcies a les millores introduïdes en el procés de recollida, tractament i codificació de les dades que s'han produït al llarg dels anys

Una de les vessants importants de les unitats docents és la preparació per a la realització de diferents proves de manera lliure, i van des d'un nivell més inicial i de menys dificultat (CFI) fins a d'altres de caire superior (GESO o proves d'accés a Cicles Formatius<sup>81</sup>). Els exàmens es realitzen dins els propis centres. El darrer curs es varen tenir 31 usuaris que es van preparar per a aquesta opció d'estudis.

qualsevol de les proves. El 48,4% ho van fer a les de CFI, i el 45,2% es van preparar per a les de més dificultat, les de Cicle. Gairebé tots els que es van preparar per una prova lliure ho van fer per alguna de les dues opcions, ja que sols un 6,4% van presentar-se a la prova lliure de GESO.

La preparació per a les proves es realitza amb major assiduitat als centres més grans i que gaudeixen d'una població més estable. En aquest cas no és possible fer una comparació amb les dades del curs 2008-09.

En la formació de persones adultes s'ha fet esment a la possibilitat de realitzar cursos de català. A més a més, i de forma complementària també hi ha un altre recurs disponible en referència a aquesta llengua. Es tracta dels cursos i exàmens oficials de nivell A que organitza la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat. Aquesta és una iniciativa que es desenvolupa des de fa una anys i està plenament consolidada dins de les unitats docents.

**Taula 16. Nivells educatius impartits català DGPL curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
CE El Segre	18	58,1
CE Els Til·lers	-	-
CE l'Alzina	11	35,5
CE Montilivi	1	3,2
CE Oriol Badia *	1	3,2
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

El curs passat es varen atendre a 31 usuaris que van optar per aquesta via. Més de la meitat van realitzar aquests cursos al centre El Segre (58,1%) i més d'un terç a l'Alzina (35,5%).

<sup>81</sup> El curs 2016 – 2017 no es va presentar cap alumne a les proves de Cicles de Grau Superior

Una altra de les opcions de formació passa per la realització d'un Programa de Formació Inicial (PFI). La introducció d'aquest tipus de cursos també és acollida de manera molt satisfactòria pels professionals i els propis joves. La possibilitat d'efectuar aquests dins dels centres de justícia s'ha produït per l'esforç i la feina constant que s'ha vingut produït pels equips directius i de coordinació de les unitats docents i dels equips de Formació Ocupacional. Poder-los implementar no ha estat fàcil i ha calgut la implicació total del centre. Poder-los oferir és una gran fita en molts sentits. Aquesta oferta és tant ben acceptada perquè a més a més de l'oficialitat, combina aspectes teòrics i pràctics. S'aconsegueix reintroduir al jove al sistema educatiu alhora que s'inicia en el coneixement d'una professió.

Les dades indiquen que un total de 15 joves varen poder estudiar aquest curs. Tot i que la majoria d'ells es varen concentrar a l'Azina (46,7%) i El Segre (40%) i es realitzen dins dels centre, també hi va haver-hi alumnes d'aquest tipus als centres més petits i oberts. Aquí els alumnes fan vida al centre i assisteixen al recurs educatiu a l'exterior com qualsevol altre alumne.

**Taula 17. Nivells educatius impartits PFI curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
CE El Segre	6	40,0
CE Els Til·lers	-	-
CE l'Alzina	7	46,7
CE Montilivi	1	6,7
CE Oriol Badia *	1	6,7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

En aquest cas és possible establir una comparació temporal tot i que amb matisos. El curs 08-09 existien els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Tot i que aquest recurs ja no existeix actualment, guarda moltes similitud i equivalències amb el PFI. Es per aquesta raó que s'ha decidit comparar aquestes dues categories.



**Taula 18. Comparació nivells educatius impartits PQPI - PFI cursos 2008-2009 i 2016-2017**

	Curs 08-09	Curs 16-17
	Freqüència	Freqüència
PFI	-	15
PQPI	5	-
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

Tot i les xifres no són molt altes, el que és important és el creixement d'aquest tipus d'oferta i el seu assentament definitiu dins dels centres. En el curs 08-09 sols Can Llupià manifestava tenir alumnes d'aquest tipus. Avui en dia tots els centres compten amb aquesta oferta dins del seu haver o tenen alumnes que cursen aquest itinerari.

Per finalitzar l'àmplia oferta educativa dels centres de justícia catalans, fixarem la mirada en aquells joves que tot i que segueixen una formació, aquesta no està adscrita a cap itinerari oficial. Això no significa que l'alumne no tingui un Pla Individualitzat, sinó que, per les seves característiques no poden ser encara ubicats en un d'aquests itineraris. Són sobre tot joves estrangers que no tenen un domini de les llengües de Catalunya, molts d'aquests casos també hi pot haver associat un problema de papers o de tutela que poden dificultar la seva escolarització. Mentrestant reben una formació de base centrada en aspectes lingüístics, comunicatius i de lectoescriptura entre d'altres.

**Taula 19. Nivells educatius impartits no matriculats curs 2016-2017**

	Freqüència	%
CE El Segre	14	17,1
CE Els Til·lers	17	20,7
CE l'Alzina	33	40,2
CE Montilivi	4	4,9
CE Oriol Badia *	14	17,1
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Com es pot veure, el curs 2016-17 aquesta opció formativa va ser utilitzada per 82 usuaris. La majoria d'aquests es concentraven preferentment al centre l'Alzina (40,2%). A les altres unitats, aquest nivell d'estudis també està present però no amb tanta intensitat com a l'Alzina. Els centres Til·lers (20,7%), El

Segre i Oriol Badia (ambdós amb un 17,1%) tenen percentatges molt semblants. On aquest alumnat va ser més residual va ser a Montilivi (4,9%).

**Taula 20. Comparació nivells educatius no matriculats cursos 2008-2009 i 2016-2017**

	<b>Curs 08-09*</b>	<b>Curs 16-17</b>
	<b>Freqüència</b>	<b>Freqüència</b>
No matriculats	<b>67</b>	<b>82</b>

Tot i l'existència de dades, es fa difícil efectuar un anàlisi comparatiu. La raó radica en la disparitat de criteris en computar-les. Les dades al curs 2008-09 sols inclouen alumnes de L'Alzina i Montilivi. Tot i no estar comptabilitzat de manera desagregada, tenim la certesa i la constatació de que aquell perfil existia en aquell moment.

## **5.2. Perfil concret de l'alumnat del Centre Educatiu de Justícia Juvenil Can Llupià del curs 2016-17**

Aquest és el segon apartat on es poden trobar les principals dades quantitatives de la investigació. Aquí, les dades que trobem són sobre individus i no sobre usuaris. Els casos estudiats no presenten risc de repetició i són alumnes únics. L'univers mostral està conformat per 192 joves que han passat per la unitat docent de Can Llupià. Com ja s'ha explicat amb anterioritat, la raó per efectuar aquest anàlisi és poder estudiar el perfil de l'alumnat amb un major grau de profunditat i detall. Així, apareixen variables que en l'anàlisi anterior no hi eren i els possibles biaixos es mitiguen.

Per formar part de la mostra, el jove havia de reunir una condició d'entrada; haver sigut alumne de la unitat docent de Can Llupià com a mínim durant un

període de dues setmanes al llarg del curs 2016-17<sup>82</sup>. El perquè d'aquest temps mínim d'observació es deu a que així el mestre (una de les fonts principals d'obtenció d'informació) té el temps suficient per conèixer el jove amb certa profunditat: els trets principals de la seva personalitat, la trajectòria vital i acadèmica i les seves competències en diferents àrees, etc. Les principals dades obtingudes el mestre les volca en informes de cadascun dels seus alumnes, sent aquesta una de les principals fonts d'informació d'aquest treball.

El procés d'obtenció de les dades d'aquest apartat ha estat laboriós, ja que combina diferents vies complementàries d'informació. Aquesta multiplicitat de fonts deixa constància del treball interdisciplinari que es desenvolupa en aquestes institucions:

La informació proporcionada de les aules és molt important per a aquesta investigació i ha estat recollida mitjançant la aportació oral i escrita (informes, entrevistes, proves de nivell, etc.) proporcionada per diferents docents<sup>83</sup> respecte a un alumne en concret al llarg de la seva estada a les aules. Per la seva dinàmica de funcionament, el noi és atès per diferents mestres, això fa que es pugui arribar a conèixer al jove amb certa profunditat. També, el mestre és dels professionals que més hores d'atenció directa té amb el jove. Els grups reduïts de classe possibiliten que emergeixin aspectes de l'alumne que d'altra forma seria difícil copsar. En aquest punt també cal incloure la informació que els coordinadors obtenen sobre la seva trajectòria acadèmica i escolar i que després comparteixen.

Per últim, la quarta pota que sustenta aquesta investigació com a font d'informació és la proporcionada per les bases de dades del Sistema de Informació de Justícia Juvenil (SIJJ) de la Direcció General d'Execució Penal a

---

<sup>82</sup> Haver estat adscrit a les aules des de l'1 de juliol de 2016 al 30 de juny de 2017. Fora d'aquestes dates ja es considera que l'alumne ha estat matriculat en un altre curs que queda fora d'aquest anàlisi. Per ser inclòs també havia de passar l'entrevista i la prova de nivell, aquests dos documents són el punt de partida per a conèixer mínimament la trajectòria vital i acadèmica de l'alumne i quin és el seu nivell de base en les àrees de llengua i matemàtiques.

<sup>83</sup> Un únic alumne és atès acadèmicament per diferents mestres.

la Comunitat i de Justícia Juvenil. De tota la informació continguda, ens hem fixat especialment en el SAVRY<sup>84</sup>.

Dels ítems del SAVRY, ens hem fixat preferentment en els àmbits que fan referència a la vida acadèmica i escolar del jove<sup>85</sup>. Aquests eren els que concordaven millor amb els objectius d'aquesta investigació.

La multiplicitat de les fonts d'informació provoca que aquesta tingui un major grau de contrast i un coneixement amb major profunditat de les diferents facetes de cada individu que forma part de la mostra.

En definitiva, tots els participants a la mostra havien d'haver estat atesos per mestres. Sens dubte, també han passat per tota la xarxa de professionals (coordinadors educadors, psicòlegs, psiquiatres, treballadors socials, equips mèdics, etc.) que treballen d'una manera integral i interdisciplinària amb el jove.

Tot i tenir en compte la dimensió múltiple del jove, la condició imprescindible per formar part de la mostra era haver estat alumne a l'aula com a mínim durant un període de dues setmanes. Això es degut a que, tot incloure les valuoses i

---

<sup>84</sup> En un primer moment es va pensar incloure les dades proporcionades pel SAVRY en un apartat propi. Incorporant les dades proporcionades per aquesta eina es volia comparar el seu perfil amb l'obtingut per aquesta investigació. Després de fer proves amb les dades, es va desestimar aquesta opció. La causa es deu a que la informació aportada no oferia cap novetat substancial i resultava reiterativa. Tot i la seva innegable utilitat en altres escenaris, des del punt de vista d'aquesta investigació ha resultat útil relativament.

Tal i com està dissenyat el SAVRY (en paraules planeres) és una entrevista estructurada semi-oberta. L'entrevistador/tutor pregunta per diferents àmbits en general. Cada ítem de resposta es planteja com una pregunta oberta, segons les respostes donades pel jove es van apuntant segons uns paràmetres establerts. Per exemple, sobre una de les variables "*baix rendiment a l'escola*" el manual del SAVRY justifica la seva incorporació s'especifiquen clarament els criteris de codificació. La categorització no es fa aleatòriament. Amb tota aquesta informació sobre un tema el tutor codifica la resposta segons unes categories. Cal recalcar que un dels problemes d'aquesta eina és que hi ha informació important que acaba desapareixent o que es dilueixen en amplies categories de resposta.

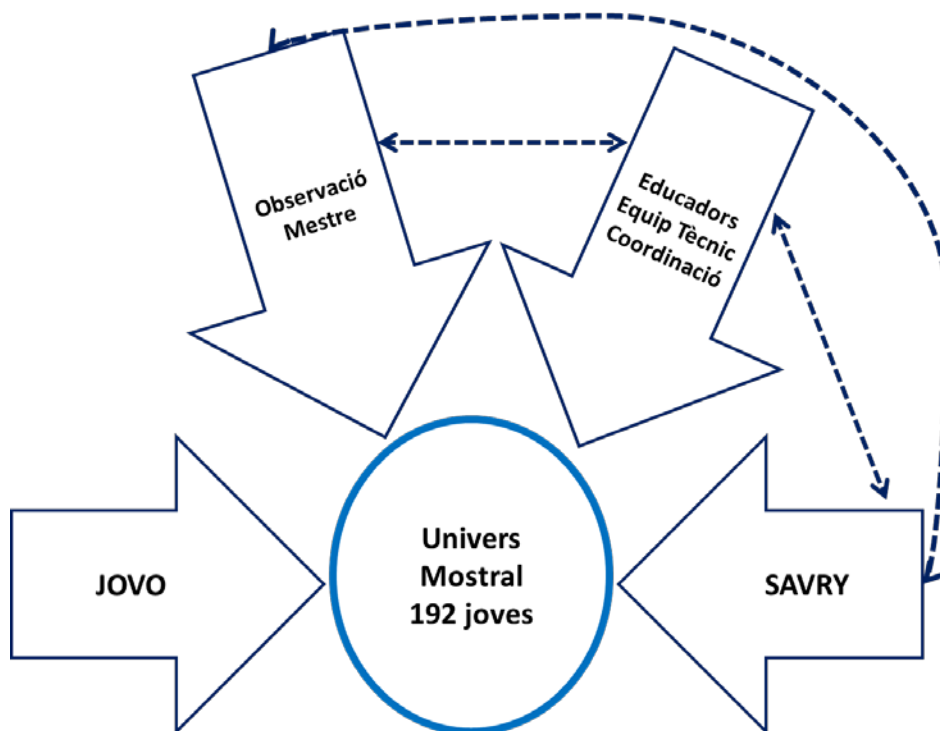
El problema és que el SAVRY sols recull la informació final, i molts dels detalls de la informació es perden pel camí. O sigui, per aquesta investigació, el SAVRY és vàlid però no és prou detallat. Com a exemple, funciona com una alarma lluminosa del taulell del cotxe. S'encén i informa que hi ha quelcom que no acaba de rutllar. Però aquesta llum d'alarma no informa si el problema que té el vehicle és de motor, de llums, o qualsevol altre. Serveix relativament, però podria oferir introduint millores senzilles podria tenir més nivell de detall.

Per això pel que s'ha optat és per incorporar-lo com a eina complementària d'informació. És una eina molt important i necessària de la qual se'n pot extreure informació molt valuosa, però la seva utilitat rau més en l'anàlisi de grans poblacions a nivell macro. A costa d'això perd resolució i detall pel que fa a l'individu. Té molta amplitud però escassa profunditat; hi ha molta informació que s'escola i es perd pel camí.

<sup>85</sup> Les que estan subratllades en negreta a la taula

necessàries aportacions d'altres esferes del jove, es vol fer prevaldre el que fa referència a

De totes maneres, la informació aportada prové principalment de les aules, però també incorpora altres fonts per tal d'aprofundir i completar-ne possibles buits en el perfil. Això permet contrastar la informació per diverses vies, per tal d'evitar errors. S'ha incorporat informació de cada individu aportada per altres professionals. També s'hi ha abocat les informacions recollides al SAVRY i el JOVO que feien referència als objectius plantejats a la investigació.



### a) Perfils segons sexe

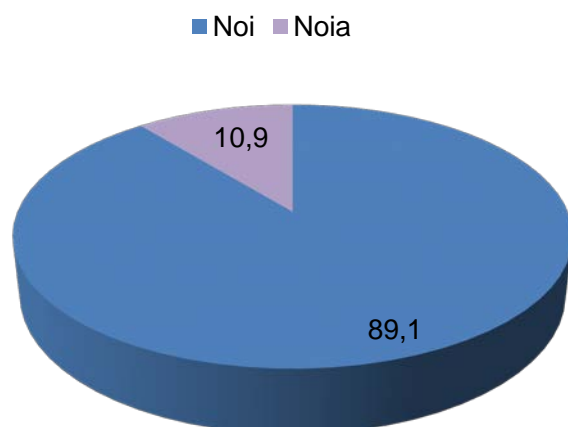
Dels 192 individus analitzats, la gran majoria són nois i representen un 89,1% del total. Les noies són un grup més minoritari, i el seu pes percentual és del 10,9%.

**Taula 21. Sexe alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	Freqüència	%
Noi	171	89,1
Noia	21	10,9
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Tot i el seu reduït nombre, cal recordar que Can Llupià és l'únic centre que té habilitat un mòdul per albergar-hi noies. Aquestes assisteixen a les aules o als tallers ocupacionals juntament amb els nois. Conviven de manera habitual als espais i activitats comunes, tot i que tenen una unitat de convivència pròpia.

**Gràfica 20. Sexe alumnes Can Llupia curs 2016-2017**



## b) Perfils segons edat

Al desagregar les dades per aquest centre, a més a més d'obtenir dades sobre individus únics, també permet obtenir dades amb un major grau de profunditat. Per aquest motiu, a més dels rangs d'edat que apareixen el l'anàlisi global de tots els centres, aquí és possible especificar any per any. L'interval d'edat dels alumnes analitzats es situa entre els 14 i els 19 anys d'edat<sup>86</sup>. També es poden obtenir alguns estadístics que no apareixien anteriorment. La mediana i la mitjana d'edat es situen als 16 anys en el moment d'ingressar al centre educatiu. La moda, el valor més repetit és el de 15 anys. Des del punt de vista educatiu, aquestes dades situen els joves a les darreries o molt a prop del moment d'haver finalitzat la seva etapa a l'ESO.

**Taula 22. Edat alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
14 anys	18	9,4
15 anys	55	28,6
16 anys	49	25,5
17 anys	53	27,6
18 anys	12	6,3
19 anys	5	2,6
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

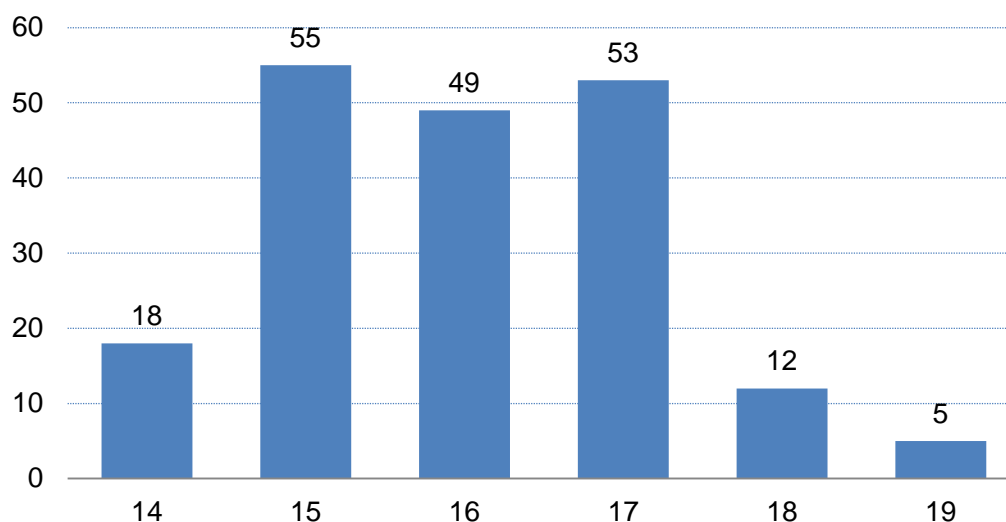
Com es pot veure a la taula, el tres grups més nombrosos es distribueixen de manera bastant homogènia i tenen magnituds similars: el de joves de 15 anys (28,6%), de 17 (27,6%) i de 16 (25,5%). Aquestes edats són les úniques que tenen una representació de més de dos dígitos, i totes juntes concentren el 81,7% del alumnat. Les edats extremes són les menys freqüents, els més joves van ser el 9,4% dels estudiants. En el moment d'assolir la majoria d'edat els alumnes van esvaint-se, els de 18 anys són e 6,3% i els de 19 sols varen representar el 2,6% de l'alumnat. Les raons que ho expliquen són dues, la

---

<sup>86</sup> En un primer moment s'havia cregut pertinent centrar la recerca en joves de fins a 18 anys. Durant el desenvolupament del treball de camp es va poder canviar aquest criteri apriorístic. La causa d'aquesta variació és que, tot i ser un grup poc nombrós, també era necessari tenir-los en compte per tal de poder incorporar els recursos formatius (preparació de proves de Cicles Formatius, obtenció del títol de graduat en Educació Secundària Obligatòria mitjançant els Centres de Formació d'Adults).

principal és que també són les edats menys representades en general. La segona és l'organització de la formació al centre. Generalment els nois de més edat són orientats vers la formació ocupacional<sup>87</sup> o derivats al C.E. de l'Alzina.

**Gràfica 21. Edat alumnes Can Llupià curs 2016-2017**



Un cop vista l'edat any per any, ho farem per rangs d'edat tal i com s'ha fet en l'anàlisi conjunt dels centres. Això permetrà poder fer una comparació amb la població total i amb cadascun d'ells.

---

<sup>87</sup> Cada organitza la formació amb autonomia de centre atenent a les seves característiques i possibilitats. El que diu la llei és que el jove s'ha de formar, educativa o laboralment. A tots els centres hi ha una oferta lligada a les unitats docents i una altra vinculada a la formació ocupacional (de la qual se'n ocupa el CIRE). Hi ha centres que combinen obligatòriament les dues vessants formatives (tots els nois passen obligatòriament per les aules i pels tallers i d'altres consideren que l'atenció educativa dels menors matriculats ha de tenir un total d' hores lectives similars a l'exterior, per lo que només fan aules, i d'altres joves, que fan recursos del SOC han d'acomplir amb el nombre d'hores exigides en els cursos, per lo que no passen per un recurs d'aules. Aquest és el cas de Can Llupià, on hi ha nois que combinen aules i tallers, però n'hi ha alguns que realitzen alguna de les dues activitats en exclusiva, depenent del PTI i del MMI. Els menors de 16 anys (dins de l'edat escolar) acostumen a assistir únicament a aules. Per contra, els majors d'edat acostumen a prioritzar exclusivament la formació ocupacional. Això no significa que, si ho demana o es creu convenient (dins dels projecte personal) un noi major pugui assistir a les aules (escola d'adults, preparació de proves lliures, etc.)



**Taula 23. Comparació grups d'edat Can Llupià i resta de centres curs 2016-2017**

	Resta de centres		Can Llupià	
	Freqüència	%	Freqüència	%
14 anys	5	1,7	18	9,4
15 i 16 anys	50	16,8	104	54,2
17 i 18 anys	215	72,1	65	33,9
Més de 18	28	9,4	5	2,6
<b>Total</b>	<b>298</b>	<b>100</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

La població de les unitats docents de Can Llupià és sensiblement més jove que la general<sup>88</sup>.

També referent a l'edat, s'ha decidit introduir una variable que, tot i posar en qüestió algunes de les dades obtingudes, també ofereixen una imatge clara de un problema menor però recurrent dins dels centres amb l'edat d'alguns dels seus interns. En la majoria de joves el tema de l'edat està perfectament delimitat, però en d'altres és un aspecte que costa acotar. Els papers mostren una xifra, però la realitat és una altra. Hi ha nois que menteixen de manera deliberada sobre la seva edat. Aquesta realitat existeix, i per tant s'ha tractat de quantificar<sup>89</sup>.

<sup>88</sup> Això en part és normal, ja que l'Alzina està centrat amb el treball amb joves majors de 16 anys.

<sup>89</sup> Tot i tractar-se d'una estimació, tots els individus comptabilitzats i inclosos en el grup dels que tenen una edat no real ho són amb coneixement de causa. Aquests joves han verbalitzat davant d'alguna de les fonts d'informació contrastades que realment no té l'edat que consta als documents oficials. Molts cops, en un ambient més privat i de confiança (amb el tutor, a l'aula, amb el mediador cultural, etc.) el jove s'obre i sincera respecte a aquest tema. Aquesta realitat és copsada i reconeguda de manera informal a l'aula, però els joves no reconeixen mai aquesta dada davant de les autoritats oficials.

Quan s'ha tingut la certesa d'una edat falsa s'ha incorporat, Tot i així, segur que hi ha nois que també es troben en aquesta situació i que no han pogut ser detectats amb total seguretat tot i existir certs indicis. Així, aquesta és una xifra de mínims, i molt probablement la realitat sigui una mica major.

Mentir sobre el tema de l'edat és un aspecte que molts joves magribins MEINA tenen molt integrat com a col·lectiu. Tenen unes trajectòries vitals voluntàriament difuminades. Parlant amb la mediadora cultural, aquesta afirma que no sols menteixen els nois sinó que també moltes famílies participen d'aquesta mentida. Segons el seu parer, després de contrastar i crear les informacions aportades pels joves i les seves famílies d'origen, més de la meitat de les informacions aportades són totalment o parcialment falses. Treballar discernint entre ficció i realitat és una de les seves tasques primordials que exerceix aquesta figura.

També hi ha casos en que hi ha serioses dificultats per poder obtenir la documentació on es reflexa la data de naixement. Parlem de partides de naixement, passaport, etc. Això també dificulta el coneixement fefaent de la biografia del jove, deixant aquesta únicament en mans del

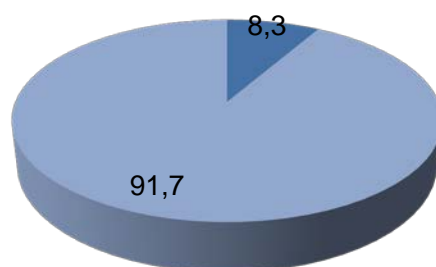
**Taula 24. Edat no correcta alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	16	8,3
No	176	91,7
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Les dades mostren que, pel cap baix, hi ha un 8,3% de l'alumnat que té una edat que no correspon amb la realitat oficial. No es tractarà aquest aspecte amb més profunditat perquè creuar les dades amb més èmfasi permetria arribar a identificar fàcilment als subjectes. Però si que s'establirà un perfil general en base a les dades per poder entendre en quins col·lectius es dona aquesta situació. L'edat és un tema molt sensible i de vegades conflictiu; ser major o menor d'edat pot marcar la diferència. En primer lloc en el tractament jurídic del noi, ser major o menor d'edat suposa ser jutjat amb dos lleis diferents.

També hi ha altres joves que tracten d'amagar la seva vertadera edat per una qüestió administrativa i de tutela de la DGAIA. Segons la lògica del jove que amaga la seva edat, ho fa perquè creu que si és menor el procés d'obtenció dels papers de residència serà molt més ràpid i fàcil i si són majors d'edat perdran la tutela i la seva situació empitjorarà.

**Gràfica 22. Edat no correcta alumnes Can Llupià curs 2016-17**



---

seu relat. Un indicador d'aquest fet és que, de vegades la data de naixement que consta del jove és el dia 1 de gener de qualsevol any. Així, la pròpia administració reconeix aquestes dificultats d'adscripció del jove a una edat.

Si es pretén fer una breu descripció dels joves que menteixen quan diuen l'edat es veu que la majoria són nois, estrangers i la immensa majoria procedeixen del Magreb (generalment Marroc) i tenen problemes associats a la seva documentació. Aquests nois magribins són MEINA, per tant, a la seva situació judicial s'ha barreja sobre tot un aspecte de pura supervivència. Ser menor el permet estar tutelat per la DGAIA i l'adscripció del jove a un CRAE on hi troba uns recursos, una atenció i l'aixopluc que no té al carrer.

De manera menys freqüent, aquest decalatge d'edats també es dona en joves provinents a l'Europa de l'Est. Són joves amb uns vincles familiars transnacionals (Romania, Bòsnia, etc.) d'ètnia gitana. Excepcionalment també es troba en alumnes procedents d'Amèrica Llatina. Aquest dos grups de joves tenen més tendència a pertànyer a grups delinqüencials amb algun tipus d'organització (familiar o jerarquitzada). En aquest cas, la voluntat d'amagar l'edat té una motivació més de tipus legal i que podria afectar a la durada de les mesures judicials perquè tenen el convenciment que seran jutjats amb més benevolència.

### **c) Perfils segons procedència, nacionalitat i hàbitat**

Aquesta variable presenta resultats força interessants. La mostra analitzada ha recollit joves de 25 nacionalitats diferents que inclouen 4 continents<sup>90</sup>. N'hi ha d'Europa (Gran Bretanya, Holanda, Romania, Bulgària, Noruega i Rússia) del nord d'Àfrica (Marroc, Algèria) i resta del continent (Gàmbia i Burkina Faso). Els d'Amèrica procedeixen sobretot de sud (Xile, Brasil, Equador, Bolívia, Uruguai, Paraguai, Colòmbia i Perú) i de l'àrea de centre Amèrica-Carib (Hondures, República Dominicana, Puerto Rico, Cuba). La gestió de la diversitat és un punt primordial i una realitat palpable a les unitats docents dels centres de justícia juvenil a Catalunya.

---

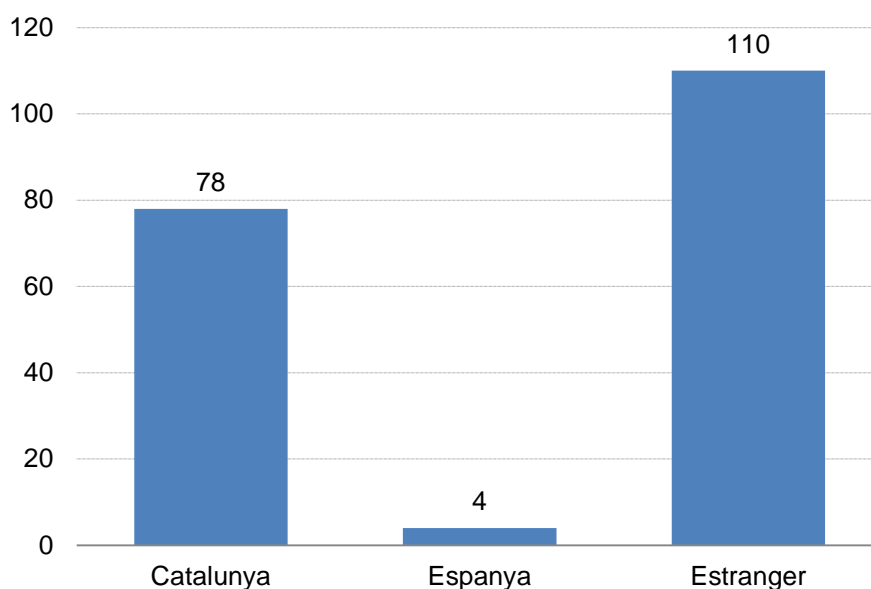
<sup>90</sup> Hi estan representats tots els continents menys Oceania. Tot i que els resultats oferts són robustos, pot haver-hi un lleugeríssim biaix ja que la realitat és de vegades difícil d'encasellar.

**Taula 25. Procedència alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Catalunya	78	40,6
Espanya	4	2,1
Estranger	110	57,3
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Els resultats mostren com més de la meitat de l'alumnat analitzat procedia de països de fora de Catalunya. El 57,3% són nascuts a altres països, això suposa més de la meitat dels alumnes atesos a les aules són estrangers. En conseqüència això té una incidència directa a la realitat de les aules i a la tasca docent. D'aquests s'hauria de poder distingir quants han estat escolaritzats des de petits a Catalunya i quants han vingut en edat avançada perquè tenir dificultats amb la llengua del país i estar avesats a una altra metodologia, referents culturals, rol del decent, etc. afectarà directament en el seu rendiment i nivell acadèmic en tant que s'han d'adaptar a una cultura i llengua diferents del que estan acostumats.

**Gràfica 23. Procedència alumnes Can Llupià curs 2016-2017**



Aquesta realitat afecta a l'organització de les unitats docents de justícia juvenil. A tall d'exemple, hi ha aules centrades en l'alfabetització de joves estrangers arribats a Catalunya i que desconeixen la llengua catalana i la castellana. Incideix també en adaptacions curriculars, plans individualitzats o gestions per

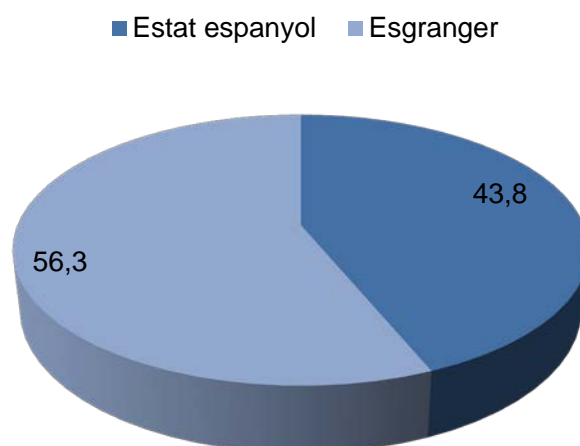
tal d'inserir-los al sistema educatiu català. Afecta a aquests i molts altres aspectes de l'activitat a l'aula, esdevenint un constant repte.

En segon lloc estan els joves nascuts a Catalunya (40,6%). Aquests són joves nascuts al país i que han estat escolaritzats per complet en el sistema educatiu propi. En general, no presenten tantes dificultats idiomàtiques i tenen un nivell més alt de competències, sobretot per les raons abans descrites.

En darrer lloc hi trobem els que són nascuts a Espanya. Aquests són un grup gairebé testimonial (2,1%).

Les dades sobre la procedència geogràfica dels joves s'ha fet seguint les pautes marcades a les memòries de les unitats docents. Això permet poder fer comparacions amb la població total i amb la resta de centres. Però les dades obtingudes en la recerca permeten anar una mica més enllà, aprofundint en l'origen de l'alumnat estranger de Can Llupià, que és un 56,3% del total d'alumnes. El curs 2016-2017 van passar per les aules del centre alumnes nascuts a vint-i-cinc països diferents<sup>91</sup>.

**Gràfica 24. País origen alumnes Can Llupià curs 2016-17**



Atès el gran nombre de països d'origen, s'han agrupat en continents i zones geogràfiques per tal de fer les dades més operatives.

<sup>91</sup>Per ordre d'importància en nombre d'alumnes: Espanya (83), Marroc (68), Hondures (7), Romania (4), Xile (3), Regne Unit, Holanda Bolívia, Algèria, República Dominicana, Colòmbia, Perú (tots amb 2), Equador, Paraguai, Uruguai, Síria, Gàmbia, Bulgària, Cuba, Puerto Rico, Burkina Faso, Noruega, Brasil, Rússia, Nigèria (amb 1).

**Taula 26. Zona geogràfica alumnes estrangers Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>% total alumnes</b>	<b>% alumnes estrangers</b>
Magreb	69	35,9	63,9
Amèrica	24	12,5	22,2
Europa	11	5,7	10,2
Àsia	1	0,5	0,9
Àfrica	3	1,6	2,8
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>56,3</b>	<b>100</b>

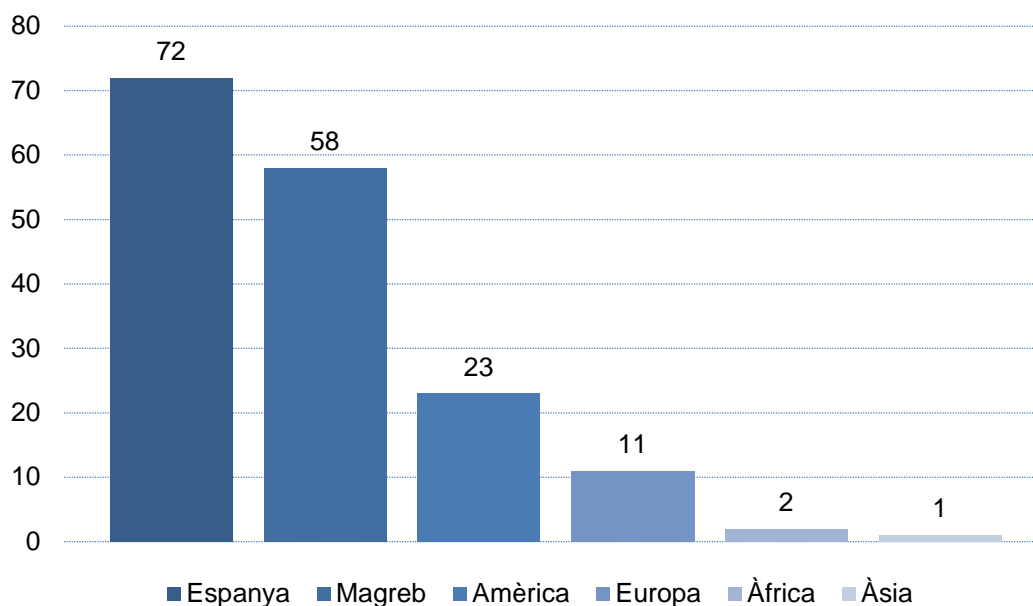
El grup més important és el dels alumnes magribins<sup>92</sup>. Son més d'un terç de l'alumnat total (35,9%) i suposen gairebé dues terceres parts (63,9%) del total d'alumnes estrangers. Ells sols són més que tota la resta de nacionalitats juntes. El segon conjunt està a molta distància, és el dels alumnes nascuts al continent americà. Varen ser el 12,5% de tots els alumnes i un 22,2% dels estrangers. Els alumnes d'aquest continent són tots llatinoamericans, i tots (menys un alumne brasiler) tenen com a llengua materna el castellà. El coneixement d'entrada d'una de les dues llengües emprades a Catalunya facilita la seva integració, a diferència dels que han de vèncer l'obstacle del desconeixement d'ambdues.

Són col·lectius molt més reduïts els estudiants nascuts al continent europeu<sup>93</sup> (el 5,7% de l'alumnat total i un 10,2% del nascut a fora), els de l'Àfrica subsahariana (1,6% de l'alumnat total i un 2,6% de l'estranger) i els asiàtics, amb percentatges en tots dos casos inferiors a l'1%.

<sup>92</sup>Gairebé tots marroquins

<sup>93</sup>Majoritàriament de nacionalitat romanesa.

**Gràfica 25. Zona geogràfica alumnes estrangers Can Llupià curs 2016-2017**



També dins d'aquest apartat s'analitzarà l'hàbitat de l'alumnat del centre. Es tracta d'aprofundir en l'entorn geogràfic de residència del jove<sup>94</sup>. S'han detectat que dels municipis diferents<sup>95</sup>, destaca Barcelona com a residència de l'alumnat. A més de la capital catalana, la segona ciutat d'on provenien els estudiants és l'Hospitalet de Llobregat. Les dues ciutats més grans de Catalunya també són les més representades, aquest criteri també es compleix en una quantitat significativa d'alumnes provinents de ciutats com, Terrassa, Santa Coloma de Gramenet o Badalona. Si s'acota una mica més, la majoria dels alumnes atesos tenien fixada la seva residència a la comarca del Barcelonès.

En qüestió de comarques a més d'aquesta hi apareixen d'altres de les quatre demarcacions provincials en les que es divideix Catalunya<sup>96</sup>. De totes les

<sup>94</sup> En aquest cas, i atesa la gran dificultat per ubicar els nois que viuen a un CRAE, només s'ha fet amb els que proporcionaven una adreça d'un habitatge particular.

<sup>95</sup> S'ha de tenir en compte que per les seves característiques i ubicació, Can Llupià congrega principalment a joves procedents de la província de Barcelona. Sempre que és possible el jove és ubicat en el centre més proper a la seva residència habitual.

<sup>96</sup> Més de tres quarts parts de l'alumnat que va passar per les aules el curs 2016-2017 provenien de la província de Barcelona. Els d'aquesta demarcació són representen un percentatge superior al de les altres tres juntes. Molt igualats estan els alumnes de les demarcacions de Girona i Tarragona. Els estudiants lleidatans són molt poc freqüents, ja que el centre educatiu el Segre està a la ciutat de Lleida i acull els joves d'aquelles contrades, La opció usual per la qual Can Llupià acull alumnes de la província de Lleida es que es tractin de noies, ja que és l'únic centre (juntament amb Til·lers que acull a noies).

comarques la immensa majoria són de la província de Barcelona<sup>97</sup>, el gran pes que té Barcelona i la seva àrea pròxima d'influència. A més del Barcelonès també hi destaquen els dos Vallesos. En segon terme estan les comarques de Tarragona<sup>98</sup>. L'única comarca lleidatana representada és la del Segrià.

#### d) Perfil segons temps d'atenció educativa

Aquesta és una variable fonamental. El temps d'atenció educativa implica un temps més o menys perllongat de treball amb el jove. Com es desprèn de les dades, a Can Llupià no es produeix una situació on hi hagi una estabilitat. Els horitzons de treball a mig o llarg termini són difícils d'aconseguir ja que més de la meitat (60,9%) dels alumnes que passen per les aules hi estan menys de 3 mesos<sup>99</sup>. Això suposa un temps de treball bastant limitat per tal de poder establir un pla de treball individualitzat. Això es tradueix en conseqüència en una gran rotació d'alumnes, amb moltes entrades i sortides i constants canvis en la composició de l'alumnat. Si ens atenem a un curs escolar, això suposaria que el temps d'estada a les aules és en la majoria de casos menor al que seria un trimestre escolar.

**Taula 27. Comparació temps d'atenció educativa Can Llupià i la resta de centres de curs 2016-2017**

	Conjunt centres de justícia		Can Llupià	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Menys d'1mes	30	10,1	55	28,6
Entre 1 i 3 mesos	74	24,8	62	32,3
Entre 3 i 6 mesos	76	25,5	57	29,7
Entre 6 i 12 mesos	87	29,2	16	8,3
Entre 12 i 18 mesos	21	7,0	2	1,0
Entre 18 i 24 mesos	3	1,0	-	-
Més de 24 mesos	7	2,3	-	-
<b>Total</b>	<b>298</b>	<b>100</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

<sup>97</sup> Barcelonès, Vallès Occidental, Vallès Oriental Baix Llobregat, Maresme, Anoia, Osona, Alt Penedès, Bages.

<sup>98</sup> Alt Camp, Tarragonès, Baix Camp, Baix Penedès

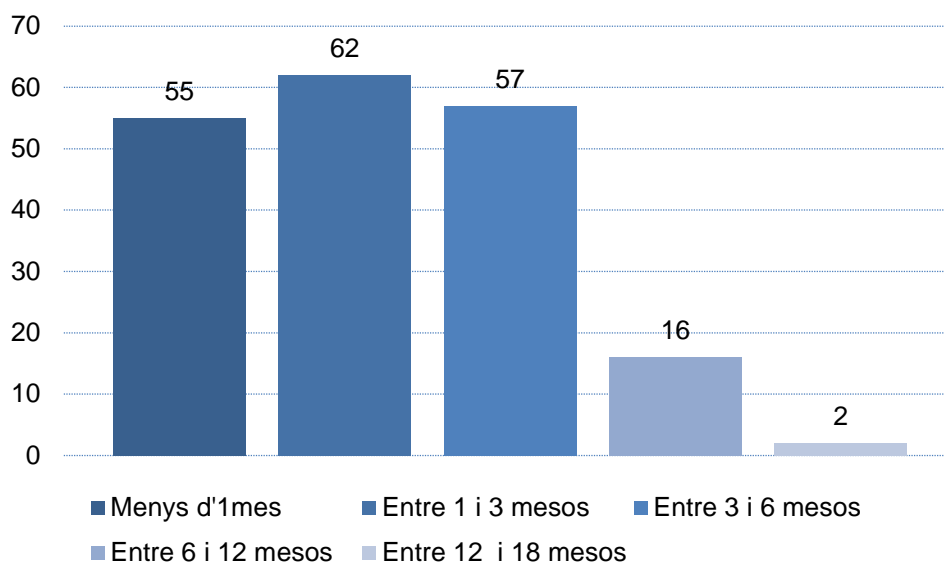
<sup>99</sup> En aquest cas, les dades estan condicionades per l'escenari on s'han obtingut. Com ja s'ha vist, les característiques de Can Llupià els joves hi ingressen en majoritàriament de manera cautelar. Mentre no hi ha una sentència ferma el jove està al centre. Un cop aquesta arriba hi ha diverses possibilitats, que surti al carrer en llibertat o en llibertat vigilada. També pot ser que l'alumne sigui traslladat a algun altre dels centres de la xarxa de justícia juvenil.



Si ens fixem amb més cura en els intervals, el grup més nombrós és el dels joves que estan adscrits a les aules entre 1 i 3 mesos. Gairebé un terç dels joves (32.3%) hi romanen aquest període de temps. En segon lloc estan els alumnes que passen a les aules entre 3 i 6 mesos (29,7%). Molt a prop, en tercer lloc s'hi troben els alumnes que estan menys d'un mes (28,6%). A partir d'aquí la baixada és dràstica, sols un 8,3% dels alumnes hi estan entre 6 i 12 mesos, el que ja podria ser un curs escolar. Sols l'1% hi estan entre 12 i 18 mesos i, a diferència d'altres centres, no hi té alumnes amb estades superiors a l'any i mig.

A partir d'aquestes dades s'ha de fer una valoració de la importància de coordinar-se amb els centres docents exteriors, per tal que l'internament del menor no suposi una fractura del seu itinerari formatiu (tot i què en molts casos els menors i joves ja eren absentistes). Hi ha una gran tasca de gestió administrativa que porta a terme Coordinació d'aules (i tallers en els casos dels joves que fan un camí laboral). En el cas d'aules, la tasca inclou, primer, posar-se en contacte amb l'últim centre on el menor o jove ha estat matriculat, en cas que la matrícula sigui viva, mantenir-la (en molts casos s'ha de recuperar doncs davant l'absentisme, encara que el menor tingui 14 o 15 anys, els centres els han donat de baixa). En altres casos, s'han de matricular novament en un institut de referència. Tanmateix, s'ha de gestionar el traspàs de notes a cada avaluació perquè els instituts les afegeixin a l'expedient dels alumnes. Un cop finalitzada la mesura, s'haurà de fer la gestió de traspàs d'informació i acompanyament del menor per a fer una readaptació al recurs. En els casos en què hi hagi un canvi de recurs (canvi d'institut, UEC, PFI, per exemple) s'haurà de fer la gestió administrativa per a dur a terme aquest canvi. També, en els casos de matriculació en escola d'adults per treure's el GES, presentació als exàmens i proves lliures d'accés a Grau Mig, entre d'altres, també s'haurà de fer la gestió administrativa. Tot plegat, amb cada jove i tenint en compte el temps d'internament que requereix d'una agilitat de gestió important i a tenir en compte.

**Gràfica 26. Temps d'atenció educativa alumnes Can Llupià curs 2016-2017**



També, destacar com els mestres d'aules, tallers, tutors, i altres professionals que hauran de fer una tasca d'orientació dirigida al jove, amb un temps molt concret, i cercant uns resultats de vinculació amb el recurs educatiu, necessaris per la seva reinserció social. Per lo que amb mesures curtes s'ha de prioritzar uns objectius davant d'altres. Per aquesta raó, a Can Llupià, es potencia les aules o el recurs laboral tenint en compte l'edat, en primer lloc, però també tenint en compte que el jove pugui fer el nombre d'hores requerides per a poder acreditar i no finalitzi l'internament deixant els cursos a mitges (sobretot en el cas dels cursos del SOC).

Si comparem Can Llupià amb la resta de centres es nota com hi ha una menor brevetat en el temps d'atenció educativa a les unitats docents. Si ens fixem en el conjunt de centres l'interval més freqüent és el de 6 a 12 mesos (29,2%). En canvi, aquesta mateixa categoria a Can Llupià sols suposa un 8,3% de l'alumnat. També hi ha una clara diferència en les intervencions exprés de menys d'un mes. Ni Til·lers (15,5%), la que més intervencions té d'aquest tipus de tots els altres centres queda bastant lluny dels percentatges que es donen a Can Llupià.

## e) Entrada d'alumnes

L'entrada d'alumnes està estretament relacionada amb el temps d'atenció educativa. Les aules dels centres de justícia estan sotmeses a una sèrie de peculiaritats que no es donen (o no amb tanta intensitat) a un centre educatiu ordinari. Es podria dir que les unitats docents de justícia treballen constantment amb el concepte de matrícula viva. L'entrada d'alumnes és, hi ha un permanent degoteig de joves que van entrant a les aules ve marcat per les sentències que puguin dictaminar les autoritats judicials. D'aquesta manera, les aules estan permanentment preparades per rebre i acollir nou alumnat al llarg del tot el curs.

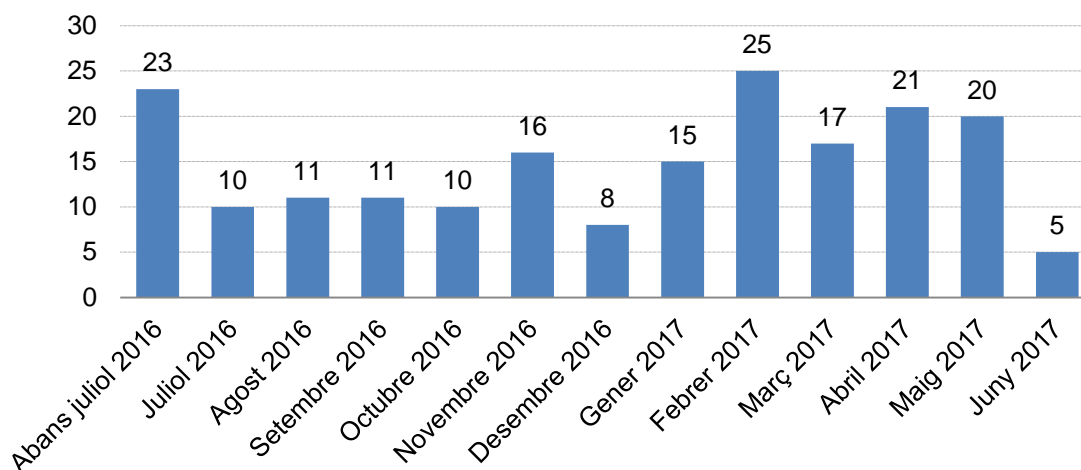
**Taula 28. Entrada alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Abans juliol 2016	23	12,0
Juliol 2016	10	5,2
Agost 2016	11	5,7
Setembre 2016	11	5,7
Octubre 2016	10	5,2
Novembre 2016	16	8,3
Desembre 2016	8	4,2
Gener 2017	15	7,8
Febrer 2017	25	13,0
Març 2017	17	8,9
Abril 2017	21	10,9
Maig 2017	20	10,4
Juny 2017	5	2,6
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

A través de les entrevistes en profunditat apareix aquesta qüestió amb molta força. Els professionals entenen que aquest fet forma part consubstancial de la seva feina i que no tenen cap mena de control sobre aquesta circumstància. En previsió d'això la tasca educativa s'intenta adaptar al màxim, tot i que hi ha moments que això resulta força complicat, a cada cas. Hi ha situacions

d'incertesa sobre les que es fa difícil treballar, dificultant la planificació amb antelació<sup>100</sup>. Les aules són sempre un context canviant.

**Gràfica 27. Entrada alumnes Can Llupià curs 2016-2017**



La qüestió de la temporalitat és tant important que es recull al document sobre el “Marc d’actuació de les unitats docents” (2015):

Els nois i noies que estan als centres [...] estan complint una mesura d’internament la temporalitat de la qual ve definida per la sentència [...] els docents han de tenir present quan defineixen llur intervenció és la temporalitat d’aquesta, la qual no depèn de les necessitats educatives dels nois i les noies ni de l’ajustament a un curs escolar, sinó que depèn del procediment judicial. A més, en moltes ocasions aquesta temporalitat no és previsible, bé perquè la mesura sigui cautelar o bé perquè [...] tingui altres procediments judicials no resolts. Per tant, els docents han de tenir una important capacitat d’adaptació i flexibilitat. Han de plantejar

<sup>100</sup> En alguns casos (poc freqüents) s’ha donat el cas extrem que el noi ha canviat de situació (trasllat a un altre centre, un judici o compareixença, o sortia en llibertat) molt pocs dies abans o la mateixa data d’un examen important pel qual l’alumne portava temps preparant-se. Tot i que entre totes les parts s’intenten trobar solucions per aquests casos, de vegades aquesta realitat canviant resulta difícil de gestionar.

Com a exemple, hi ha hagut algun cas en el que el noi és traslladat a un centre obert (Montilivi, Oriol Badia) abans de l’examen. Així, es comunica la situació i s’activen els mecanismes de coordinació per tal de que el noi retorni a Can Llupià aquell dia específic per a realitzar la prova. També, per l’organització interna de la unitat docent de Can Llupià, hi ha aules (les adscrites a les unitats) que tenen la funció de ser primers espais d’acollida escolar.

un objectiu educatiu inicial orientat [...] per a cada alumne, però han d'anar definint la programació de l'acció educativa a curt termini, de manera que sigui assequible i realista [...] amb la temporalitat prevista, que en moltes ocasions pot anar variant.

Sobre les dades crida l'atenció que, en començar el curs 2016-2017 sols el 9,9% dels joves havien estat alumnes el curs anterior. Cada curs suposa començar de nou amb alumnes als quals s'ha de conèixer, avaluar i encabir a l'itinerari i aula que necessiti. Les dades també testifiquen que no hi ha hagut mes al llarg de l'any en el que no hi hagi nous alumnes. Els mesos amb més entrades (desembre i juny) sembla que estan lligats a períodes de vacances. També el passat curs es va donar una menor entrada el llarg dels mesos d'estiu. El més on s'han produït més entrades varen ser febrer del 2017 (25) i abril del 2017.

Per una altra banda, de la mateixa manera que hi ha una constant entrada de joves, també es produeix una sortida. La capacitat dels centres és flexible però limitada a un nombre màxim de places. Les sortides també són constants al llarg de l'any i molts cops no es poden preveure. Això provoca encara més rotació a la composició de l'alumnat de l'aula. A justícia juvenil, és molt difícil que un mestre comenci un trimestre (ja no un curs) amb un grup d'alumnes que aquest es mantingui constant al llarg d'aquest període.

Una de les conseqüències d'aquesta constant entrada i sortida de joves és la sincronització amb els temps claus en matèria escolar, per exemple quan s'obren les inscripcions o les matriculacions a un recurs formatiu (normalment a començaments o final de l'any escolar). Quan surten és clau que els joves es vinculin a un recurs formatiu. En la mesura del possible es busca que l'alumne es reincorpori al recurs d'on provenia (si és que aquest manté la matrícula al jove i no l'ha donat de baixa), quan això no és possible es busca un recurs o un centres alternatius. Segons el moment del curs en el que surt el jove això és molt complicat; els terminis estan tancats, les classes començades, les places cobertes, etc. S'ha de trobar un recurs adient al jove, i a més a més que pugui acollir i matricular al jove a mig curs.

Aquest transvasament entre el centre educatiu de justícia juvenil i el centre extern és clau. Un bon traspàs esdevé un important factor protector que ajuda al jove a afrontar els reptes de la vida en llibertat. Sovint els tempos provoquen la inexistència de ponts directes que garanteixin una transferència sense interrupcions. Pot ser que el jove es trobi sense sortides immediates, que s'hagi d'esperar al curs vinent per poder optar al recurs cap el que està enfocat i motivat. Els llargs temps d'espera fan que aquesta embranzida inicial vagi desapareixent amb el temps. El no fer res no ajuda, però de vegades fer-ho tampoc. En les condicions en les que surten, molt cops l'oferta és molt limitada i el jove pot acabar fent algun recurs que realment no l'interessa i el motiva i esdevenir un nou fracàs. Aquest tema és una barrera que s'hauria de superar des de l'Administració, afartant una matrícula viva per a joves amb circumstàncies especials (així com passa amb els alumnes estrangers, per exemple), sobretot amb els recursos de PFI, que són els més sol·licitats pels joves que no tenen matrícula en cap institut.

#### f) Etapa on estan matriculats<sup>101</sup>

**Taula 29. Etapa educativa matriculada alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
ESO	79	41,1
Cicles Formatius Grau Mig	1	0,5
PFI	4	2,1
FPA (Català/Certificat Formació instrumental)	27	14,1
FPA (GESO)	39	20,3
Proves lliures (GESO / Grau Mig)	8	4,2
No matriculat	34	17,7
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Les dades indiquen la gran disparitat d'opcions que segueixen i a la que estan adscrits els alumnes al centre. Això es deu a l'heterogeneïtat de l'alumnat. En la mesura del possible es tracta d'establir l'itinerari que més s'ajusti a les

<sup>101</sup> A Can Llupià, com en altres centres, existeixen itineraris múltiples. Quan es parla d'etapa educativa matriculada significa que aquesta és la seva via prioritària de formació. Això no vol dir que no es pugui presentar de manera alternativa o complementària a un examen o unes proves. Es poden comptabilitzar itineraris, però n'ha un que es considera preferent

necessitats del jove. En conseqüència, l'oferta a de respondre a aquest situació.

**Taula 30. Etapa educativa matriculada alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
ESO	79	41,1
Cicles Formatius Grau Mig	1	0,5
PFI	4	2,1
FPA (Català/Certificat Formació instrumental)	27	14,1
FPA (GESO)	39	20,3
Proves lliures (GESO / Grau Mig)	8	4,2
No matriculat	34	17,7
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Atès el gran ventall de trajectòries s'ha decidit recodificar els quatre cursos de l'ESO en un sol grup per facilitar la interpretació. Però abans de fer-ho cal destacar que l'etapa que més apareix de manera desagregada és la de GESO (20,3%).

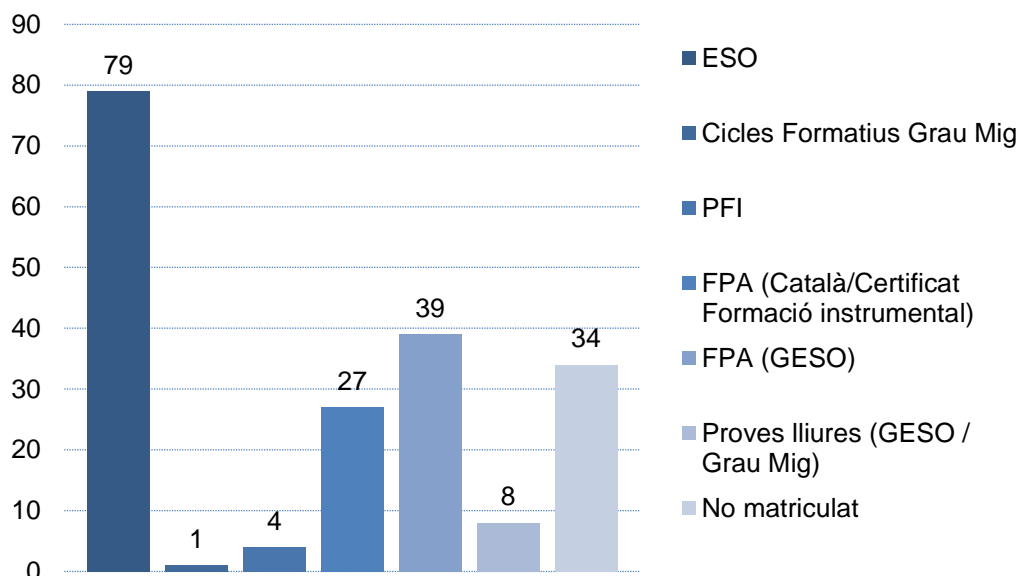
L'ESO és l'itinerari més freqüent, un 41,1% dels alumnes de Can Llupià van seguir aquesta via. Dels quatre cursos que la componen els cursos més representats són 3er (gairebé la meitat dels alumnes que estudien l'ESO ho fan en aquest curs) i 4art. La segona etapa en importància és la de GESO, que permet l'obtenció de del Graduat en ESO a persones adultes<sup>102</sup>. Si comptem els que d'una manera o altra estan matriculats a l'ESO serien el 61,4% del total<sup>103</sup> dels alumnes de Can Llupià. S'ha de tenir present que la prioritat absoluta de les unitats docents és poder adscriure (o iniciar els tràmits d'inscripció) al jove preferentment a aquesta etapa. Es recuperen matricules dels nois que havien abandonat, es gestiona la matrícula dels alumnes

<sup>102</sup>Els joves pateixen el handicap que no poden sortir a l'exterior per realitzar aquests estudis, per això aquests estudis s'ofereixen mitjançant un conveni de col·laboració amb el CFA Maria Rúbies (Barcelona). Cada centre de justícia té el mateix conveni amb un CFA i té un centre de referència.

<sup>103</sup>Si a aquests els hi suméssim els alumnes de les proves lliures de GESO o d'accés a cicles formatius la xifra augmentaria lleugerament.

nouvinguts, es parla amb els centres d'origen per tal de traslladar o no suspendre la matrícula d'un jove, etc.

**Gràfica 28. Etapa educativa matriculada**



La presència d'aquesta opció és valorada molt positivament pels professionals docents ja que el seu plantejament modular permet anar avançant, mitgant la incertesa del temps d'atenció educativa o la seva possible sortida en llibertat (els cautelars) o el trasllat a un altre centre. Així, el noi ja està vinculat a un recurs que pot seguir posteriorment més enllà de quina futur esdevingui. A més a més, la possibilitat de convalidar els cursos i matèries que ja havien superat, la flexibilitat, la possibilitat d'apuntar-se als mòduls segons les possibilitats de cada alumne, l'avaluació continuada, la possibilitat de fer-lo a distància juguen a favor d'aquesta oferta. És la via més escaient per aquells alumnes de més edat que havien abandonat l'ESO, les seves característiques permeten reenganxar a forces joves.

El tercer grup d'alumnes són els que no estan matriculats (17,7%). Aquesta situació es dona en alumnes que han arribat fa pocs mesos o anys a l'estat espanyol, sobre tot procedeixen del Magreb. Són joves que, tot i tenir l'edat obligatòria per estudiar l'ESO no ho han fet mai escolaritzats aquí. Han viscut a cavall de centres residencials al llarg de la península ibèrica (i de vegades l'estranger) i el carrer. Atesa a aquesta situació amb tanta mobilitat i sense un



hàbitat vital estable, rarament són matriculats per les institucions i administracions que els han acollit. Aquest perfil de noi no acostuma a preocupar-se molt per la seva formació. Si que estan interessats en cursos de caire professionalizador que els permeti aprendre un ofici, però tot i tenir l'edat no estan interessats en estudiar l'ESO ja que el seu interès passa per trobar una feina per poder ajudar a la família en origen.

També de vegades aquests noi pateixen entrebancs que dificulten sobre manera el poder-los matricular de manera normalitzada. De vegades manca documentació com el passaport o la partida de naixement, altres cops s'ha de fer una feina de recopilació i transvasament d'informació o recuperar documents dels centres on ha estat prèviament. És un procés burocràtic llarg i carregós. El que es fa és que, independentment de la seva situació administrativa, el noi és adscrit a l'aula corresponent en previsió de que aquesta situació pugui resoldre's al futur.

El quart grup d'alumnes en importància són els que realitzen formació d'adults de caràcter més bàsic (14,1%); aquests itineraris són cursos de català o l'obtenció del CFI. Una de les obsessions de les unitats docents és tornar a reintroduir als joves en un itinerari formatiu. En aquells alumnes més grans que no poden o volen assolir el nivell d'exigència i de l'ESO també tenen l'opció de realitzar uns estudis. Aquesta opció també és vàlida per les estades de curta durada. En aquest cas, si agrupéssim tots els estudis de CFA (adults), aquests suposarien un terç de l'alumnat total.

Per últim hi ha vies molt més minoritàries: les proves lliures sols són cursades pel 4,2% de l'alumnat, el PFI per un 2,1% i els CFGM són purament testimonials (0,5%)<sup>104</sup>Aquesta multiplicitat d'itineraris també es deu a la voluntat de crear diferents "oportunitats d'èxit" educatiu per a alumnes que molts cops mostren rebuig i no guarden una experiència positiva del seu pas pel sistema escolar.

---

<sup>104</sup>Aquesta poca presència ve donada per que per poder seguir aquests estudis s'han de complir unes condicions difícils de trobar a Can Llupià: tenir una mesura llarga, gaudir d'un règim semi-obert, tenir el vistiplau de la institució mitjançant un dictamen de l'equip multidisciplinari per poder sortir a un centre educatiu a l'exterior, etc.

### g) Perfil segons nivell educatiu real

Aquesta variable complementa la variable anterior (etapa educativa on estan matriculats), però sobretot és la que recull de manera més fidedigne quin és el nivell de competències real de l'alumnat que assisteix a les aules. S'ha de tenir present que molts cops són joves que presenten un decalatge educatiu sever respecte a les competències que marca el sistema educatiu català. Per això era molt important poder recollir aquesta informació d'una manera sòlida, Per fer-ho s'ha comptat amb la informació aportada per la feina de l'alumne i l'observació del mestre a l'aula<sup>105</sup>.

Aquesta variable s'ha recollit a partir de l'observació a l'aula que han fet els mestres de les unitats docents i de l'avaluació que fan del nivell i els progressos de l'alumne a partir del contacte directe a l'aula dia rere dia. L'avaluació s'allarga en el temps i s'estén a més àrees que les tres de la prova inicial (ciències naturals, anglès, educació física...). Aquesta relació al llarg del temps permet un coneixement profund de l'alumne. Els mestres són uns informadors privilegiats que coneixen el nivell real del jove en cada àrea. Després aquests traslladen això a les memòries anuals tenint en compte les categories que s'indiquen.

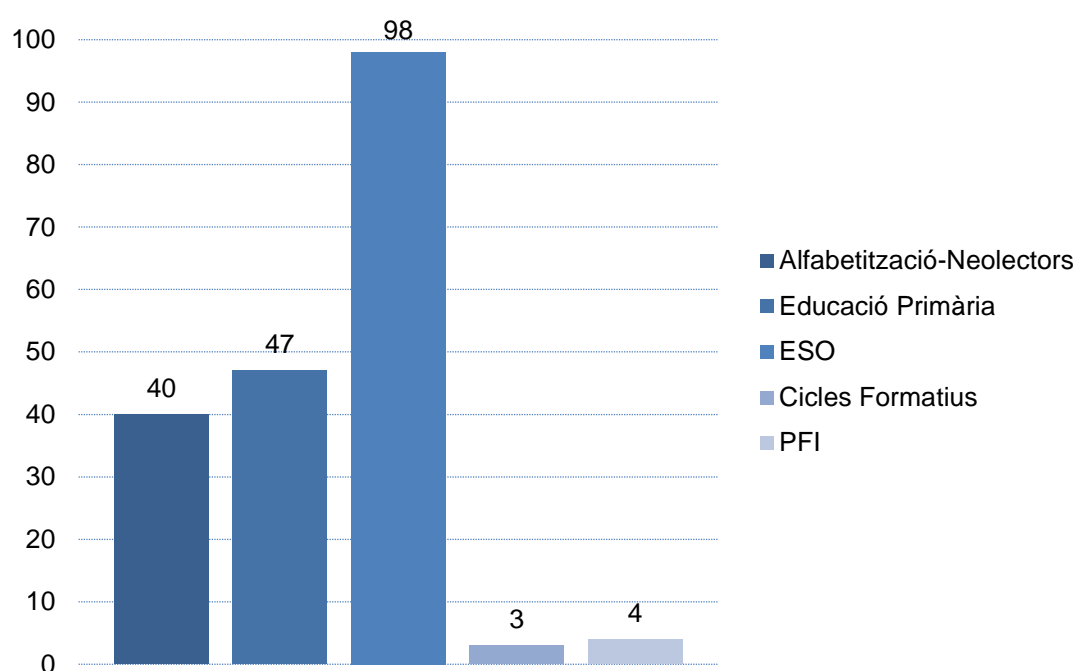
**Taula 31. Nivell educatiu real alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	Frequència	%
Alfabetització-Neoelectors	40	20,8
Educació Primària	47	24,5
ESO	98	51,0
Cicles Formatius	3	1,6
PFI	4	2,1
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

<sup>105</sup>Com ja s'ha explicat, quan un noi arriba al centre se li realitza una entrevista i una prova de nivell. En un primer moment, això serveix per conèixer quines són les seves aptituds en tres grans àrees (llengua catalana, castellà i matemàtiques). A més, al llarg de l'entrevista s'observa quina és la seva actitud, predisposició i principals trets de la seva trajectòria acadèmica. Després aquest primer diagnòstic es va afinant amb l'observació que fan els docents a les aules d'acollida. A partir d'aquí el jove és adscrit a una aula on s'imparteix un nivell o un curs adient a les seves característiques. Segons l'evolució de l'alumne a l'aula es pot acabar de perfilar algun reajustament.

La majoria dels alumnes atesos dels alumnes tenen un nivell equivalent a l'ESO (51%). En segon lloc estan els que tenen un nivell mig que correspondria a educació primària (24,5%) Molt a prop estan els alumnes que tenen un nivell més baix; els alumnes d'alfabetització o neoelectors són 20.8% de la mostra, i molt més residualment estan els nivells de PFI (2,1%). Els alumnes amb nivell per cursar Cicles Formatius (1,6%) són els més escassos, aquesta opció és una de les suposen major dificultat i requereixen major grau de competències per part de l'alumne.

**Gràfica 29. Nivell educatiu real alumnes Can Llupià curs 2016-17**



Un cop vist el nivell educatiu general dels alumnes de Can Llupià és el moment d'anar més enllà. Aquesta variable permet fer creuaments que posen a prova la literatura científica general amb la realitat concreta de Can Llupià, i per extensió als altres centres de justícia. En el marc teòric d'aquesta investigació es feia esment a que existeix el consens basat en l'evidència empírica que les noies tenen per norma general un major rendiment escolar, treuen millors notes, no pateixen tant fracàs escolar i abandonament, són menys conflictives, etc. Llavors s'entén que, si aquesta afirmació és certa, les noies ateses a les aules tindran un nivell real superior a la dels seus companys homes. Tot i que "millor

rendiment” i “nivell real” no són categories idèntiques, aquesta darrera variable pot ser un bon indicador per esbrinar aquest punt.

**Taula 32. Comparació nivell real segons sexe alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

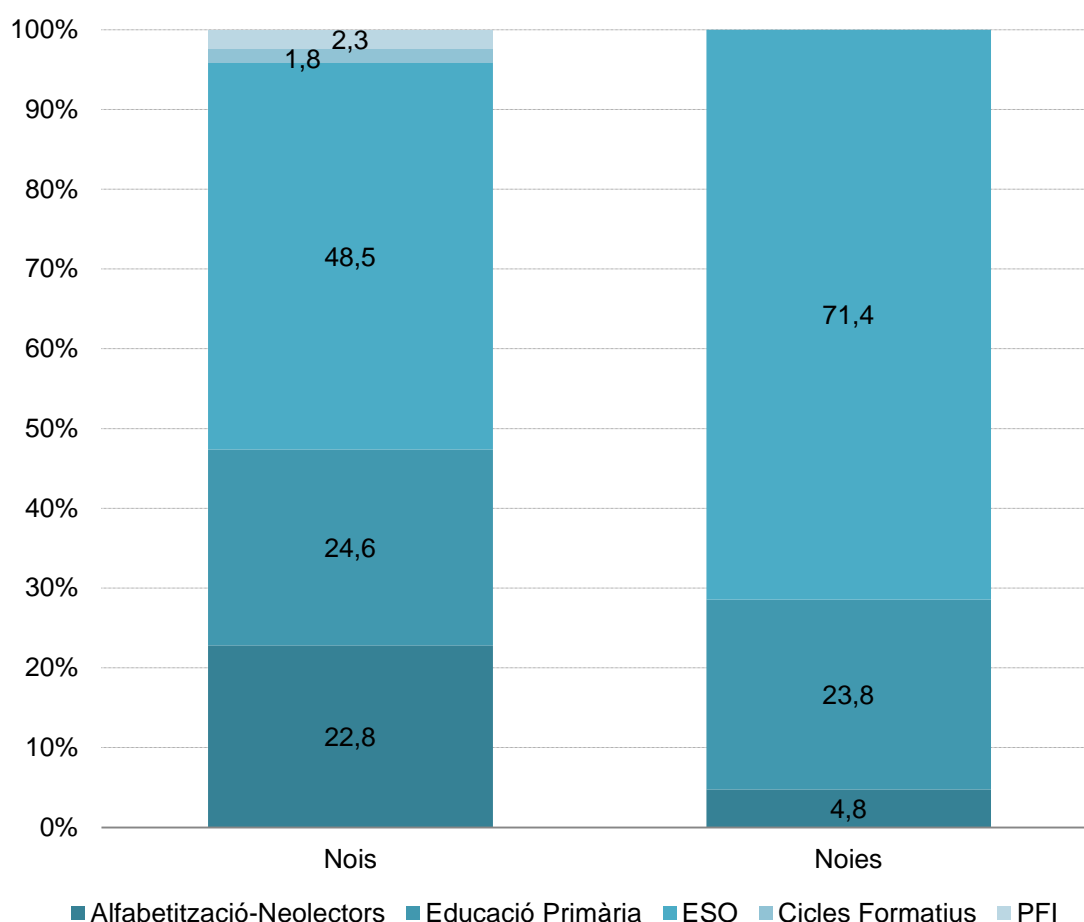
	Nois		Noies	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Alfabetització-Neoelectors	39	22,8	1	4,8
Educació Primària	42	24,6	5	23,8
ESO	83	48,5	15	71,4
Cicles Formatius	3	1,8		
PFI	4	2,3		
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

El primer d'aquests anàlisi és el de la comparació entre el nivell acadèmic real de nois i noies, i pel que indiquen les dades, aquestes confirmen l'existència de diferències significatives entre ambdós sexes. Això es nota molt especialment en els nivell més baix. Un 22,8% dels alumnes masculins són analfabets o neoelectors, mentre que aquesta mateixa situació es produeix molt rarament entre les noies (4,8%). Això és degut a que l'analfabetisme té una amplíssima incidència en el grup de joves MEINA, i aquesta població és masculina. Una altra diferència en favor de les noies està en el nivell ESO, el que els hi hauria de correspondre per edat. Poc menys de la meitat dels nois (48,5%) tenen aquest nivell competencial, i en canvi gairebé tres quartes parts de les noies (71,4%) tenen el nivell que els hi pertoca per edat. La diferència en favor de les noies és en aquest nivell molt considerable, mostrant un nivell de competències major.

Però també i ha semblances, tots dos tenen percentatge gairebé idèntic pel que fa al nivell d'educació primària. Fins i tot és lleugerament superior entre els nois (24,6%) que no entre les noies (23,8%). Un fet que crida l'atenció és que, tot i que els nois tenen un nivell escolar real pitjor que el de les noies, són els únics que apareixen en els estudis post-obligatoris. Tot l'alumnat que hi ha de PFI (2.3%) i de Cicles Formatius són homes (1,8%).

Hi ha semblances també; tots dos tenen percentatges molt similars en el nivell de primària. En tots dos casos el seu pes percentual es situa al voltant de la quarta part del total. En els nois són el 24,6%, i en les noies el 23,3%. La igualtat es dona en aquest nivell i les diferències estan en els nivells extrems (sobre tot en el més baix).

**Gràfica 30. Comparació nivell real segons sexe alumnes Can Llupià curs 2016-2017**



Una altra de les teories generals sobre rendiment escolar i resultats acadèmics constata que, l'alumnat estranger té un pitjor rendiment i obtenen resultats més baixos que els alumnes nascuts al país. Fins a cert punt és lògic ja que l'alumnat nouvingut ha d'adaptar-se a un país, a una llengua (en molts casos), a un sistema escolar, etc. L'alumne està desubicat en un entorn i a una fora de fer que li són desconeguts. Adaptar-se requereix temps i esforços per part de la institució escolar i l'alumne. Pot ser no es que tinguin un pitjor rendiment i un major fracàs, sinó que s'han d'adaptar a marxes forçades a una noció d'èxit

basada en uns paràmetres en els que l'alumnat nouvingut difícilment pot assolir per molt llest i moltes capacitats que tingui. No tenen pitjor nivell, però si que molts d'ells pateixen un desavantatge competitiu sever en comparació amb alumnes que porten anys escolaritzats al país.

Per exemple, de vegades nois amb bones capacitats han de passar per l'aprenentatge de base d'una llengua. Fins que no franqueja aquesta barrera difícilment es podrà equiparar als seus companys tot i tenir idèntics coeficients intel·lectuals. Molts pateixen fracàs escolar, però molts més són un fracàs d'un sistema educatiu de vegades massa rígid, amb escassetat de recursos formatius que s'adaptin a la realitat i la necessitat dels alumnes nouvinguts de les edats (de 14 a 21 anys) que les unitats docents de justícia atenem. Es vol fer aquest important aclariment ja que, aquesta investigació defensa que s'ha de repensar el concepte "d'èxit o fracàs escolar", especialment en el nostre entorn. No es vol posar la responsabilitat en el fet d'haver nascut a fora, sinó més bé en les dificultats que es troben aquests joves.

Per comprovar si aquesta hipòtesi es compleix en la nostra població analitzarem dues variables. En primer lloc ens fixarem en l'alumnat d'origen estranger sense tenir en compte les diferents procedències. En segon lloc ens fixarem en col·lectius d'estrangers concrets per veure possibles semblances o diferències dins d'aquest alumnat per a col·lectius concrets.

**Taula 33. Comparació nivell educatiu real autòctons i estrangers Can Llupià 2016-2017**

	Estat		Estranger	
	Freqüència	%	Freqüència	%
Alfabetització-Neoelectors	-	-	40	36,7
Educació Primària	23	27,7	24	22,0
ESO	59	71,1	39	35,8
Cicles Formatius	1	1,2	2	1,8
PFI	-	-	4	3,7
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Si en fixem en el conjunt de l'alumnat estranger (sense tenir en compte la seva procedència geogràfica) s'observa com hi ha una lògica diferència en el nivell

de neoelectors. Evidentment no hi ha alumnes que hagin nascut aquí i que siguin analfabets totals en qualsevol de les llengües de Catalunya, potser podríem trobar en casos aïllats analfabetisme funcional o greus dificultats per llegir o escriure. Com a mínim tenen un domini oral de la llengua i de la competència comunicativa. Tots els alumnes d'aquest nivell són estrangers, d'aquest col·lectiu, més d'un terç (36,7%) tenen el nivell més baix. Difícilment en aquest nivell s'hi trobi un alumne llatinoamericà, ja que com a mínim domina el castellà.

Més enllà d'aquest primer nivell, les diferències entre autòctons i estrangers no són tant grans com la teoria sembla suggerir. És que a nivell de primària tots dos col·lectius presenten xifres molt similars. El nombre d'alumnes és gairebé idèntic, tot i que els percentatges són diferents. Un 27,7% dels alumnes nascuts a Espanya tenen un nivell de primària mentre que els barems baixen lleugerament entre els estrangers (22%).

A l'ESO hi torna a haver un desequilibri entre ambdós grups. Quasi tres quartes parts dels alumnes nascuts a l'estat (71,1%) tenen aquest nivell concorde a l'edat. En contraposició sols un 35,8% dels estrangers tenen el mateix nivell. En els Cicles Formatius els nivells són quasi idèntics, mentre que

Ara destriarem el grup d'alumnes estrangers entre diferents orígens geogràfics. Les dades indiquen que l'origen del jove té certa incidència en el nivell competencial d'aquests.

**Taula 34. Alumnes nivell educatiu real segons procedència geogràfica**

Taula 34 Alumnes nivell educatiu real segons procedència geogràfica												
	Catalunya i Espanya		Magreb		Amèrica		Europa		Àsia		Àfrica	
	Freqüència	%	Freqüència	%	Freqüència	%	Freqüència	%	Freqüència	Freqüència	Freqüència	%
Alfabetització-Neoelectors	2	2,4	33	47,8	1	4,2	3	27,3	1	100,0	-	-
Educació Primària	24	28,6	14	20,3	6	25,0	1	9,1	-	-	2	66,7
ESO	57	67,9	19	27,5	15	62,5	6	54,5	-	-	1	33,3
Cicles Formatius	1	1,2	-	-	1	4,2	1	9,1	-	-	-	-
PFI	-	-	3	4,3	1	4,2	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>69</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

Com es pot veure, els que procedeixen de Catalunya o Espanya són els que tenen un millor nivell. Això és lògic si es té en compte que són nadius de les llengües del país i també han estat matriculats dins del sistema educatiu

estatal. Això comporta una situació d'avantatge competitiu respecte als alumnes nascuts a l'estranger i que s'han incorporat de manera tardana al sistema o que han de vèncer l'obstacle idiomàtic. S'ha de tenir que el nivell educatiu s'avalua segons els nostres paràmetres.

#### **h) Perfils segons estudiants en actiu**

Aquí s'analitzarà la situació acadèmica dels joves en el moment d'entrar al centre. Es tracta d'esbrinar si estaven matriculats o no (més enllà de la seva assistència) a un recurs formatiu reglat de qualsevol tipus<sup>106</sup> durant el curs 2016-2017. Els resultats evidencien que quan van ser acollits menys de la meitat (46,4%) dels joves estava matriculat a un recurs, la majoria (53,6%) s'havien deslligat dels estudis.

**Taula 35. Estudiant en actiu alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	89	46,4
No	103	53,6
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Entre els 89 joves que afirmen haver estudiat aquell mateix curs s'ha de tenir present que tots no són vertaderament actius. Poden haver-se matriculat però haver-se desvinculat de la formació al llarg curs, poden haver abandonat o haver-se apuntat i assistir-hi ocasionalment o mai. A més, alguns tenen una concepció difusa i fins i tot errònia de la seva pròpia escolarització. De vegades es dóna la situació en la que el jove no té gens clars aspectes bàsics com en

<sup>106</sup> Més enllà de l'ESO, poden ser recursos com Cicles Formatius, PFI, Plans de garantia juvenil, cursos del SOC, etc.



quin curs es troba, si encara té matrícula, si té assignatures pendents, etc. També hi ha joves que tracten d'amagar deliberadament o sobredimensionar fets de la seva vida acadèmica. D'aquí la importància d'endegar una tasca de contrast d'aquesta informació per part dels coordinadors docents.

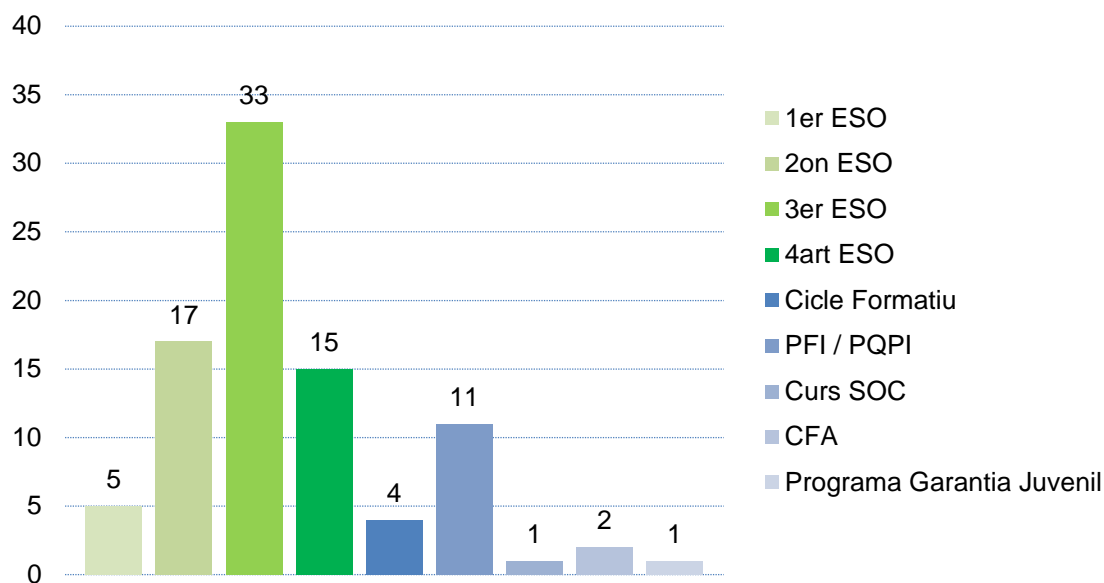
El curs més freqüent entre els estudiants actius de Can Llupià va ser 3er d'ESO; un 37,1% dels joves atesos estaven matriculats a aquest curs. A continuació està el 2on d'ESO (19,1%), seguit del 4art (16,9%). Si tenim en compte els quatre cursos dels que es compon aquesta etapa, un 78,7% dels joves estava hi estava adscrit.

**Taula 36. Curs estudiants actius alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	Freqüència	%
1er ESO	5	5,6
2on ESO	17	19,1
3er ESO	33	37,1
4art ESO	15	16,9
Cicle Formatiu	4	4,5
PFI / PQPI	11	12,4
Curs SOC	1	1,1
CFA	2	2,2
Programa Garantia Juvenil	1	1,1
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100</b>

De tots els cursos fora de l'educació obligatòria el que més despunta és el PFI, un 12,4% dels alumnes realitzava un curs d'aquest tipus d'especialitats diverses. Malauradament, molts joves que havien aconseguit una de les limitades places que té aquesta opció formativa la perden en entrar al centre. Fora de l'àmbit de l'ESO el següent tipus de curs que apareix és el Cicle Formatiu (4,5%). També apareixen opcions més minoritàries com els CFA, Programes de Garantia Juvenil o cursos organitzats pel Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC).

**Gràfica 31. Curs actual estudiants en actiu curs 2016-2017 alumnes Can Lluprà**



Abans hem vist com la majoria d'alumnes atesos, en el moment d'entrar al centre s'havien deslligat dels estudis i estaven fora del sistema escolar. En aquest cas es tracta de veure quin és el darrer curs que havien fet aquests alumnes que havien abandonat. Dels 103 joves que estaven en aquesta situació, la majoria (61,2%) havien estudiat a l'estat. El que sorprèn és apreciar com més d'un terç dels alumnes inactius ho eren no per abandó sinó per que mai han estudiat a l'estat. En aquest cas no és tracta de reinserir-los altra vegada, això no és pot fer ja que mai han estat a dins.

Aquest grup de joves està format pràcticament tot per joves estrangers que fa poc que han arribat aquí. Molts d'ells arriben amb edats fora del rang de matriculació, a d'altres el seu modus vivendi itinerant impedeix adscriure'ls a un centre educatiu concret i permanent. Les situacions són diverses, però aquest perfil de jove té la dificultat afegida de manca de documentació o problemes de tipus burocràtic, ja que no existeix un expedient acadèmic previ o un centre educatiu de referència. Ubicar a aquests alumnes dins del sistema és difícil, els llargs terminis que suposa aquesta gestió molts cops no es corresponen amb el poc temps de marge que hi ha en la seva estada al centre.

**Taula 37. Estudiant no actiu estudis previs alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	63	61,2
No	40	38,8
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

En aquest punt es tractarà d'esbrinar quin era el darrer recurs formatiu que havien realitzat els 63 joves que afirmaven haver estudiat però no fer-ho al llarg del curs 2016-2017. Aquests joves inactius havien abandonat majoritàriament al llarg de l'ESO, especialment quan es trobaven al 3er curs (31,7%), curs en què arriben als 16 anys si són repetidors i deixen de tenir edat d'educació obligatòria (per lo que sovint se'ls orienta des dels instituts per a fer un PFI). En segon terme apareixen els PQPI/PFI (23,8%). Tot i que no es recull quantitativament, observant les trajectòries dels joves que han optat per aquesta opció, s'aprecia que molt majoritàriament van abandonar el PQPI/PFI sense finalitzar-lo i sense acreditar. L'abandó aquí és molt accentuat entre els alumnes de Can Llupià.

S'hauria de fer especial atenció a les orientacions que es fan des dels instituts (de vegades cerca beneficis per l'orientador i no tant per l'orientat) perquè quan un jove és derivat per a fer un PFI, però no hi ha motivació específica, sinó que és conseqüència d'una mala actitud en l'institut o l'absentista, pot viure l'experiència com un fracàs escolar i no com una oportunitat.

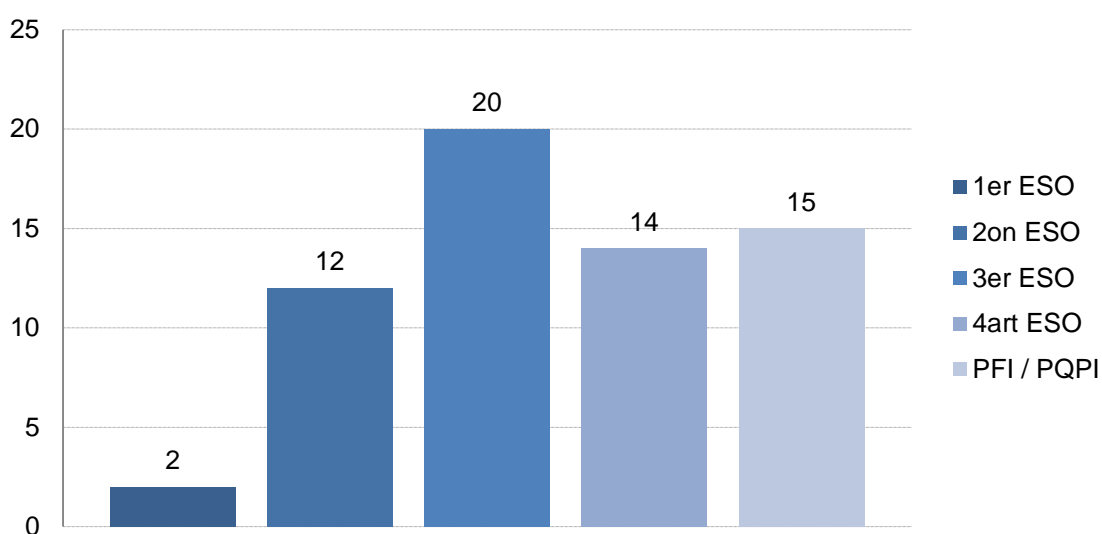
**Taula 38. Darrer curs realitzat alumnes no actius Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
1er ESO	2	3,2
2on ESO	12	19,0
3er ESO	20	31,7
4art ESO	14	22,2
PFI / PQPI	15	23,8
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Molt a prop estan els que han desistit quan es trobaven en el darrer curs de l'ESO. Els que van abandonar a 4art són un 22,2% dels inactius. El que es procura als que es troben en aquesta situació (sempre a partir dels disset anys) és reenganxar-los a l'ESO mitjançant l'opció de l'obtenció del Graduat en

Secundària a través de la formació d'adults. El següent curs que apareix és el 2on d'ESO. Un 19% dels alumnes havien deixat d'estudiar en aquest curs. Tot i que les xifres són baixes, sorprèn que un 3,2% dels alumnes varen abandonar els estudis a 1er. Crida l'atenció que desisteixin a edats tant primerenques quan queda molt camí per recórrer i quan estan en edat d'educació obligatòria.

**Gràfica 32. Darrer curs realitzat alumnes no actius curs 2016-2017 alumnes Can Llupià**



### **i) Perfils segons repetició de cursos**

Aquí es tracta de saber si els alumnes que han estudiat dins de l'educació reglada han suspès algun curs o cursos al llarg de la seva trajectòria acadèmica. Això s'aplica tant pels alumnes actius durant l'any acadèmic 2016-2017 (89 joves) com per aquells que ja havien abandonat però havien estudiat prèviament (63 joves). En total aquest grup està format per un conjunt de 152 individus. Com indiquen les dades, entre l'alumnat atès a Can Llupià hi ha una altíssima incidència dels repetidors.

**Taula 39. Repetició curs alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	110	72,4
No	42	27,6
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

Gairebé tres quartes parts (72,4%) dels alumnes havien repetit curs en alguna ocasió. Els que no ho han fet (27,6%) són una clara minoria. La majoria d'alumnes acumula experiències de "fracàs", és per això que una de les prioritats de les unitats docents de justícia juvenil es revertir aquesta situació donant pas a experiències d'èxit o empoderament. Molts dels que estudien o ho han fet porten del seu pas pel sistema escolar un record negatiu associat, una autoestima escolar baixa, un menysteniment de les seves pròpies capacitats. Una de les funcions primordials del seu pas pels recursos formatius (no sols l'escolar) dels centres de justícia sigui capgirar aquesta situació en la que es troben molts joves.

El percentatge de repetidors és molt més alt en comparació els estudis que reflecteixen aquesta situació entre el conjunt de l'alumnat a nivell general de Catalunya o Espanya. El mateix succeeix amb la variable anterior, l'abandonament escolar. L'abandonament escolar prematur i l'alt índex de repetidors són un problema que posa en qüestió més que les capacitats dels alumnes, la capacitat d'atendre i acollir adequadament les necessitats educatives d'aquests alumnes. Les unitats docents no deixen de ser permeables al que <passa a l'exterior>. Amb les seves especificitats, no deixa de ser un centre educatiu més on prima la voluntat de que els seus alumnes progressin i estiguin el millor capacitats possibles. Però també recull altres fets de fora però amb una major intensitat.

L'alta incidència de la repetició és un indicador d'una sèrie de problemes que pateix l'alumnat atès a les unitats docents: dificultats d'encaix dins del sistema, dificultats d'aprenentatge pocs cops ateses, manca de motivació i d'oportunitats, d'un entorn propici, etc. Tota una sèrie de factors exògens i

endògens que es conjuguen posant seriosos entrebancs en el seguiment normalitzat i sincronitzat dels estudis.

**Taula 40. Nombre repetició cursos alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Repeteix 1 curs	90	81,8
Repeteix més d'1 curs	20	18,2
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Dels 110 estudiants repetidors s'observa que la majoria ho han fet en un únic curs (81,2%), mentre que el 18,2% restant són repetidors múltiples.

Ara analitzarem quins cursos han repetit<sup>107</sup> els alumnes atesos a la unitat docent de Can Llupià. Com es veu, la repetició de curs es produeix molt més a l'ESO que no a l'Educació Primària. Això és lògic ja que a mesura que augmenta el curs i l'etapa educativa també ho fa el nivell de competències i coneixements. Però el que crida l'atenció és que hi hagi hagut repetidors en tots els cursos d'Educació Primària, fins i tot en els més primerencs. Si s'aglutina tota aquesta primera etapa. Quan es pren una decisió tant dràstica com fer repetir curs (sobretot a primària) és que provablement hi ha alguna dificultat important en l'adquisició d'aprenentatges per part de l'alumne. Una decisió això no es pren a la valenta. Si ens fixem en l'Educació Primària, els percentatge de repetició dels alumnes de Can Llupià és molt superior al de la

<sup>107</sup> S'ha de tenir present que es tracta d'una variable de tipus multiresposta ja que un alumne pot haver repetit més d'una vegada. Per tant, si ens fixem en el sumatori de la columna de percentatges del total de casos, la xifra serà superior al 100%. Això és lògic, perquè cada persona analitzada podia donar múltiples respostes. En el cas d'interpretació de les dades, la darrera columna (percentatge sobre el total de casos) és en la que ens haurem de fixar preferentment.

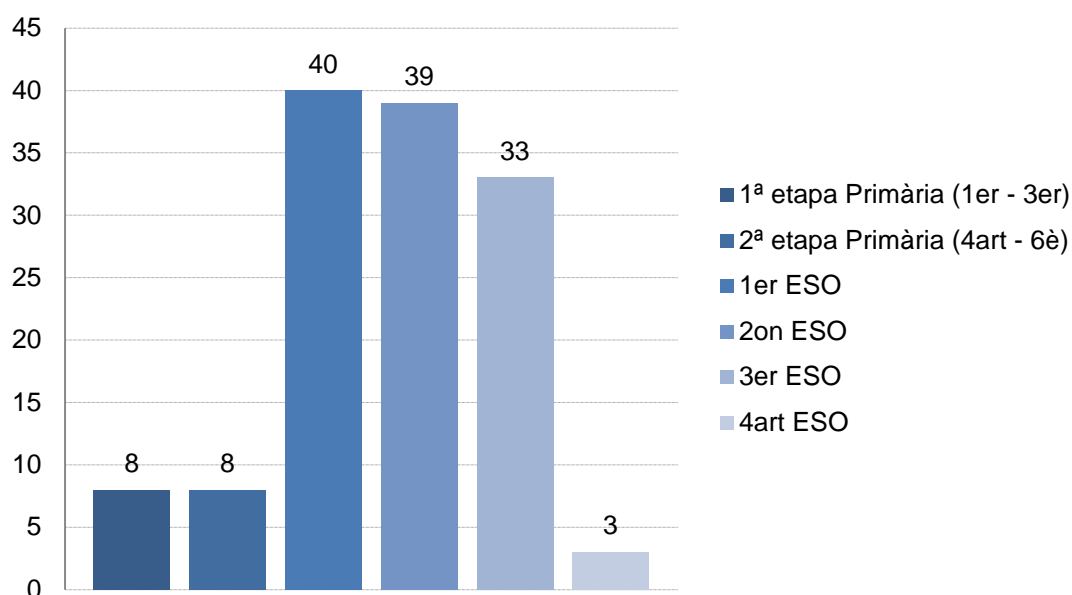
població global a Catalunya i Espanya. A primària els cursos més repetits són 6è i 3er.

**Taula 41. Curs repetit alumnes Can Llupià curs 2016-2017 (multiresposta)**

	<b>Freqüència</b>	<b>% sobre total respostes</b>	<b>% sobre total de casos</b>
1er Educació Primària	2	1,5	1,8
2on Educació Primària	4	3,1	3,6
3er Educació Primària	2	1,5	1,8
4art Educació Primària	1	0,8	0,9
5è Educació Primària	1	0,8	0,9
6è Educació Primària	6	4,6	5,5
1er ESO	40	30,5	36,4
2on ESO	39	29,8	35,5
3er ESO	33	25,2	30,0
4art ESO	3	2,3	2,7
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>119,1</b>

El cas de repetició es produeix sobretot a l'inici de l'ESO i es produeix el canvi d'etapa educativa. Més d'un terç (36,4%) dels alumnes repetidors ho havien fet a 1er de l'ESO. A 2on (35,5%) i 3er (30%) les xifres baixen una mica tot i que són molt semblants. Els tres primers cursos de l'ESO és on s'acumulen la gran majoria de repeticions. A 4art les xifres baixen moltíssim, això és degut a que els alumnes atesos rarament arriben al final de l'ESO. Els que ja tenen acreditat el títol d'ESO són una minoria molt reduïda. El més freqüent és que estiguin estudiant o que hagin abandonat l'ESO definitivament o per un altre recurs, com per exemple un PFI.

**Gràfica 33. Curs repetit alumnes Can Llupià curs 2016-2017 (multiresposta)**



#### **j) Perfils segons canvis de centre, incidències i/o centres alternatius**

Aquí es tractarà de fer palès els possibles canvis de centres educatius d'ESO entre els alumnes de la unitat docent de Can Llupià. S'han recopilat dades dels alumnes actius (89 joves) i dels no actius però que havien estudiat l'ESO (63 joves). Com es pot constatar, la majoria (53,3%) dels que són o han sigut alumnes dins de l'ESO han passat per més d'un centre educatiu. Tot i que no hi ha dades que a nivell general, aquest gran presència de canvis molt probablement sigui superior a la de l'alumnat mig.



**Taula 42. Canvis centres ESO alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	81	53,3
No	63	41,4
No consta	8	5,3
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

Hi ha diferents causes que expliquen aquesta situació; entorns familiars precaris, qüestions de tutela, canvis de municipi per part dels progenitors, etc. Hi ha molts factors que acaben incidint en una escolarització amb alt grau d'inestabilitat. Qualsevol canvi de centre o d'entorn implica un procés d'adaptació que pot resultar difícil.

**Taula 43. Canvis centres ESO alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
2 centres	63	77,8
3 centres	14	17,3
4 centres	4	4,9
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

De vegades aquests canvis venen propiciats per problemes de conducta o d'encaix disciplinari. Dels 152 joves que han fet cursat l'ESO en algun moment de la seva vida acadèmica és repeteix molt freqüentment aquest patró. Gairebé tres quartes parts (71,7%) dels joves han estat expulsats com a mínim una vegada del seu centre. De fet, la gran majoria d'aquests han estat expulsats en més d'una ocasió. Els que no ho han estat són el 28,3%.

**Taula 44. Expulsions centres ESO alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	109	71,7
No	43	28,3
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

D'aquestes expulsions la gran majoria són de tipus temporal (67%), però un terç tenen un caràcter més greu i definitiu (33%) . Quan un Consell Escolar pren aquesta determinació és que s'enfronta a fets molt greus. A més, alumne que hagi patit una expulsió definitiva molt probablement també en tingui de temporals. Aquesta és una decisió límit que té una greu repercussió en la vida

acadèmica de l'alumne perquè implica un canvi obligatori de centre. Indagant en els fulls d'ingrés i l'entrevista escolar s'aprecia com en reiterades ocasions alguns joves aprofiten aquest moment de trencament per abandonar de manera definitiva els estudis en tant que ho viuen com un fracàs, agafen desconfiança amb l'escola i es desvinculen definitivament del sistema educatiu.

**Taula 45. Expulsions centres ESO alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Temporals	73	67,0
Definitives	36	33,0
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Els motius de les expulsions són variats, majoritàriament són degudes a baralles amb companys. Un 34,9% dels alumnes que han estudiat l'ESO han sigut expulsats en alguna ocasió per aquest motí. La segona causa d'expulsió està igualada, i és deguda al mal comportament.

**Taula 46. Motius expulsió educació secundària alumnes Can Llupià curs 2016-2017 (multiresposta)**

	<b>Freqüència</b>	<b>% sobre total respostes</b>	<b>% sobre total de casos</b>
Actitud disruptiva	3	2,4	2,8
Acte delictiu al centre	4	3,1	3,7
Baralles amb companys	38	29,9	34,9
Mal comportament	28	22,0	25,7
Per absències	28	22,0	25,7
No seguir consignes	3	2,4	2,8
Consum de tòxics	8	6,3	7,3
Manca respecte docents	10	7,9	9,2
Agressió docent	5	3,9	4,6
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>116,7</b>

Aquesta expulsió del centre implica la recerca d'alternatives per tal de que l'alumne pugui prosseguir els seus estudis. En molts casos (no necessàriament) apareixen aquí les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC). En aquest cas, quasi un terç (31,6%) dels alumnes atesos havien passat per aquest tipus d'institucions. El que es nota a través de les entrevistes escolars

és que quan l'alumne és a la UEC les incidències i les expulsions baixen considerablement. Aquest recurs és valorat de forma força positiva pels joves, i no en tenen tant mal record com de l'institut. També cal remarcar que la coordinació amb les UEC és un dels aspectes importants de les unitats docents. Tot i ser dos recursos diferents, unitats i UEC tenen certes similituds; treballen amb el mateix perfil de jove i la metodologia que s'hi aplica està adaptada a les necessitats de l'alumne, combinant teoria i pràctica.

**Taula 47. UEC alumnes Can Llupià curs 2016-2017**

	Freqüència	%
Si	48	31,6
No	104	68,4
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>100</b>

#### **k) Perfils tenint en compte DGAIA**

En aquest apartat es vol fer esment de la presència de joves tutelats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA).

El fet que un jove estigui tutelat per aquesta institució implica que, per absència o negligència, no hi ha cap familiar directe que es faci càrrec de la tutela o pàtria potestat del jove (en aquest cas menor d'edat)<sup>108</sup>. Per contra, quan això es produeix és que existeix una xarxa de progenitors o familiars que tenen cura del jove. Que no hi hagi una tutela institucional no implica que no hi hagi entorns familiars difícils.

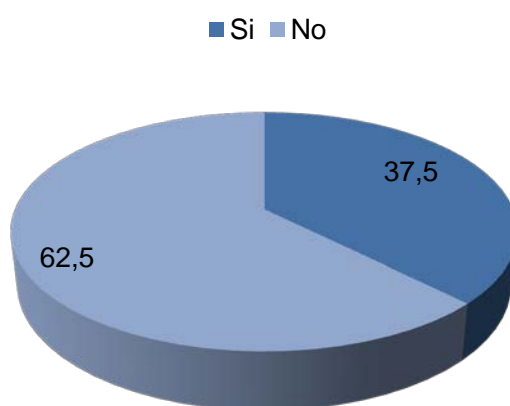
<sup>108</sup> Per fer anàlisi dades DGAIA s'ha eliminat els majors d'edat

**Taula 48. Alumnes Can Llupià tutela DGAIA curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	72	37,5
No	120	62,5
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Més enllà de la tutela, molts dels joves tenen en comú unes famílies que pateixen conflictes. Moltes de les trajectòries familiars amb les que es topen els professionals de la justícia juvenil estan marcades per greus problemes i conflictes. Quan es profunditza, l'entorn familiar és ple de fets dramàtics i tràgics que haguessin marcat a la majoria de nosaltres. Com ja s'ha vist, la qüestió familiar és una dels pilars més importants que expliquen el perfil socio educatiu del jove.

**Gràfica 34. Alumnes Can Llupià tutela DGAIA curs 2016-2017**



Les dades extretes al llarg de la investigació indiquen que els joves tutelats per la DGAIA són un terç de la mostra (34,2%).

**Taula 49. Alumnes Can Llupià tutela DGAIA segons procedència curs 2016-2017**

	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Estat espanyol	29	40,3
Estranger	43	59,7
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tal i com es veu a la taula, els 46 joves tutelats es reparteixen entre tres zones geogràfiques. La gran majoria dels tutelats són magrebins (60,9%), en aquest cas tots de nacionalitat marroquina. La seva presència supera amb escreix el llindar de la meitat de joves en aquesta situació. La qüestió geogràfica és cabdal; els magribins són el perfil majoritari entre els tutelats. Però, és que a més a més, de tots els 47 magribins, també més de la estan tutelats (59,6%). El més preocupant és que ambdós percentatges són molt alts i presenten magnituds molt semblants

Els 16 joves de nacionalitat espanyola tutelats (34,8%) són poc més d'un terç dels que estan sota l'aixopluc de DGAIA. També, dels 57 alumnes d'aquesta nacionalitat sols un 28,1% està en aquesta situació. En aquest cas, el segon percentatge baixa considerablement.

Això no es dona entre els joves llatinoamericans, aquí el comportament és diferent al dels dos altres col·lectius. Els 2 individus tutelats són un 4,3% dels tutelats. Això suposa que un 12,5% dels joves d'aquesta procedència estan tutelats.

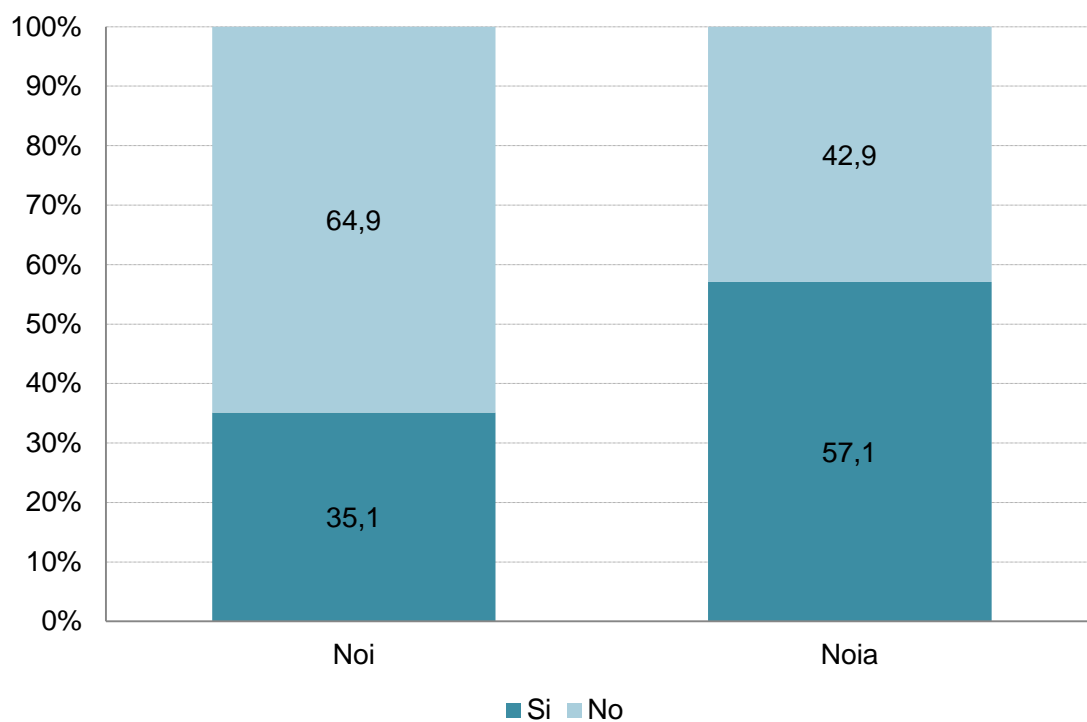
**Taula 50. Alumnes Can Llupià tutela DGAIA segons curs 2016-2017**

	Noi		Noia	
	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>	<b>Freqüència</b>	<b>%</b>
Si	60	35,1	12	57,1
No	111	64,9	9	42,9
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Un cop analitzat l'origen geogràfic, s'observarà com actua i es relaciona la variable del sexe amb la de la tutela per la DGAIA. Dels 47 joves tutelats, la

immensa majoria són nois (87,2%), i sols hi ha un 12.8% de noies. Cal recordar que la masculinització d'aquest col·lectiu ve donada en gran part per la presència d'un gruix important de nois marroquins no acompanyats que estan tutelats.

**Gràfica 35. Alumnes Can Llupià tutela DGAIA segons curs 2016-201**



Quan s'observen nois i noies per separat es veu com aquesta masculinització remet considerablement, fins i tot es gira la truita. Proporcionalment, si s'agafen els dos conjunts en global, hi ha més noies tutelades (37,5%) que no pas nois (33,9%).

## 6. Històries de vida

Per als que treballen o tenen relació amb joves en situació de risc social, segurament aquest apartat de la recerca els pugui resultar innecessari, perquè ja coneixen casos similars. Però, si durant la lectura d'aquestes històries es manté una mirada objectiva pròpia de la recerca científica, emergiran certes dimensions que completaran els conceptes explicats a l'informe.

Aquestes històries estan descrites, sobretot, perquè la gent en general, tot i que pot haver sentit i saber que hi ha casos extrems, normalment viu aliena a ells. És interessant explicar la vulnerabilitat d'aquests casos perquè quedi clar de què i de qui estem parlant.

Amb les històries de vida que es presenten tampoc no hi ha la intenció de generalitzar, perquè cada cas és individual. Tampoc no hi ha cap intenció de justificar i menys encara de jutjar. El que es pretén amb les històries de vida és contrastar i evidenciar que hi ha factors de risc personals, familiars, educatius i socials que porten a conductes delictives; i també hi ha factors protectors, que si es reforcen adequadament, minimitzen els factors de risc i esdevenen per a alguns interns noves oportunitats d'èxit. Ens centrarem, doncs, en 5 relats en els què, a partir de reforçar els factors protectors, s'ha incidit en la trajectòria educativa dels joves.

Tanmateix, aquests casos no són únics ni aïllats, sinó que són un modest exemple de la bona feina que s'està fent dels centres de justícia i que aquesta recerca té l'objectiu de recollir i convertir en un saber col·lectiu, perquè d'altres professionals puguin beneficiar-se i incidir positivament en les trajectòries educatives dels joves en risc social.

Finalment, cal comentar que els 5 casos corresponen a 5 perfils diferents i descriuen, en conseqüència, situacions ben diferents. Recordem breument, encara que ja està explicat anteriorment a la recerca, que a cada aula formativa (ja sigui escolar o laboral) es treballa amb un perfil de joves concret. Aquests no estan separats exclusivament per nivells, sinó per motivació i possibilitats, depenent del recurs formatiu al qual estan matriculats o no a l'exterior, i/o a les

possibilitats d'accedir amb èxit a un recurs formatiu nou, adequat a l'intern (motivació, proximitat a la llar, nivell curricular assumible, etc.).

- **M.M.**

M.M. és un jove de 16 anys, originari del Marroc. És fill del senyor XY i la senyora XX, que tenen conjuntament 7 fills més. El seu pare, d'un primer matrimoni, té 5 fills més.

La família del jove viu en un petit llogaret, en un entorn molt rural, en una casa de propietat construïda per ells mateixos. Els progenitors són analfabets i des de sempre s'han dedicat a la ramaderia i a les tasques del camp i la seva situació econòmica és precària. El nen M.M. començà els seus estudis als sis anys i els finalitzà als onze. La manca de motivació, les dificultats per accedir a l'escola i els càstigs físics que exercien els professors van provocar una assistència irregular.

L'any 2014 el jove inicià el procés migratori amb 14 anys, en solitari, impulsat per la seva família, la qual va pagar una quantitat elevada de diners a una màfia perquè facilités l'accés directe del jove, en patera, a la costa d'Andalusia. Un cop a l'estat espanyol, el jove es va trobar sol perquè no hi tenia cap familiar que hi visqués i el pogués acollir, per la qual cosa no va comptar, en cap moment, amb cap figura referencial familiar.

Després de passar per dos centres d'acollida d'Almeria, va arribar a Barcelona, el mes de desembre, on va ser atès immediatament per la DGAIA i ingressà en un centre de protecció de menors. Des d'aquest centre se'l va matricular a 3er d'ESO (curs 2014-15) i va assistir a una aula d'acollida.

A mitjans del 2015, la situació administrativa del jove es va resoldre amb una mesura d'acolliment en un Centre Residencial d'Acció Educativa. Va ser traslladat de centre i en aquesta nova etapa el jove inicià alguns escapoliments, pernactant fora del Centre Residencial en el que residia (fins i tot es donà una escada de llarga durada a França). Quan va realitzar aquests escapoliments ho va fer amb joves que va conèixer en el mateix centre de protecció, del mateix



origen i que presentaven un comportament disruptiu i consum de substàncies tòxiques. Alguns d'ells ja havien mantingut contacte amb la justícia. Quan s'escapaven, freqüentaven entorns marginals amb alts nivells de violència i delinqüencials.

Degut a l'absentisme, va repetir 3er d'ESO (curs 2015-16). Tot i quan es va reproduir la mateixa situació d'absentisme, va passar de curs per impossibilitat de tornar a repetir i inicià 4rt de l'ESO (curs 2016-17) amb una adaptació curricular, però va fracassar novament. Per tant, des dels centres de protecció on va residir, durant la seva adolescència, no va aprofitar els recursos que se li van oferir, no comptant així amb un suport educatiu i social constant i sòlit.

El seu baix nivell cultural i les poques habilitats socials li van comportar una baixa capacitat de resiliència amb manca d'adaptació a la nova situació de vida, mostrant molt poques capacitats per fer front a les dificultats i a situacions estressants. A més, presentava una inadequada gestió del dol migratori que repercutia negativament en la seva conducta. Es mostrava molt influenciable per l'entorn que l'envoltava, exposant-se a situacions de risc elevat, com ara el consum de tòxics, no sent conscient de les conseqüències que se'n deriven, a la vegada que tenia una manca important de control d'impulsos i de dificultat per regular les emocions, i començava a autolesionar-se superficialment. En aquest sentit, sembla que el procés migratori va ser un factor que va generar en el jove un estat d'angoixa i de malestar importants, degut a les expectatives d'èxit, sobrevalorades, que tenia la família, que no s'havien ajustat a la realitat.

Des del centre de protecció de menors se'l derivà a un Centre d'Atenció i Seguiment a les Drogodependències (CAS) i se'l va incloure en el programa de Servei d'Atenció-Migració (SATMI).

A finals del 2016, la DGAIA va comunicar al jove la proposta de derivació a un Centre Residencial d'Acció Intensiva per oferir-li una estructura i el suport necessari. Però aquesta derivació no va arribar a fer-se efectiva perquè, el febrer del 2017, el jove va ingressar a un centre de justícia amb una mesura cautelar d'internament en règim semiobert per un període de 3 mesos, per uns presumptes fets de robatori en casa habitada, atemptat contra l'autoritat i dos

delictes lleus de lesions. A banda del procediment de la causa d'ingrés, li constaven 3 expedients més en instrucció, tots ells amb component violent.

Quan el jove M.M. ingressà al centre de justícia juvenil, se'l va ubicar en un mòdul de convivència i se li van adjudicar una psicòloga, una treballadora social, així com un tutor educador per fer-ne el seguiment.

El jove, d'entrada, es va mostrar molt desconfiat vers els professionals, amb una actitud hermètica i/o fantasiosa a l'hora de donar informacions sobre la seva trajectòria, cosa que dificultava poder plantejar un pla de treball acurat a les seves necessitats. Tanmateix, es va fer coneixedora la família de la seva situació però hi va haver dificultats per recollir informació fiable i vàlida de la infantesa del jove, per part de la família, per les dificultats de comprensió i baix nivell sociocultural que presentaven. Va caldre la intervenció de la medidora del centre.

Un cop feta la valoració inicial es va creure convenient oferir al jove una mesura educativa des de l'àmbit de Justícia Juvenil. Des del centre es contactà amb el recurs formatiu on estava matriculat i es va sol·licitar que es mantingués la matrícula activa de 4art de l'ESO. Es va incorporar el jove a una aula d'alfabetització que compartiria amb 5 alumnes més de perfil i motivacions semblants i un tutor, mestre del Departament d'Ensenyament que treballaria la vinculació amb els estudis i l'orientació educativa, a part d'ampliar les competències bàsiques del menor. En el centre no es van observar problemes de concentració però sí dificultats en els aprenentatges més bàsics.

Tenint en compte que havia estat atès per diferents recursos de la xarxa de salut mental (CAS i SATMI) el començà a atendre la Unitat d'Atenció de Salut Mental als joves interns en els centres educatius tancats de Justícia Juvenil (ESMIA) directament en el centre, per poder continuar amb el tractament a nivell de salut mental i de consum de tòxics que havia iniciat prèviament.

Tanmateix, el jove va participar dels programes educatius duts a terme pels educadors del centre i que estan determinats per la llei de justícia juvenil com el programa d'hàbits i habilitats domèstiques, el programa de competència psicossocial, el programa d'educació per a la salut i el de tutoria. A més, va

participar al programa de drogodependències conjuntament amb d'altres joves MEINA amb qui compartia la mateixa problemàtica. I també, va participar en un programa específic que es va dur a terme amb un grup de menors MEINA (Menors estrangers indocumentats no acompanyats), en detectar que presentaven addiccions i conductes similars.

Tanmateix, va participar del programa COMUNICANT, que és un programa pilot amb el que es treballa amb gossos de teràpia que s'usen per a la rehabilitació dels joves delinqüents i per sensibilitzar els interns i contribuir en la seva reinserció social. Els resultats varen ser molt bons i va millorar la competència comunicativa de l'alumne.

#### **Programa amb gossos de teràpia “Comunicant”**



L'obligatorietat d'assistència als programes, així com la mateixa contenció que emmarca el propi context del centre de justícia, va assegurar el seguiment per part del jove, en tots els programes proposats. Tanmateix, la conducta del jove va estar correcte en tot moment i va participar activament a totes les activitats que se li van proposar. Val a dir que les conductes violentes que tenia aquest jove estaven associades al consum de tòxics, raó per la qual no es van donar aquestes conductes durant el seu internament, en no tenir accés a aquests tòxics.

Durant tot el procés, es va fer un seguiment amb reunions de l'equip interdisciplinari, projectant uns objectius reals i assumibles. Aquest seguiment era compartit pel menor en tot moment se'l feia partícip de les decisions preses.

Es va treballar l'orientació escolar del menor i es va poder veure que el recurs formatiu al qual estava matriculat no era l'adient per assolir l'èxit educatiu, perquè distava molt de la zona de desenvolupament proper del menor, per això se'l va orientar per estudiar un Programa de Formació i Reinserció (PFI). Se'l va ajudar a fer tot el procés de preinscripció cercant i posant al dia tota la documentació necessària i se'l va preparar perquè pogués fer l'entrevista, requisit indispensable a superar per poder ser admès al curs. Un cop admès, es va fer efectiva la nova matrícula fent les gestions des del centre ja que és un jove custodiat per la DGAIA.

Durant els mesos de juliol i agost, el jove no va assistir a escola i va poder participar d'un recurs laboral portat a terme dins del centre per l'empresa del CIRE (Centre d'Iniciatives per a la Reinserció). Això va fer que obtingués un títol d'hostaleria reconegut pel SOC (Servei Públic d'Ocupació de Catalunya).

El recurs del PFI es va iniciar al setembre i el jove es va desplaçar cada dia al centre on estudiava, d'entrada amb acompanyament educatiu, després tot sol, retornant al centre de justícia cada dia després del curs, fins finalitzar el seu internament. Aquest procés ha permès l'adaptació a una nova situació i així com treballar l'hàbit i la vinculació real amb el recurs.

Actualment, el jove viu en una residència amb altres joves custodiats per la DGAIA, però aquest cop, aprofita i manté el recurs formatiu al que assisteix de manera regular.

- **A.A.**

A.A. és un jove de 17 anys, de Barcelona. És fill del senyor XY i de la senyora XX que tenen conjuntament una altra filla. Al nucli familiar està molt present la figura tant dels avis paterns com de l'àvia materna.

La mare del jove és administrativa, encara que al dia d'avui no està treballant i el seu pare treballa com a maquinista de Renfe. El domicili familiar és de propietat. Cap familiar ha tingut contacte amb la Justícia, no hi ha història de maltractament infantil i no tenen relació amb els Serveis Socials de la Zona.

Sempre han estat una família unida i amb vincles familiars ben elaborats entre ells. La família viu a un barri de Barcelona que està força afectat per la crisi econòmica, amb situacions de fragilitat social i amb un alt índex de marginalitat. La seva germana està sent atesa per un Hospital de Dia.

El nen A.A. va realitzar l'educació primària sense dificultats, tot i que a l'edat de 9 anys va estar rebent tractament per Dificultats d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH) i a nivell de salut mental va estar fent seguiment durant 8 anys amb regularitat fins a l'adolescència.

Sempre va ser un nen molt vinculat a l'esport, en concret al waterpolo, on jugava en un equip federat.

Al finalitzar 1er d'ESO, l'escola on estudiava va tancar i va haver de canviar d'institut. Quan va començar 2n d'ESO va haver d'adaptar-se a un nou context escolar i es va començar a relacionar amb companys que presentaven un comportament disruptiu. Va superar el curs amb dificultats i va començar 3er d'ESO. Les noves relacions que havia fet a l'institut van fer que deixés de banda els amics que tenia abans, un grup d'iguals més prosocial. També va deixar el waterpolo i va començar a ajuntar-se amb un grup d'iguals més dissocial, del barri. Alguns d'ells ja havien tingut contacte amb la justícia. En aquest moment, el jove va començar a consumir tòxics i va començar a ser absentista, fet que va repercutir en el seu rendiment. Va repetir 3er d'ESO, però igualment no va obtenir bons resultats. Se'l va orientar, des de l'institut, per fer un PFI d'Auxiliar de Muntatges d'Instal·lacions Elèctriques, d'Aigua i Gas, que va aprovar sense dificultats. Al mateix temps, es va presentar per fer la Prova d'accés al grau mitjà de formació professional (GMFP) però no va obtenir nota suficient per accedir-hi. Aquest curs (2016-17) havia iniciat un PFI de Manteniment.

En el darrer any, el consum de tòxics es va intensificar no sent conscient de les conseqüències que se'n podien derivar, ni de les situacions de risc a les que s'exposava. L'A.A. va passar de ser un jove tranquil que més o menys anava seguint les pautes i normes familiars i que resolva els conflictes de manera assertiva, a ser un jove agressiu davant del límit imposat pels pares.

En el domicili, es van viure episodis de tensió, provocats pels comportaments disruptius del jove i els pares del jove es van trobar desbordats per la situació. No van saber com reconduir una situació insostenible i no podien incorporar límits i contenció en els comportaments disruptius i continuats del jove.

El jove mantenia una dinàmica molt elevada de carrer i és en aquest punt on va començar a delinquir.

L'A.A. va ingressar en un Centre Educatiu de Justícia Juvenil el gener del 2017 amb una mesura cautelar d'internament en règim semiobert per un període de tres mesos, per uns presumptes fets de robatori amb violència i lesions. Constaven en la jurisdicció de menors 2 procediments en instrucció amb característiques similars a la causa que motivava l'ingrés.

Un cop fet l'ingrés, es va ubicar el jove A.A. en un mòdul de convivència i se li van adjudicar una psicòloga i, una treballadora social, així com un tutor educador per fer el seguiment del menor.

Es va fer coneixedors els progenitors de la situació actual del jove. Es van mostrar molt preocupats i molt involucrats en tot el procés judicial. Eren conscients que el jove presentava la necessitat d'un entorn més contenidor que li permetés un temps de reflexió per reconduir els seus comportaments i van reconèixer no saber fer front als comportaments del jove.

El jove va mantenir comunicacions setmanalment amb els seus pares, germana i avis. Les comunicacions amb la família van ser positives i exitoses.

Durant les entrevistes d'exploració, el jove es va mostrar col·laborador, orientat en temps, espai i persona. D'entrada, no va ser capaç de realitzar processos analítics i reflexius, minimitzant la situació que l'havia portat a ingressar en un centre de justícia. El jove no presentava conductes autolítiques.

Es van identificar característiques de personalitat persistents, bones habilitats intel·lectuals i capacitat per trobar solucions meditades a conflictes i problemes. Un cop feta la valoració inicial es creure convenient oferir al jove una mesura educativa des de l'àmbit de Justícia Juvenil. Com que el jove, a l'exterior, estava matriculat en un PFI, la manca d'assistència faria que perdés el recurs,

per la qual cosa se'l va orientar per preparar les proves d'accés a Cicles Formatius de Grau Mig. Es va considerar que eren unes proves que ja havia intentat fer en un moment de la seva trajectòria escolar, per la qual cosa seria fàcil motivar-lo i seria un bon mitjà per ubicar-lo novament en una trajectòria formativa. Per inscriure's a la prova cal tenir 17 anys o més (o complir-los el mateix any). La prova d'accés té 3 parts dividida en diferents exàmens de diferents temaris (una part comunicativa i social que avalua la competència en llengua catalana, en llengua castellana i en llengua estrangera (anglès o francès) i la competència social i ciutadana; una part científicotecnològica que avalua la competència d'interacció amb el món físic i en tecnologies; i una part matemàtica que avalua la competència matemàtica). El centre de justícia es va fer càrrec dels costos de la prova en estar en tutela.

Se'l va ubicar en una aula de preparació de proves lliures (Grau Mig, GESO, IOC) amb 5 alumnes més i un tutor mestre del Departament d'Ensenyament que els feia el seguiment. La jornada lectiva va ser de 5 hores diàries i durant el procés de preparació de proves el jove no va realitzar cap taller laboral, per incompatibilitat horària. Es va prioritzar treballar els continguts lectius perquè la mesura d'internament de 3 mesos és un període molt curt i s'havia d'optimitzar el recurs per tenir uns resultats d'èxit degut a l'exigència de la prova a la que es presentava.

L'adaptació de l'A.A. al centre i a l'aula va estar correcte, va assumir amb facilitat la normativa i va ser capaç de seguir la dinàmica sense dificultats. El fet de seguir uns hàbits i uns horaris va facilitar que adquirís novament hàbits d'estudi.

Es va mostrar motivat per la seva trajectòria educativa amb molt bona predisposició per aprofitar el temps. Tenia clars els seus objectius acadèmics i va mostrar una actitud adequada per assolir-los. Tot i que en un moment donat de la seva infantesa va ser diagnosticat de TDAH, en l'actualitat no es van observar dificultats, sent capaç de mantenir un bon nivell de concentració.

Va superar amb èxit els exàmens i es va fer la preinscripció des del centre per accedir a un Grau Mig. Es va ajudar i acompanyar la família a fer efectiva la

matricula.

Davant la petició del jove, un cop assolits amb èxit els exàmens, es va accedir que el jove deixés el recurs formatiu un cop arribat l'estiu i participés d'un programa laboral del centre que treballa arreglant bicicletes BICICLETES que va mantenir fins el seu desinternament.

### **Taller Laboral de Bicicletes**



D'altra banda, durant tot l'internament, es va afavorir l'inici d'un procés reflexiu sobre la seva situació actual. Les tutories individuals amb la seva tutora educadora i el treball amb la psicòloga, el van ajudar a acceptar i assumir la responsabilitat dels seus actes. Va mostrar remordiment i penediment per les accions que havia dut a terme i en les que havia pogut ferir a d'altres persones. Va reconèixer que el consum de tòxics havia esdevingut una gran dificultat per a ell i que li havia comportat molts conflictes i va demanar ajuda per abordar aquesta dificultat. Durant l'internament, també va participar d'altres programes que van incidir en el canvi de conducta com ara el Programa per Conductes Violentes (COVI). A més, i tenint en compte que estava en règim semiobert, va participar del programa ACOMPANYEM, associat al recurs extern de la Gossera Municipal de Barcelona, per tal que assumís responsabilitats personals que afavorissin un procés individual que millorés les seves capacitats personals com podien ser les capacitats per gestionar el temps, la millora en l'autonomia, el veure's capaç de poder cuidar els altres i finalment i sobretot, de



progressar com a persona.

Cal afegir que, com que l'A.A. sempre havia estat vinculat a l'esport de manera regular, fet que es va valorar com un factor de protecció important, es va treballar la nova vinculació amb aquest àmbit, participant d'un programa esportiu que el va portar a fer una ruta de 4 dies amb 2 joves interns més i l'acompanyament educatiu de 2 educadors. Per tal de preparar-se per a aquesta sortida va estar fent sortides de running i de bicinç per la muntanya de Collserola dos cops per setmana.

Dins del centre, es va mostrar al marge de crear vincles sòlids amb la resta de companys i va reforçar novament els vincles amb la família amb qui conjuntament van treballar amb la psicòloga i la treballadora social fins el seu desinternament.

Actualment viu a casa amb els pares i segueix el recurs de Grau Mig pel que es va matricular.

- **Y.Y.**

En Y.Y., té 17 anys, originari del Marroc i és el segon d'una fratria de 4 germans del matrimoni format entre el Sr. XY i la Sra. XX. Les edats dels germans estan compreses entre els 20 i els 10 respectivament.

Els progenitors van instal·lar-se a Barcelona fa molts anys ubicant-se en diferents barris. Actualment viuen al districte de Nou Barris. La situació econòmica familiar és ajustada però suficient per cobrir les necessitats bàsiques familiars. Reben ajudes de Serveis Socials de forma puntual (tant econòmiques com educatives).

La trajectòria escolar del Y.Y. durant la primària va estar absent de dificultats, més enllà de tractar-se d'un noi mogut i inquiet. Però, al 6è curs de primària el noi va començar a presentar dificultats conductuals difícils de reconduir a l'escola i es va demanar la col·laboració dels pares per abordar-les. Per als seus pares, el Y.Y. va començar a ser un fill irreconduible i el van començar a comparar constantment amb el germà gran, que sempre havia estat brillant. El nen va créixer fent-se seu aquest estigma, fins el punt de mostrar-se distant, fred i hostil en les seves relacions familiars. La disciplina a la família, per part del pare, va esdevenir rígida i estricta i tot i que va ser un fet puntual, hi va haver càstig físic. El rebuig i distanciament que va mostrat el noi respecte dels seus pares, es va accentuar davant d'aquest fet que el fill va viure de manera traumàtica. El noi va començar a mostrar ràbia i hostilitat i el pare, que es va trobar abatut i desbordat per la situació, va començar a accedir a les demandes i voluntat del seu fill creant en ell un sentiment d'empoderament encara més accentuat. Pel que fa a la mare, tot i ser conscient que la situació era insostenible, en tot moment va justificar el seu fill, sense pensar en la transcendència d'aquesta sobreprotecció. Amb els germans el noi va mantenir una actitud freda i distant.

Un cop a l'ESO, el noi inicià una escalada de comportaments disruptius i transgressors, també a l'àmbit escolar. Els resultats acadèmics i les faltes d'assistència el van portar a repetir 2n de l'ESO.

El noi va començar a cercar en l'entorn una identitat i una pertinença marcada

amb un grup d'iguals amb conductes transgressores i dissocials, sense emmarcar la seva vida en una estructura que pogués afavorir el seu desenvolupament. Es va exposar a elevades situacions de risc participant i protagonitzant actes transgressors i fins i tot il·lícits, especialment de caire no violent que li van suposar una mesura de llibertat vigilada cautelar.

Davant d'aquesta mesura, que forçava la presència del menor en un recurs formatiu, i la insistència de la família, perquè el seu fill no deixés d'estudiar, l'institut va mantenir la matrícula activa. Sense una assistència constant a classe el jove va anar passant de curs fins arribar a 4art de l'ESO, on, finalment, va esdevenir absentista. Malgrat que el Delegat d'Assistència al Menor (DAM) va intentat orientar-lo i oferir-li diferents recursos, el YY no es va implicar en cap activitat estructurada. Les activitats transgressores, a més d'un consum abusiu de tòxics (alcohol i cànnabis) van anar en augment i les relacions intrafamiliars van suposar una important font de tensió i conflicte.

El Y.Y. va ingressar en un centre de justícia per tal de complir una mesura cautelar d'internament en règim tancat per un període de 3 mesos, atenent la inviabilitat de complir la mesura de llibertat vigilada cautelar que se li havia imposat inicialment.

Un cop fet l'ingrés, es va ubicar el menor Y.Y. en un mòdul de convivència i se li van adjudicar una psicòloga i una treballadora social, així com un tutor educador per fer-ne el seguiment.

Es va fer coneixedors els progenitors de la situació actual del jove. Malgrat que la família va mostrar la seva preocupació, en Y.Y. es va instal·lar en una fredor emocional vers els seus pares deixant clara la figura de poder en el nucli des del despotisme i la hostilitat i amb un posicionament de no voler veure a la seva família (només accedia a veure'ls per obtenir un benefici propi). Aquestes dinàmiques, que es donaven dins el nucli familiar des de feia anys, van quedar paleses a les primeres visites, motiu pel qual, des de l'equip tècnic es va proposar mantenir un distanciament inicial per tal de poder restablir el vincle poc a poc.

El Y.Y. es va presentar, davant els professionals, amb un posat distant i

indiferent respecte de la seva situació judicial, personal i familiar. En tot moment es va mostrar correcte i segur d'ell mateix i va intentar controlar la interacció amb l'interlocutor mesurant tot allò que dia. Rumiava les seves respostes i posava molta cura en què les seves afirmacions no poguessin ser qüestionades o no donessin lloc a confrontació.

Es va valorar convenient oferir una resposta educativa des de l'àmbit de Justícia Juvenil. D'acord amb aquesta valoració es va considerar interessant que el jove participés en programes educatius del centre portats a terme pels educadors com ara el programa de competència psicossocial i el programa de conductes violentes COVI i que s'incorporés a un recurs formatiu.

### **Xerrada informativa dels recursos formatius externs**



Des de coordinació d'aules es va establir el contacte amb l'institut i com que la matrícula de 4art d'ESO encara estava vigent, es va demanar que es mantingués activa, tot explicant que el menor s'incorporaria a una aula educativa durant el seu internament i se l'avaluaria des del centre de justícia. Des de l'institut es va explicar que tenien molt apreciï a la família i que si calia, acreditarien el 4art de l'ESO al noi, per tal que no seguís al carrer i pogués seguir estudiant o trobar una feina.

El Y.Y. va entrar en una aula d'acollida al centre on es va anar treballant l'assoliment d'hàbits de treball i l'acceptació de la normativa i la motivació i implicació vers els estudis. Amb una actitud correcte, de seguida es va incorporar en una aula amb 5 alumnes més de 3er i 4art d'ESO amb un nivell real i possibilitats d'acreditar els diferents cursos. Els mestres que van atendre

el noi, van detectar que el nivell del menor no era suficient per poder continuar estudis postobligatoris un cop finalitzada l'ESO perquè encara presentava mancances significatives degut a l'absentisme, que el portarien a no poder seguir les classes i, en conseqüència a un nou fracàs escolar. A més, es va considerar que el títol del graduat escolar no era suficient per trobar una feina en condicions i mantenir-la per la qual cosa la situació a casa s'agreujaria i fins i tot podria desencadenar un abandó de la llar familiar reduint encara més els factors protectors i augmentant els de risc. És aquesta la raó per la que es va considerar oportú que l'alumne es mantingués a l'aula de 4art d'ESO, es prioritzés l'estudi de les assignatures que li eren més fàcils per poder recuperar-les en la convocatòria de setembre i que de cara al curs vinent seguís estudiant en una escola d'adults el GESO. Tenir algunes assignatures aprovades fins a 4art d'ESO li suposaria la convalidació d'alguns dels àmbits que es demanen per obtenir el Graduat escolar. Aquest fet faria que la meta a aconseguir, des de la seva mirada, fos assumible i ajudaria que hi accedís (no s'ha d'oblidar que el menor ja no té edat d'estudis obligatoris i per tant hi ha d'accedir voluntàriament). Si el Y.Y. accedia i s'implicava per seguir aquest itinerari formatiu es podrien treballar dos objectius: d'una banda, seguir estudiant en una escola amb gent més adulta i motivacions i discursos més prosocials i d'altra banda, adquirir més competències per tal de poder abordar amb èxit els estudis postobligatoris. Es va parlar amb l'institut, que d'entrada havia proposat la possibilitat que el jove acredités l'ESO al mes de juny, però finalment es va acordar conjuntament, que cercar l'èxit escolar passava per exigir al menor una implicació real pels estudis i augmentar el nivell de competència curricular.

En la seva estada al centre, el Y.Y., d'entrada es va relacionar poc amb el grup d'iguals del grup de convivència, sense establir cap relació especialment propera amb cap dels altres joves. Només s'apropava als nois més petits del centre durant l'estona d'esbarjo, amb una actitud juganera però alhora prepotent i dominant. Pel que fa a la seva relació amb els professionals, només es va mostrar demandant per satisfer demandes concretes sense cercar cap vincle més proper.

Però, malgrat es tractava d'un noi aparentment segur d'ell mateix i de les seves

capacitats, fins el punt de mostrar-se arrogant i dominant especialment davant dels que percebia com a més fràgils, en determinats moments o situacions podia arribar a defallir en la seva contenció, encara que fos de forma puntual, quan no controlava certes expressions emocionals, especialment de ràbia o d'ira, sobretot en el context familiar.

Els vincles familiars estaven molt malmesos i s'havia de fer un treball, primer individual i després en l'àmbit familiar per poder restaurar les relacions intrafamiliars. El tutor i el psicòleg van abordar la part més individual i la treballadora social va treballar amb la família. Tots els membres de la família havien de posar de la seva part perquè els rols familiars s'establissin amb uns vincles sans. La part educativa del jove era indispensable per poder, d'una banda, situar el jove en un ambient que el beneficiés i el protegís d'un entorn dissocial i per una altra banda, perquè el mateix noi i la família canviessin l'autoconcepte acadèmic i aquell estigma de noi problemàtic i mal estudiant. Calia, però elevar el nivell d'exigència del menor i alhora cercar l'èxit educatiu que en aquest cas, no passava per acreditar una ESO sense la seguretat de poder continuar uns estudis superiors. Tot plegat per augmentar l'autoestima del noi, però alhora, hi havia poc temps per fer una bona intervenció des del centre, perquè d'entrada, la mesura del jove era de 3 mesos cautelars. Tot depenia de la voluntat de canvi del Y.Y. La resposta tant del jove com de la família a la teràpia va ser molt positiva en la mesura que van col·laborar des del principi. A més, el jove va veure encertada la continuïtat dels estudis a l'escola d'adults perquè s'adonava que cada cop augmentava la seva competència en les diferents disciplines a les que s'havia matriculat.

A més, el fet d'assistir a l'aula 5 hores diàries, va fer que el jove s'esforcés per respondre a les noves exigències acadèmiques. Actualment, el jove segueix assistint a l'escola d'adults i els vincles familiars han millorat considerablement. Només li queden dos àmbits per acreditar l'ESO i té clar que vol fer un grau de cicle formatiu mitjà.

- **G.G.**

La G.G. és una noia de 17 anys que va néixer a Colòmbia i va venir a Espanya en reagrupament familiar als 4 anys. Al país d'origen va viure amb la seva àvia i al país d'acollida ho va fer amb la seva mare i la seva nova parella –que la jove reconeix com a pare- i una germana petita fruit d'aquesta relació. La G.G. no ha conegut mai el seu pare, que també és de Colòmbia però que viu a Madrid i actualment és a la presó.

Durant la infància de la G.G. i la seva germana, van intervenir en l'àmbit familiar diferents agents dels Serveis Socials per ajudar la família a establir pautes de cura personal per a les seves filles, però la família no seguia els consells i finalment canviaven de població. Els pares només requerien els Serveis Socials per qüestions econòmiques. No consta que hagi hagut violència física a la llar, però sí fortes discussions verbals i negligència per part dels pares en la cura personal de les filles.

La trajectòria educativa de la G.G. també va estar marcada per molts canvis d'escoles degut als diferents canvis de domicili de la família. Des dels 13 anys, la noia va començar a tenir relació amb altres grups d'iguals amb comportaments dissocials i va iniciar una conducta disruptiva en l'àmbit escolar amb baralles amb els companys i manques de respecte cap al professorat que li van suposar algunes expulsions temporals de l'institut. Però, tot i així, la noia va anar passant de curss fins arribar a 4art d'ESO, sense repetir cap curs, encara que no el va finalitzar. La família desaprovava el comportament dissocial de la seva filla però no va prendre mesures per eradicar aquests comportaments. La mare va ser més rígida posant normes i límits a la seva filla, però la seva parella era més permissiva. Aquestes contradiccions van fer que augmentessin les baralles entre ells, fet que va comportar diverses separacions i reconciliacions.

A més, els pares de la G.G. van passar per situacions econòmiques complicades. La mare sempre havia treballat esporàdicament i el padrastre, que cobra una pensió d'invalidesa, no va treballar mai. Quan la menor tenia 15 anys, la família va decidir anar a viure fora de Catalunya, a casa d'uns familiars.

Davant la demanda de la noia de quedar-se a viure a casa d'una amiga i un amic (també menors), els pares van accedir i, finalment, van marxar amb la seva filla petita deixant la menor vivint sola a Catalunya. La noia no va trigar gaire a establir-se amb tres joves més, en una casa ocupada i, sense recursos per mantenir-se, va iniciar comportaments delinqüencials que es van agreujar amb el consum de tòxics. Arrel de la detenció per part dels mossos d'esquadra, quan la G.G. tenia 16 anys, es va detectar que la menor estava en situació de desamparament i va ser traslladada a un centre d'acollida de Barcelona, que acull noies d'entre 12 i 18 anys. Des del centre no se la va matricular a cap recurs formatiu perquè la noia no volia estudiar i volia treballar. Va començar a treballar de comercial. Tot i què la menor no va escapolir-se mai del centre, no va mantenir durant gaire temps la seva feina de comercial. Les actuacions dissocials i el consum de tòxics van augmentar i no va mesurar les conseqüències dels seus actes, ni va tenir consciència del risc que li suposaven. Va ser incorporada a un Pla d'inclusió i cohesió social i va ser traslladada a un centre d'acollida. La G.G. va ingressar a un Centre Educatiu de Justícia Juvenil amb una mesura cautelar d'internament en règim semiobert per un període de tres mesos, per quatre procediments oberts de lesions i robatoris i furts.

Un cop fet l'ingrés, es va ubicar la G.G. en un mòdul de convivència i se li van adjudicar un psicòleg i una treballadora social, així com un tutor educador per fer-ne el seguiment. Es va fer coneixedors els progenitors de la situació actual de la seva filla però els pares de la jove es van separar i resideixen en comunitats autònomes diferents i no mantenen una bona relació. El padrastre viu amb la germana petita i durant tot l'internament només van venir al centre a veure la seva filla una vegada.

Davant la poca implicació de la família, la noia patia un estrès important, ja que no tenia cap adult que la pogués recolzar en el seu procés maduratiu i de desenvolupament personal. Des del centre, es va considerar oportú intentar mantenir, ni que fos telefònicament, els contactes amb els pares i avis i ampliar els referents educatius que pogués tenir a Catalunya. Les visites que la G.G. va portar a terme en el centre van ser les realitzades pels seus oncles i un cosí, que són una família molt implicada i col·laboradora. Actualment, els pares no



fan cap supervisió de la seva filla ni tampoc s'impliquen en el procés educatiu que està portant la noia. El pare ha refet la seva vida i la mare està desapareguda.

La G.G. no va mostrar problemes d'adaptació al centre i sempre va tenir un bon comportament tant amb les seves companyes d'unitat de convivència com amb els professionals del centre, seguint les seves indicacions. Sempre, va presentar una actitud positiva cap a l'autoritat del centre, pel context on es trobava, encara que la seva implicació en les intervencions, en un primer moment, era merament formal.

Un cop feta la primera avaluació, es va determinar que la G.G. tenia un risc global de reincidència alt, en la mesura que tenia molts factors de risc alts i crítics. Es va valorar la conveniència d'una intervenció educativa des de l'àmbit de la justícia, amb l'objectiu que adquirís les habilitats, les capacitats i les actituds necessàries per a un correcte desenvolupament personal i social. Es va considerar oportú que iniciés els programes del centre (el d'hàbits i higiene i el de competència psicosocial), així com que participés del programa de Conductes violentes COVI i a més se la va incorporar a un programa formatiu escolar per finalitzar els seus estudis fent el GESO al seu ritme. Semblava, per l'expedient acadèmic, que seria una bona opció. Però, segons informacions dels professionals d'ensenyament del centre, la noia no tenia una bona base d'estudis acadèmics. Un cop es va parlar amb l'últim institut on va estar matriculada, es va veure que la menor havia anat passant de curs cada cop que s'incorporava a una nova escola, però que la major part del temps havia estat absentista, raó per la qual havia arribat a 4art d'ESO amb un nivell de Primària. A més, no va mostrar un alt nivell de compromís per l'escola o per les feines que se li assignaven i va verbalitzar diverses vegades que ella no volia estudiar. Tot plegat, va fer que es recomanés que fes un recurs laboral.

El tutor i el psicòleg van treballar amb la noia de manera individual l'assumpció de riscos perquè conegués les conseqüències dels seus actes. D'entrada, es va mostrar més reticent a dipositar la seva confiança en els professionals del centre però de mica en mica va anar establint vincles positius que la van ajudar a avançar en el seu procés educatiu. Li costava una mica expressar els

sentiments d'enuig però, amb el temps, va ser capaç de reflexionar buscant estratègies per disminuir el seu malestar. La seva capacitat de resiliència va anar en augment i va mostrar una capacitat adequada de remordiment, essent conscient de les seves pròpies errades i buscant solucions per resoldre els malentesos creats. No existien antecedents de suïcidi o autolesió per la qual cosa no es va haver d'abordar aquest tema.

Va participar del recurs laboral d'hostaleria del centre i es va treure un títol del SOC en aquest àmbit. Després el va ampliar amb el de cuina. Per tot, l'equip multidisciplinari es va pronunciar de forma favorable al gaudiment de sortides i permisos per tal d'afavorir la reinserció social. En concret l'equip multidisciplinari es va pronunciar respecte del següent tipus de sortides: sortides programades organitzades pel centre, de caire lúdic i que s'havien de portar-se a terme amb acompanyament educatiu, sortides formatives i laborals per realitzar algun recurs educatiu o una feina i sortides de cap de setmana dirigides a l'apropament familiar amb possibilitat de pernocta.

#### **Taller laboral Hostaleria**



La G.G. Va portar a terme sortides programades de caire lúdic, així com esportives o d'oci (va sortir a córrer dos cops per setmana i va fer una ruta en bicicleta de 4 dies amb 2 educadors i 3 interns més). Va realitzar sortides quinzenalment per anar a la Gossera Municipal de Barcelona. Entre dos i tres

cops a la setmana, va assistir a entrevistes i activitats realitzades a l'entitat Andròmines per realitzar el programa de re-incorpora de La Caixa. Dos cops al mes, va realitzar sortides de cap de setmana amb pernocta amb els seus tiets. Va iniciar les sortides per incorporar-se a una feina de cambrera en un restaurant. Durant el mes d'agost la jove va poder gaudir de 10 dies de permís ordinari per anar amb els seus oncles de vacances. A mitjans de setembre va començar un programa de Formació i Inserció (PFI) d'atenció al client, tot entenent que és indispensable formar-se per millorar laboralment i implicar-se novament en un recurs educatiu.

La G.G. va gaudir dels permisos i sortides des de l'inici amb total correcció i es va comprovar que no existia un risc per a no gaudir-ne. En tot moment es va mantenir una actitud propera i de confiança perquè la jove necessitava el reforç de les persones que l'envoltaven per tal de acompanyar-la en el seu procés educatiu i reinsertor. Va entendre que el canvi que estava fent era positiu per a ella però que necessita dels seus familiars per portar-lo a terme i es va fer conscient que certes amistats del passat no li eren beneficioses i necessitava mantenir-les a distància.

El fet d'ingressar en un centre de justícia va suposar una aturada en la seva carrera delinqüencial, aprenent a valorar l'esforç com a eina per aconseguir allò que es desitja. Va complir 14 mesos d'internament en règim semiobert amb total correcció. Val a dir que abans de l'internament no hi havia cap instrucció judicial i que la seva carrera delictiva era relativament curta, concentrada en un any des de l'inici fins a l'internament.

En el centre, la G.G. va fer un gran treball en les seves perspectives de futur a curt, mig i llarg termini. Va entendre la necessitat d'un pla de futur realista i va començar a treballar per aconseguir-lo. Els tiets paterns van demostrar ser capaços i tenir ganes d'oferir un suport emocional i tutorial a la jove. Tenint en compte tots aquests factors de protecció, en la darrera avaluació, l'equip multidisciplinari va valorar el risc global de la G.G. com a baix.

- **K.k.**

La K.K. és una noia d'Hondures que actualment té 16 anys i que va venir en reagrupament familiar. Primer va venir la mare i dos anys després el pare. Mentre va ser al seu país natal, la nena va residir amb els avis materns i els records que en té són bons. Finalment va venir a Catalunya amb els seus dos germans quan tenia 10 anys. Els pares es van separar dos anys després, el 2012, quedant, en aquell moment, la jove a càrrec de la figura materna. Actualment, el pare resideix a Madrid, la progenitora des de finals de l'any passat i per motius laborals resideix a València. Els germans estan independitzats amb les seves parelles. De la menor se'n fa càrrec una tieta materna.

La situació econòmica de la família és precària, la major part dels ingressos provenien del treball de la mare en una empresa de neteja.

Els pares de la K.K. no tenen antecedents delictius i a la llar mai no hi ha hagut maltractaments per part dels pares; les úniques situacions violentes a la llar les ha protagonitzat la K.K.

La mare sempre va ser la figura autoritària i en canvi, el pare va ser i és molt consentidor, desautoritzant moltes vegades a la mare. Això va fer que les relacions entre mare i filla es veiessin molt perjudicades.

Arrel de la separació dels pares la noia va començar a canviar mostrant-se més rebel i qüestionadora sobretot amb la figura materna, comportant que l'any 2013 marxés a viure uns sis mesos amb el seu pare. Durant aquesta època la noia va presentar un elevat absentisme escolar i desorganització en la seva vida quotidiana. Va retornar amb la mare malgrat que la relació maternofilial en aquell moment es trobava molt deteriorada, perquè la menor no reconeixia la progenitora com a figura d'autoritat, produint-se enfrontaments i situacions de violència filloparental.

Malgrat que posteriorment la noia va tornar a marxar dues temporades més amb el pare a Madrid, aquest va dir que no se'n podia fer-se'n càrrec degut a la seva situació socioeconòmica per la qual cosa la família va decidir que la K.K.

residís amb una tieta. En aquesta època, la menor portava un funcionament totalment autònom, passant dies fora de la llar, no complint amb la normativa establerta a casa i exposant-se a situacions de risc amb conductes força violentes agreujades pel consum de tòxics, sobretot l'alcohol.

Pel que fa a l'escola, després del procés migratori, va iniciar l'escolaritat al nostre país a 6è de primària, sense gaire dificultats d'adaptació. Va repetir 1er d'ESO a l'institut però va esdevenir absentista amb tants canvis de domicili i va abandonar els estudis a 2on d'ESO. El 2013, va restar un any sencer sense realitzar cap activitat formativo-laboral. Finalment, el setembre del 2015 es va tornar a matricular a 3er d'ESO a la UEC "El Llindar". D'entrada, va semblar que hi havia una bona implicació però a finals del trimestre va acabar per abandonar.

A part de la assistència irregular al recurs formatiu el Llindar, la K. K. no participava en cap activitat estructurada i a més, la jove estava acostumada a moure's per diferents llocs de delinqüència i marginalitat. Per això, el grup de relacions que va establir estava compost majoritàriament per altres joves protagonistes de fets disruptius, alguns d'ells amb expedients oberts a la jurisdicció de menors. En aquest grup, el consum de tòxics i comportaments de risc estaven molt presents, fet que va exposar la noia a una clara situació de vulnerabilitat i risc personal.

La jove va iniciar una mesura de Llibertat Vigilada el juliol del 2015 i durant un temps va ser capaç de complir amb l'assistència i treballar en certs objectius proposats, com per exemple el formatiu. Però, finalment, es va veure implicada en nous fets delictius.

La K.K. va ingressar en un centre de justícia juvenil el gener del 2016 amb una mesura cautelar d'internament en règim tancat per un període de tres mesos i per uns presumptes fets de robatori amb violència i delicte lleu de lesions. A més, li constaven 4 expedients més oberts a la jurisdicció de menors, a banda de la causa d'ingrés, tots ells ja jutjats amb la següent refosa de mesures. Tenia per endavant 14 mesos d'internament.

Generalment els fets en els que s'havia vist implicada tenien un component violent. La jove semblava haver protagonitzat múltiples baralles en l'àmbit escolar i al carrer, resultant-li molt difícil trobar estratègies assertives al conflicte i utilitzant la violència com a recurs principalment per a gestionar-lo.

A l'abril, es realitzarà l'audiència per valorar la mesura cautelar. L'informe de l'equip multidisciplinari descrivia una noia que a nivell personal es mostrava amb poca consciència del risc i les conductes de la qual implicaven el seu mal desenvolupament psicosocial i que, malgrat que no es trobava satisfeta amb la seva realitat, mostrava molt poca capacitat d'esforç i resiliència per superar els reptes i acceptar l'acompanyament i la tutela de persones referents del seu entorn. La inestabilitat familiar, les relacions de risc que establia, el consum de tòxics, la manca de participació en activitats reglades, les actituds negatives,... entre d'altres factors, l'exposaven a una clara situació de risc personal. Durant el període inicial d'exploració s'havien observat dificultats importants en la gestió de l'enuig, reaccionant de forma violenta davant el no i establint relacions de poder mitjançant la violència. Al mateix temps, presentava una baixa tolerància a la frustració.

La jove, tot i els alts factors de risc que presentava, al centre va estar capaç d'adaptar-se a la normativa establerta dins la institució i de seguir de manera adient les indicacions socioeducatives. Durant aquest temps, es va mostrar col·laborativa i va mostrar interès per les propostes realitzades des de la institució. Va assumir prou bé les activitats i va establir vincles amb els professionals de referència de cada àrea mostrant una actitud sociable en aspectes de convivència vers els adults i la resta de internes.

Dins de l'apartat familiar, cal afegir que atenent a la situació de risc de la jove i al deteriorament que en el seu moment es va produir en la relació maternofilial, es va derivar el cas a la instància protectora (DGAIA), la qual va començar a realitzar l'estudi i seguiment del cas.

Respecte al consum abusiu de tòxics, en especial d'alcohol, des del centre se la va derivar a l'Equip de Salut Mental i Addiccions per poder abordar adequadament aquestes dificultats.

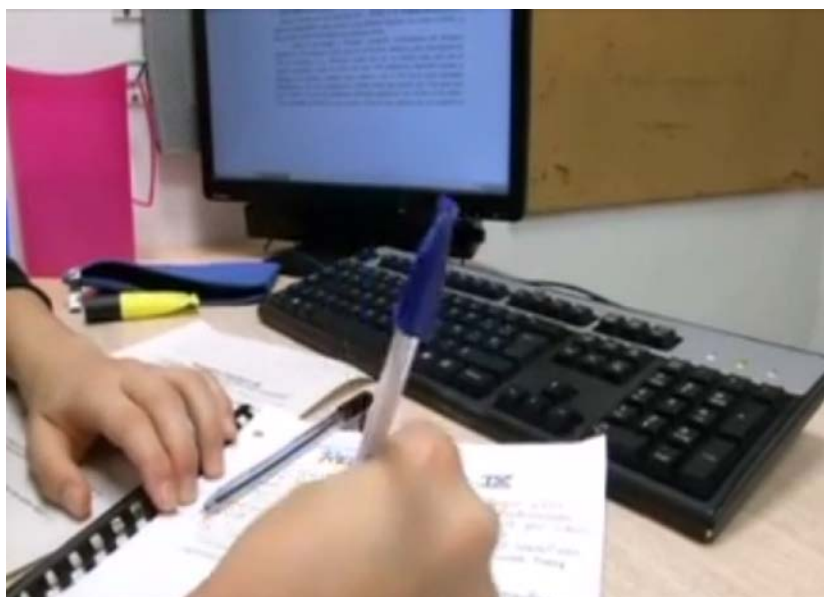
Els informes previs al seu internament descrivien una noia impulsiva en situacions que la comprometen directament i intolerant quan s'exerceix un control sobre ella. A més a més li agrada assumir riscos sense pensar en les possibles conseqüències. En aquest sentit, la noia va mostrar una evolució molt positiva d'ençà el seu internament mostrant-se continguda i amb actitud positiva vers les diferents propostes i programes així com capaç d'expressar les seves demandes amb assertivitat i acceptant l'espera necessària.

Des del treball tutorial i per part de l'equip tècnic del cas, es va aconseguir que la jove utilitzés les eines que se li van oferir per gestionar les seves emocions. Quan va acceptar els consells, eines i recursos que se li donaven des de la tutoria, es va mantenir més receptiva i es va poder treballar millor amb ella.

La situació estressant que va viure amb la separació dels pares, davant la qual va reaccionar amb una actitud negativa i desafiant vers la seva mare, va anar canviant notablement durant l'internament, mostrant una actitud molt més vinculada i col·laboradora amb la seva progenitora i vivint de manera menys angoixada i amb certa distància les dificultats puntuals que encara es donaven entre els seus progenitors. Tots dos progenitors i la família extensa valorava i donava suport al canvi conductual i actitudinal de la noia. El vincle amb la mare va anar millorant força, van mantenir converses i van fer un bon apropament .

Acadèmicament, des del centre, se la va matricular a un institut de referència per fer 3er. Va finalitzar el curs. Amb el PTI aprovat i amb el condicionant del jutge que sortís a estudiar a l'exterior, es fa fer un gran esforç per poder matricular-la a l'únic recurs del que tenia un bon record, el Llindar. La coordinadora d'aules del centre de justícia va invertir molts esforços per poder activar el recurs formatiu perquè la menor no residia prop de la zona on està la UEC i no hi tenia accés. Finalment, amb la col·laboració de la direcció del centre el Llindar i la intervenció de dues inspeccions d'ensenyament, es va poder fer efectiva la matrícula.

## Aula educativa amb alumnat d'ESO



La jove va començar a anar al recurs dels del centre de justícia i el va continuar un cop fet el seu desinternament.

Respecte a l'antecedent de consum de marihuana, durant l'internament no es va detectar cap consum d'aquesta substància, però des del centre de justícia va iniciar un programa d'atenció psicològica a l'hospital Sant Pere Claver amb la finalitat de treballar aquest aspecte, entre d'altres, atenent al pròxim desinternament.

Actualment, la K.K. viu en un pis d'inserció per a noies menors i mostra una actitud més compromesa i esforçada quant a la seva carrera formativa. Les comunicacions i entrevistes amb els referents de la UEC on cursa 4at d'ESO mostren un nivell d'esforç i voluntat sòlid i continuat. Manté una actitud molt correcta en la dinàmica del pis d'inserció així com en les activitats, i la seva formació.

L'adaptació al pis d'inserció ha estat bona. Té bona relació tant amb els companys com amb l'equip educatiu. S'ha mostrat complidora amb la normativa i ha acceptat l'autoritat dels professionals.

La jove mai no havia estat implicada en activitats estructurades de lleure. L'evolució durant l'internament la va portar a valorar molt l'activitat esportiva



com a recurs d'oci. Està motivada en seguir fent esport sobretot perquè l'ajuda a sentir-se segura de si mateixa.

A nivell social, el seu nucli de relació continua presentant-se com a element de risc moderat, ja que la jove manté una estreta relació amb el seu grup d'iguals. S'ha produït una evolució positiva en la jove, que ha fet que la codificació d'alguns factors relacionats amb el risc individual ha passat d'alta o moderada a moderada o baixa i han deixat de ser crítics. Cal destacar que tots els factors de protecció actualment són presents.

## **7. Limitacions**

Abans d'iniciar els apartats de Conclusions i Propostes cal constatar certs aspectes que han anat sorgint durant el procés de la recerca i que comporten unes limitacions. Tot i que no tenen perquè ser significatives ni vinculants respecte als resultats, si més no, s'han de tenir en consideració.

### **7.1. Respecte a la recollida, anàlisi i tractament de les dades**

Part d'aquesta recerca s'ha portat a terme a partir de l'anàlisi de les dades que han estat registrades anteriorment, per diferents professionals (JOVO, SAVRI, Memòries anuals, entrevistes d'ingrés, informes d'inici, de seguiment i de trasllat) i que s'han usat per definir els perfils educatius dels menors i joves interns en un centre de justícia i per elaborar les històries de vida.

D'una banda, destacar que la quantitat de dades registrades pels diferents col·lectius que treballen en els centres de justícia juvenil aporten molta informació que a més, com que les fonts són diverses, es poden contrastar els resultats. Però, alhora, aquesta mateixa diversitat de col·lectius que registren dades per a ús propi (no pensant en que les dades les poden usar altres persones d'un altra col·lectiu) fa que hi hagi una gran quantitat d'informacions, sovint repetides, que poden portar a l'investigador a perdre's entre tanta informació. A més, no tothom dona la mateixa importància a les dades, ni s'usen els mateixos indicadors, ni mètodes de registre, ni el tractament de les dades segueix sempre un procés metòdic, per lo s'ha observat, encara que en molt poques ocasions, algunes contradiccions, i algun informes poc contrastat o incomplet.

S'ha detectat una incongruència en el tractament de les dades, que feien referència als perfils reals dels alumnes matriculats en els centres de justícia, i que es recollien en les memòries de centre, perquè no coincidien els resultats entre centres tenint en compte que la majoria de l'alumnat era compartit.

Per donar una resposta a aquest fet, es va especial atenció a com es recollien les dades, i es va veure que depenia de l'opinió del professorat, sense que hi hagi uns ítems dialogats i/o compartits entre tots.

Tanmateix, i tenint en compte això, es va valorar fer un anàlisi general de cada centre en particular i de la suma de tots plegats. En aquesta línia, i per a poder aprofundir en els perfils dels menor i joves, es va fer un anàlisi més exhaustiu d'un centre en concret per a poder comparar-lo amb els resultats generals i determinar com cada centre, té unes característiques molt particulars que requereixen de posteriors anàlisis per a poder fer les intervencions adients al seu col·lectiu.

Respecte a aquests petits errors, s'ha de valorar que la gran quantitat de dades tractades en aquesta recerca provinents de diferents fonts, dona validesa als resultats de la mateixa, en tant que hi ha molt poc marge d'error.

## **7.2. Respecte a les entrevistes**

Respecte a les entrevistes, es va valorar que era interessant per a la recerca entrevistar personal que treballava fora de l'àmbit de justícia (educatiu) i no exclusivament a professionals que dels centres de justícia, perquè es cercava l'estudi de la realitat social d'aquests menors i joves i això implica anar més enllà de les institucions i cercar explicacions en la societat.

Afegir, que aquests professionals externs entrevistats treballen amb col·lectius similars a l'objecte d'estudi (en situació de risc i exclusió social), per lo que les seves aportacions són vàlides i acords amb els objectius de la investigació. A més, ha ajudat en la objectivitat de la recerca i a transferir els resultats de la mateixa a d'altres institucions que treballin amb aquests col·lectius.

Les entrevistes s'han planificat tenint en compte l'objectiu de cercar els punts forts de la feina de cada membre de l'equip multidisciplinari, així com la seva visió respecte al col·lectiu investigat i del treball que es fa en els centres de justícia. D'altra banda, cada entrevista s'ha planificat de manera individual, i s'ha modificat quan s'ha requerit tenint en compte els resultats de les anteriors

entrevistes. Les dades s'han enregistrat i s'han transcrit per analitzar-les amb el tractament de dades Atlas-ti.

S'han fet entrevistes a dos centres de justícia del total que hi ha en actiu, perquè s'ha considerat que hi havia saturació de dades. Cal fer esmena d'aquest punt perquè podria ser una altra limitació de la recerca en tant que els centres entrevistats són grans i pot ser que no representin els petits. Tot i així, s'ha fet retorn dels resultats als centres investigats i han estat d'acord amb l'anàlisi i les conclusions de la recerca.

## **8. Conclusions**

### **8.1. Respecte a l'objecte d'estudi**

Tenint en compte el marc conceptual de la recerca i la importància de reduir els factors de risc i potenciar els factors protectors en la intervenció amb menors amb risc d'exclusió social, destacar de la Resolució 45/112, de 14 de desembre de 1990, de l'Assemblea General de les Nacions Unides sobre directrius per a la prevenció de la delinqüència juvenil (Directrius de Riad) on s'estableixen les regles i recomanacions als estats per promoure mecanismes de prevenció de la delinqüència juvenil, entre elles les següents:

- a) S'han d'establir programes de prevenció general en tots els nivells governamentals.
- b) S'ha de prestar atenció a les polítiques de prevenció que afavoreixin la socialització i la integració dels menors i joves en l'àmbit de la família, l'educació, la comunitat i els mitjans de comunicació.
- c) S'exhorta els estats a assignar prioritat als plans i programes dedicats a prevenir el risc de comissió de fets delictius pels joves.
- d) S'estableix la necessitat que els governs aprovin lleis per fomentar i protegir els drets i el benestar dels joves i un tractament adequat dels menors sotmesos a mesures judicials.
- e) S'invita a fomentar els estudis d'investigació sobre les causes de la violència juvenil i les formes de prevenir-les.

### **8.2. Respecte al perfil general dels joves**

En quant al perfil més quantitatiu, en el conjunt de les unitats es varen atendre a totes les unitats docents a 490 alumnes amb el següent d'alumne és:

- Són nois (excepte a la unitat terapèutica i Can Llupià)
- Entre 17 i 18 anys
- Majoritàriament alumnes estrangers (59,4%)

- Tenen un temps d'atenció educativa limitat, entre 6 i 12 mesos (tot i que hi ha diferències significatives entre centres)
- Tenen un nivell de competències equivalent a primària

Pel que fa a Can Llupià:

- És un alumnat majoritàriament masculí (89,1%)
- De 15 anys (28,6%)
- Estranger (57,3%), principalment de la zona del Magreb (35,9% del total de l'alumnat)
- Amb un temps d'atenció educativa limitat, d'1 a 3 mesos de durada (32,3%)
- El 53,6% no estudiava quan varen ingressar al centre
- Dels estudiants actius, el curs que més es cursa és 3er d'ESO (37,5%)
- El 61,2% havien abandonat els estudis, la majoria ho havien fet a 3er d'ESO
- El 72,4% dels que han estudiat l'ESO han repetit com a mínim un curs, el curs més repetit és 1er
- Un 53,3% han anat canviant de centre de secundària al llarg de la seva escolarització
- Un 72,7% han estat expulsats dels seus instituts com a mínim una vegada

Per no repetir les aportacions ja fetes a partir de la triangulació de dades quantitatives i qualitatives que descriuen els perfils dels interns en centres de justícia juvenil, en aquest apartat de la recerca s'afegirà una breu descripció dels menors i joves que han estat o estant en un CRAE, en tant a l'alt percentatge que hi ha en centres de justícia (tot i què no significa que aquests menors tinguin més possibilitats de delinquir, doncs no és un fet que s'hagi contrastat empíricament). El que sí coincideix és que han patit fracàs escolar i a partir de Pérez Romero (2017)<sup>109</sup>, podem concretar que els principals condicionants en el rendiment acadèmic dels adolescents tutelats i residents en CRAE se circumscriuen als aspectes següents:

- Bloqueig emocional.

---

109

[http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions\\_de\\_bsf/04\\_familia\\_infancia\\_adolescencia/butlleti\\_infancia\\_articles\\_2017/links/102\\_En-profunditat\\_DEF.PDF](http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2017/links/102_En-profunditat_DEF.PDF)

- Nivell deficitari de capacitats cognitives.
- Falta d'hàbits d'estudi.
- Baixa motivació i perseverança en els estudis.
- Manca de competències instrumentals bàsiques que es comença a donar a l'etapa d'educació primària.
- Assistència irregular a l'institut o centre de formació.
- Baixes expectatives per part dels professionals tant del CRAE com de l'institut o centre de formació en relació amb els resultats acadèmics dels i les adolescents.
- Comunicació i coordinació deficitària entre el CRAE i l'institut o centre de formació.
- Canvis freqüents de centres educatius.
- Manca d'una rutina sistematitzada de temps i espai d'estudis al CRAE.
- Història sociofamiliar i relació actual amb la família: expectatives negatives, manca d'implicació, etc.

Quan s'aborda la situació acadèmica d'aquesta població s'ha de fer des d'una perspectiva sistèmica, on s'inclou l'opinió de l'adolescent, així com la de tots els diferents subsistemes amb qui manté relacions bidireccionals i que esdevenen clau per comprendre la situació i actuar en conseqüència.

Per tant, s'ha d'establir un model en el qual hi ha d'haver una coresponsabilitat de tots els agents implicats en el desenvolupament acadèmic dels adolescents.

Èxit educatiu implica seguir i finalitzar estudis postobligatoris, però aquest èxit no depèn del menor i jove exclusivament, sinó que intervenen altres agents com la família, la institució educativa i la societat. Per a garantir l'èxit educatiu d'aquest alumnat s'ha de cercar la promoció i l'assoliment de bons nivells acadèmics, garantint l'equitat educativa i fomentant la cohesió social, així com la adhesió familiar i la continuïtat i impacte en les trajectòries vitals de les persones. Per a tal, cal que les expectatives dels menors i joves vers la societat canviïn i deixin de ser consumidors passius amb una única manera de fer les coses, per a esdevenir agents actius que poden triar, però cal temps, esforç i formació. La formació professional és una bona opció per a seguir estudis postobligatoris, però no la única. Cal orientar als menors i joves tenint en

compte l'assoliment d'objectius a curt termini però oferir totes les possibilitats sense limitar la seva trajectòria de vida a llarg termini.

En el món de la justícia, quan es parla de inserció o reinserció, es fa referència a un col·lectiu de persones que han patit dos processos d'exclusió, primer per la situació d'internament en un centre de justícia que implica la "exclusió temporal de la societat" per a complir una mesura judicial, i el segon fa referència, un cop finalitzada la mesura d'internament, al fet de tornar a viure en les mateixes condicions d'exclusió en tant que pertany a un col·lectiu vulnerable i amb risc d'exclusió social. Cal que des de l'administració es facin Plans concrets per a millorar la situació d'exclusió i abordar el tema de la segregació educativa treballant conjuntament amb les institucions escolars i el professorat per a possibilitar als estudiants arribar al màxim de les seves possibilitats amb èxit perquè puguin continuar estudiant o incorporar-se al món laboral. Cal exigència a les escoles perquè quan acabin els seu procés formatiu estiguin en igualtat de condicions que la resta i no pateixin segregació.

Tanmateix, cal un Pla per abordar el col·lectiu MEINA i cercar un programa que s'ajusti a les seves necessitats, que són formatives (sobretot d'idioma) però també laborals. Se segueix tractant-los amb igualtat respecte als joves de la mateixa edat (nacionals), matriculant-los a cursos de l'ESO i avaluant-los segons un model educatiu que no els inclou, augmentant les desigualtats socials.

L'ús de mètodes inclusius a les escoles possibiliten que el menors i joves augmentin el nivell acadèmic invertint, si cal, més hores d'estudi a partir de les biblioteques tutoritzades, per exemple, entre d'altres pràctiques d'èxit. No es tracta de reduir el currículum sinó d'adaptar la metodologia perquè tots els alumnes arribin a ser competents.

Cal generar experiències positives i d'autoconfiança i normalitzadores en els menors i joves perquè es vegin capaços d'estudiar. Fracàs rere fracàs, els ha fet creure que no serveixen per a estudiar.

Les expectatives se superen, oferint els millors programes educatius, posant els recursos necessaris per assolir-los amb excel·lència, i defugint de les



pràctiques educatives que es fonamenten en baixes expectatives. Cal partir dels coneixements previs dels alumnes i treballant en la zona de desenvolupament proper i així anar augmentant el nivell de competència.

Cal afavorir l'educació no formal i informal dels col·lectius en risc d'exclusió social en tant que tenen menys oportunitats de participar en aquest tipus d'activitats per lo que és indispensable el treball educatiu en aquests sentit en els centres de justícia i vincular-los en una pràctica educativa de lleure (esport, teatre, dansa...). La figura de l'educador social és clau per a dur a terme aquesta tasca.

Educació formal i no formal i informal no han d'estar dissociades per lo que el treball entre educadors i mestres d'aules i mestres de tallers laborals ha d'estar vinculat i usar el mateix llenguatge.

Tanmateix, es requereix de la feina d'altres col·lectius per a fer una bona intervenció en tant que en el procés s'inclou a la família (treballador social) i s'ha de tenir en compte l'estat psicològic del menor o jove (psicòleg). El treball multidisciplinari i el diàleg és indispensable entre col·lectius per optimitzar la intervenció. Cal propiciar aquest diàleg creant els espais i disposant del temps, sino amb la càrrega de feina, és complicat que es digui a terme. N'és responsable de la gestió de l'organització l'equip directiu del centre.

La comunicació amb l'exterior és indispensable per a fer una bona intervenció, fent connexions a l'entrada de l'internament i a la sortida un cop finalitzada la mesura. Les bases de dades són una bona eina per al tractament de la informació per lo que s'hauria de tenir accés i establir criteris d'ús i de registre.

Establir un vincle positiu serà decisiu perquè el o la menor o jove vinculi amb el recurs formatiu tant en el centre com a l'exterior. Tota la feina que es pugui fer des del centre reforçarà aquest vincle, per lo que s'han d'aprofitar sempre que sigui possible les mesures de semiobert per a dur a terme el recurs a l'exterior.

La figura del tutor és l'encarregada d'establir aquest vincle, però tots els professionals que atenen els menors i joves es predisposen a fer efectiva la vinculació. La figura del mediador/a cultural reforça la tasca del tutor/a i va més

enllà de resoldre les dificultats idiomàtiques, implica un treball cultural indispensable per a que el/la menor o jove sigui reconegut/da

Les famílies són indispensables en el procés educatiu dels menors i joves i sempre que sigui possible s'ha d'incloure-les en la intervenció. Les expectatives de la família vers els joves són sovint molt baixes, i vers la institució molt elevades per lo que cal un treball a nivell familiar que inclou l'acompanyament però també la intervenció perquè és important que assumeixin la seva part de responsabilitat i actuïn per afrontar la situació.

El clima de treball és important i la càrrega laboral s'ha de veure recompensada no només econòmicament (en el cas dels professionals) o amb incentius (en el cas dels interns) sinó també amb el reconeixement de la feina ben feta. També, la seguretat en les institucions de justícia va més enllà d'intervenir quan hi ha el problema. Cal una seguretat preventiva per a que els menors que hi resideixen, com els professionals que hi treballen se sentin segurs i puguin actuar amb normalitat.

Cal un compromís de l'administració, de les institucions de justícia, dels professionals que hi treballen, però aquest compromís s'ha de fer extens a l'exterior per lo que s'han de cercar connexions entre els centres penitenciaris i les institucions exteriors amb una fita comuna: treballar per a la millora social.

## 9. Propostes

Amb aquesta recerca s'ha fet un estudi en profunditat per una banda, dels perfils educatius dels menors interns en centres de justícia i, d'altra banda, de la tasca professional que es porta a terme en els centres de justícia i que ajuda a que un menor o jove es reubiqui en un recurs formatiu i l'assoleixi amb èxit. Per aquesta raó, pensem que aquesta recerca convida a fer una reflexió per part de l'Administració en general, i les institucions en particular, que atenen menors i joves amb situació de risc i exclusió social, per a cercar la millora educativa.

Tanmateix, i a partir de la present recerca, es poden suggerir algunes propostes específiques de millora, però que sobretot han sorgit d'inquietuds dels participants (agents entrevistats) o de l'anàlisi de les dades (sobretot per alguna incongruència).

- Es considera de caràcter urgent que es revisi la bibliografia editada respecte als menors MEINA i s'inverteixi en recerca per a elaborar un Pla d'intervenció que s'adeqüi a les seves necessitats. Es va fer molta recerca educativa en el seu moment i semblava que estava resolt, però es detecta un augment en la delinqüència d'aquest col·lectiu (en tant que augmenten els factors de risc i disminueixen els factors protectors), i una dificultat de fer una intervenció educativa i/o laboral ajustada a la seva realitat .
- Tot i què hi ha espais que potencien el treball multidisciplinari, es reclamen més espais per a poder conèixer la tasca dels altres col·lectius i coordinar-se per a evitar repeticions i optimitzar els recursos. Tanmateix, cal una coordinació efectiva entre centres, per potenciar al màxim la transversalitat a la tasca dels centres i intentar evitar per tots els mitjans possibles la compartimentació de tasques i funcions. Si això s'assoleix, es rendibilitzaran esforços i recursos.
- Un registre de dades compartit entre professionals ajudaria optimitzar la feina (entre Treballadora social i DGAIA, entre Departament d'Educació i coordinadors d'aules, per exemple).
- Tanmateix, per a agilitzar la tasca entre centres, a nivell educatiu (aules i tallers), ajudaria unificar criteris i establir un mateix model de full d'entrada o

d'entrevista d'aules compartit per tots els centres on es recollissin els trets més significatius del menor o jove en relació a la seva formació o on s'hi poguessin plasmar la seva evolució dins del seu espai d'aules. En la recerca de l'homogeneïtzació i unificació de criteris, es podria establir una única prova de nivell per a tots els centres.

- Alhora de dur a terme els programes educatius, es tracta de seguir treballant multidisciplinàriament, però potenciant els temps i els espais per poder arribar a treballar d'una manera més interdisciplinària, establint vincles de col·laboració transversals entre els diferents col·lectius i reforçats per la figura educativa del centre.
- La formació dels diferents col·lectius va enfocada a millorar la seva tasca professional, però valdria la pena aprofitar els coneixements de cada disciplina per potenciar la tasca d'altres professionals fent formació entre col·lectius.
- A nivell exterior, cal afavorir propostes que ajuden a augmentar el rendiment escolar oferint recolzament tutorial extraescolar i orientació educativa i professional a joves amb risc d'exclusió social sobretot en estudiants de secundària en què es detecta risc d'abandonament escolar.

Finalment, i per tancar el darrer apartat de la recerca, afegir que un dels objectius d'aquesta investigació era donar a conèixer i posar en valor la feina que s'està fent en els centres educatius de justícia juvenil. Es pretenia fer més pública una realitat i una tasca que molts cops passa desapercebuda. D'altra banda, també es volia donar a conèixer un perfil del menor i jove intern com a alumne, des d'una perspectiva més centrada en l'àmbit formatiu escolar i/o laboral.

Tot i què hi ha aspectes que potser es podrien haver tractat amb més profunditat, l'objectiu essencial era tenir una primera panoràmica general. Encoratgem a qualsevol persona que vulgui anar més enllà en l'estudi ja que és una temàtica inescapable i apassionant. Esperem que aquesta investigació pugui ser un punt de partida útil per anar més enllà en un futur.

## 10. Referències

ALBAIGÉS, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2011). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

ALBAIGÉS, B. i FERRER-ESTEBAN, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Polítiques», 76.

BEAN, JOHN P. (1990): Why students leave: Insights from research. *The strategic management of college enrollments* 147-169.

BLASCO, C. (2012). *Descripció i anàlisi dels factors protectors d'adolescents en la prevenció del delicte: el perfil de l'adolescent desistent i les competències emocionals associades*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

BLOOM, M. (1996). *Primary Prevention and Resilience: Changing Paradigms and Changing Lives*. En *Preventing Violence in America*, (edit. Hampton, Jenkins y Gullotta), *Issues in Children's and Families' Lives*, Vol. 4, Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 87-114.

BLOOM, M. (1998). *Preventing Juvenile Delinquency and Promoting Juvenile Rightency*. En *Delinquent Violent Youth. Theory and Interventions* (edit. Gullotta, Adams y Montemayor), *Advances in Adolescent Development*, Vol. 9, Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 256-308.

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., NORA, A., I HENGSTLER, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164.

CUELLO CALÓN, E. *Tribunales para niños*, Libro General de Victoriano Suárez, 1917, p. 6-8.

DE YBARRA Y DE LA REVILLA. *El primer Tribunal de menores en España*, Ed. Bilbao, 1995, p. 5 i ss .

DÉFER CEREZO, C. (2006). *Delincuencia juvenil*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado. Madrid.

DELORS, J. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Departament d'ensenyament (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. GENERALITAT DE CATALUNYA.

FEDAIA (2012) *Fracàs escolar a Catalunya*. nº 129.

FARRINGTON, D. (1992). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia, en *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (dir. Garrido y Montoro). Tirant lo Blanch:Valencia.

Fundació Caixa Catalunya (2009). *Informe de la inclusió social en España*. Recuperat de <http://goo.gl/r9I6TL>

GARRIDO, V. i LÓPEZ, M.J. (1997). *Factores criminógenos y psicología del delincuente*, en *La Criminología aplicada* (dir. Stangeland). CDJ, Nº XV, CGPJ, Madrid, 71-115.

HUIZINGA, DAVID; ROLF LOEBER, TERENCE P. THORNBERRY y LYNN COTHERN (2000). *Cooccurrence of Delinquency and Other Problem Behaviors*, en *Juvenile Justice Bulletin*, November, OJJDP, Washington, DC.1-8.

HOWELL, JAMES C. (1997). *Juvenile Justice & Youth Violence*, Sage, *Thousand Oaks*, CA. A Vásquez, C. (2003) Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (Social Developments Theories) .Vol. 14. *Revista de Derecho*. 135-158.

KAZDIN, ALAN E. i BUELA CASAL, G. (2001). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide, Madrid.

KELLEY, B.; LOEBER, R.; KEENAN, K. i DELA-MATRE, M. (1997). *Developmental Pathways in Boys. Disruptive and Delinquent Behavior*, a juvenil Justice Buletin, December, OJJDP, Washington DC 1-20.

KLIEWER, W. (1991). *Coping in middle childhood to competence, type A behaviour monitoring, blunting, and locus de control*. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.

LANDROVE DÍAZ, *Réquiem por la Ley Penal del menor*, Diari La Ley, 2006, pàg. 1 i ss.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

ORNOSA FERNÁNDEZ, María Rosario (2007). *Derecho penal de menores: comentarios a la Ley orgánica 5/2000, reformada por la Ley orgánica 8/2006, y a su Reglamento*. Barcelona: Bosch.

ORTS BERENGUER, E. Coord. (2006), *Menores: victimización, delincuencia y seguridad, Tirant lo Blanch, Valenci*. A DÉFEZ, C. (2006) "*Delincuencia juvenil*". Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado. Madrid.

PERALTA SERRANO, A., 2000. La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa . Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autnoma de Barcelona.

PÉREZ ROMERO, A. (2017). Model d'intervenció socioeducativa per millorar el rendiment acadèmic dels adolescents tutelats i residents en centres de protecció. *Butlletí d'Infancia* núm. 102.

PRATS, J. i RAVENTÓS, F. (directors) i altres. (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*. Obra social , Fundació la Caixa. Col.lecció estudis socials núm.18.

RECHEA, C., i FERNÁNDEZ, E. (2001). *Panorama actual de la delincuencia juvenil. Justicia de Menores: una justicia mayor*. Madrid. Consejo General del Poder Judicial.

SCHENEIDER, H. J. (1994), *Naturaleza y manifestaciones de la delincuencia infantil y juvenil*. RDPCrim nº 4, UNED, Madrid.

SEYDLITZ, R. i JENKINS, P. (1998). *The influence of Families, Friends, Schools, and Community on Delinquent Behavior*”, en *Delinquent Violent Youth. Theory and Interventions* (Edit. Gullotta, Adams y Montemayor). Advances in Adolescent Development, Vol. 9, Sage Publications, Thousand Oaks, CA., 53-97.

SEVILLA, D. (1993). “*La educación comprensiva en España*”. Revista de Educación: Reflexiones sobre política educativa, número 330. Ministerio de educación.

TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264130852-en

UNIÓ EUROPEA (2013) L'estratègia Europea de Creixement. Pla Europa 2020.



## Annex 1

### Evolució de la població de justícia juvenil entre el 2003 i 2015, atenent els aspectes més rellevants per a aquesta investigació

#### a) Evolució de la població de justícia juvenil en els darrers anys

Els primers indicadors principals vinculats a justícia juvenil a Catalunya que cal repassar són els referents a l'evolució de la població els darrers anys. Aquestes dades s'obtenen a partir de dues fonts, els indicadors a l'últim dia de l'any i els acumulats al llarg de l'any en curs.

TAULA ANNEX													
Indicadors principals. Població de justícia juvenil Catalunya 2003-2015													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (*)	2014	2015
<b>Indicadors a últim dia de l'any. Població</b>	1.705	1.814	2.159	2.184	2.141	2.226	2.234	2.293	2.085	1.942	1.864	1.866	1.767
variació població últim dia	202	109	345	25	-43	85	8	59	-208	-143	-78	2	-99
variació % població últim dia	13,44	6,39	19,02	1,16	-1,97	3,97	0,36	2,64	-9,07	-6,86	-4,02	0,12	-5,31
<b>Indicadors acumulats al llarg de l'any. Població anual</b>	6.412	6.419	7.044	7.363	7.654	7.405	7.220	7.094	6.888	6.422	6.013	5.611	5.564
variació població anual	18	7	625	319	291	-249	-185	-126	-206	-466	-409	-402	-47
variació % població anual	0,28	0,11	9,74	4,53	3,95	-3,25	-2,50	-1,75	-2,90	-6,77	-6,37	-6,69	-0,84

Elaboració pròpia a partir de les estadístiques bàsiques de Justícia Juvenil 2013, 2014 i 2015 de la Generalitat de Catalunya (\*) en aquest any no coincideixen dades

Ambdós indicadors tenen un comportament paral·lel doncs ja que de 2003 fins a 2006 i 2007 es va produir un augment constant de les dues poblacions. En aquest darrer any del trienni és quan es dona el creixement més important. A partir de 2006 i 2007 es produeix un punt d'inflexió i la tendència general mostra una reducció, però les dues poblacions ho fan de manera diferent al llarg dels nou anys següents.

La població anual puja fins el 2007, quan s'arriba al punt màxim amb 7.654 joves al llarg d'aquell any. Des de llavors fins al moment present no ha parat de caure. La davallada acumulada els darrers vuit anys és significativa; entre 2007 i 2015 s'ha reduït en 2.090 joves, cosa que suposa un 31,1% menys. Aquesta davallada podria estar directament relacionada amb la millora educativa que s'ha donat en els darrers anys en les escoles i la reducció del fracàs escolar. Com s'ha dit a l'inici del informe, quan es redueixen els factors de risc es redueix la probabilitat de delinquir.

## b) Evolució de la població de justícia juvenil en els darrers anys per sexe

ANNEX 2													
Indicadors principals. Població de justícia juvenil Catalunya, sexe 2003-2015													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (*)	2014	2015
<b>Indicadors a últim dia de l'any. Població</b>	1.705	1.814	2.159	2.184	2.141	2.226	2.234	2.293	2.085	1.942	1.842	1.866	1.767
Homes								1.990	1.819	1.705	1.573	1.572	1.511
% Homes								86,8	87,2	87,8	85,4	84,2	85,5
Dones								303	266	237	269	294	256
% Dones								13,2	12,8	12,2	14,6	15,8	14,5
<b>Indicadors acumulats al llarg de l'any. Població anual</b>	6.412	6.419	7.044	7.363	7.654	7.405	7.220	7.094	6.888	6.422	6.013	5.611	5.564
Homes	5.545	5.497	5.955	6.091	6.280	6.138	6.003	5.882	5.641	5.294	4.930	4.502	4.498
% Homes	86,5	85,6	84,5	82,7	82,0	82,9	83,1	82,9	81,9	82,4	82,0	80,2	80,8
Dones	867	922	1.089	1.272	1.374	1.267	1.217	1.212	1.247	1.128	1.083	1.109	1.066
% Dones	13,5	14,4	15,5	17,3	18,0	17,1	16,9	17,1	18,1	17,6	18,0	19,8	19,2

Elaboració pròpia a partir de les estadístiques bàsiques de Justícia Juvenil 2013, 2014 i 2015 de la Generalitat de Catalunya  
(\*) en aquest any no coincideixen dades

Com es pot apreciar, la població és molt majoritàriament masculina i tot i que aquest és un aspecte que no canvia, si que s'aprecia com la presència femenina és cada cop més destacable. Si ens fixem en la població acumulada al llarg de l'any, es veu com les dones han passat d'un 13,5% a l'inici de la sèrie històrica per anar pujant fins al 19,2% amb les dades més recents. És cert que alguns anys el seu pes percentual davalla una mica, però cada cop són més presents. Probablement no hi ha un factor concret que expliqui aquesta pujada de la població femenina, però cal destacar que la presència de la dona en la societat és més activa en tots els àmbits i per tant, també en l'àmbit de justícia.

## b) Evolució de la població de justícia juvenil en els darrers anys per edat i mesura establerta

L'edat és una variable important. Aquesta qüestió es recull a l'estadística bàsica de Justícia Juvenil, des de diferents vessants. En primer lloc trobem l'edat mitjana, indicador que no ha patit canvis dràstics més enllà de petites oscil·lacions en ambdós sentits.

Les dades de la Generalitat ofereixen sis tipus diferents de mitjanes d'edat. Cal dir que les edats més altes es troben a Medi Obert, i les més baixes estan a la dels perfils incoats.

ANNEX 3													
Indicadors principals. Població de justícia juvenil Catalunya, mitjana edat 2003-2015													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Edat mitjana (2013 pàg 7 Expedients Incoats - Perfil Població) 1	16,1	16,0	16,0	15,9	16,0	16,0	16,1	16,1	16,0	16,0	15,9		
Edat mitjana (2013 pàg 9 Mesures fermes notificades JM - Perfil Població)	17,3	17,2	17,0	17,1	17,1	17,1	17,1	17,2	17,2	16,9	16,5	16,7	16,7
Edat mitjana (2013 pàg 11 Assessorament Tècnic - Perfil de la població a l'últim dia)	16,3	16,3	16,3	16,3	16,2	16,4	16,2	16,3	16,4	16,0	16,2	16,5	16,5
Edat mitjana (2013 pàg 12 Mediació - Perfil de la població a l'últim dia)	16,3	16,1	16,4	16,2	16,3	16,1	16,1	16,3	16,1	16,0	16,3	16,1	16,7
Edat mitjana (2013 pàg 14 Medi Obert - Perfil de la població a l'últim dia)	17,9	17,9	17,7	17,7	17,7	17,6	17,8	17,9	18,0	17,4	17,5	17,5	17,5
Edat mitjana (2013 pàg 16 Internament en Centre Educatiu - Perfil de la població a l'últim dia)	17,2	17,3	17,2	17,2	17,2	17,2	17,3	17,3	17,3	17,0	17,0	17,2	17,0
<b>MITJANA TOTAL</b>	<b>16,9</b>	<b>16,8</b>	<b>16,8</b>	<b>16,7</b>	<b>16,7</b>	<b>16,7</b>	<b>16,8</b>	<b>16,8</b>	<b>16,8</b>	<b>16,7</b>	<b>16,5</b>	<b>16,5</b>	<b>16,5</b>

També dins de l'esfera de l'edat, s'ofereixen dades de diferents rangs d'edat, distingint entre menors (de 14 a 17) i joves majors d'edat (de 18 a 21).

Annex 4													
Població de justícia juvenil Catalunya diferent acumulada al llarg de l'any segons edat 2003 - 2015													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Població de justícia juvenil diferent acumulada al llarg de l'any segons edat</b>	<b>6.412</b>	<b>6.419</b>	<b>7.044</b>	<b>7.363</b>	<b>7.654</b>	<b>7.405</b>	<b>7.220</b>	<b>7.094</b>	<b>6.888</b>	<b>6.422</b>	<b>6.013</b>	<b>5.611</b>	<b>5.564</b>
Població de 14-17 anys	4.269	3.608	4.545	4.130	4.321	4.840	3.921	3.691	3.626	3.488	3.407	3.137	3.200
% Població anual 14-17 anys	66,58	56,21	64,52	56,09	56,45	65,36	54,31	52,03	52,64	54,31	56,66	55,91	57,51
Població de 18-21 anys	2.143	2.811	2.499	3.233	3.333	2.565	3.299	3.403	3.262	2.934	2.606	2.474	2.364
% Població anual 18-21	33,42	43,79	35,48	43,91	43,55	34,64	45,69	47,97	47,36	45,69	43,34	44,09	42,49

Elaboració pròpia a partir de les estadístiques bàsiques de Justícia Juvenil 2013, 2014 i 2015 de la Generalitat de Catalunya

Com es pot veure, els menors d'edat són sempre majoria al llarg de tots els anys de la sèrie. Més enllà, no hi ha una tendència clara que se'n pugui extreure, però sí que hi ha alguns aspectes interessants a destacar. La prevenció podria ser una explicació d'aquest fet. Des dels centres de justícia s'inverteixen molts recursos perquè un menor d'edat no torni a reincidir. A més, s'ha de cercar la seguretat del menor i evitar-li accions que podrien empitjorar la seva situació un cop iniciat en una carrera delictiva.

Els darrers set anys, els joves majors d'edat sempre han estat per sobre del llindar del 40%. El percentatge màxim es dona el 2010.

Les edats també es recullen a l'IDESCAT desagregades per any:

ANNEXE 5																												
Menors i joves atesos per edat 2003-2015																												
	2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015			
Menys de 13 anys	1	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
14 anys	324	5,1	155	2,4	351	5,0	149	2,0	479	6,3	370	5,0	317	4,4	150	2,1	142	2,1	159	2,5	402	6,7	161	2,9	152	2,7	152	2,7
15 anys	966	15,1	729	11,4	967	13,7	873	11,9	1.246	16,3	1.056	14,3	829	11,5	710	10,0	691	10,0	672	10,5	905	15,1	645	11,5	641	11,5	641	11,5
16 anys	1.319	20,6	1.228	19,1	1.486	21,1	1.401	19,0	1.671	21,8	1.522	20,6	1.468	20,3	1.207	17,0	1.155	16,8	1.114	17,3	1.322	22,0	1.005	17,9	1.013	18,2	1.013	18,2
17 anys	1.659	25,9	1.496	23,3	1.741	24,7	1.707	23,2	2.078	27,1	1.892	25,6	1.920	26,6	1.624	22,9	1.638	23,8	1.543	24,0	1.706	28,4	1.326	23,6	1.394	25,1	1.394	25,1
18 anys i més	2.130	33,2	2.809	43,8	2.483	35,2	3.216	43,7	2.173	28,4	2.549	34,4	2.673	37,0	3.395	47,2	3.254	47,2	2.918	45,4	1.675	27,9	2.467	44,0	2.363	42,5	2.363	42,5
No consta	13	0,2	2	0,0	16	0,2	17	0,2	7	0,1	16	0,2	13	0,2	8	0,1	8	0,1	16	0,2	0	0,0	7	0,1	1	0,0	1	0,0
	6.412	100	6.419	100	7.044	100	7.363	100	7.654	100	7.405	100	7.220	100	7.094	100	6.888	100	6.422	100	6.010	100	5.611	100	5.564	100	5.564	100

Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament de Justícia de la Generalitat

## d) Evolució de la població de justícia juvenil en els darrers anys per nacionalitat

Annex 6 Indicadors principals. Població de justícia juvenil Catalunya 2003-2015													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (*)	2014	2015
<b>Població de justícia juvenil últim dia de l'any</b>	1.705	1.814	2.159	2.184	2.141	2.226	2.234	2.293	2.085	1.942	1.842	1.866	1.767
Espanyols								1.332	1.204	1.114	1.093	1.114	1.054
% Espanyols								58,1	57,7	57,4	59,3	59,7	59,6
Estrangers								961	881	828	749	752	713
% Estrangers								41,9	42,3	42,6	40,7	40,3	40,4
<b>Població de justícia juvenil diferent acumulada al llarg de l'any</b>	6.412	6.419	7.044	7.363	7.654	7.405	7.220	7.094	6.888	6.422	6.013	5.611	5.564
Espanyols	5.177	5.039	5.384	5.597	5.585	5.076	4.773	4.422	4.264	3.833	3.724	3.556	3.613
% Espanyols	80,7	78,5	76,4	76,0	73,0	68,5	66,1	62,3	61,9	59,7	61,9	63,4	64,9
Estrangers	1.235	1.380	1.660	1.766	2.069	2.329	2.447	2.672	2.624	2.589	2.289	2.055	1.951
% Estrangers	19,3	21,5	23,6	24,0	27,0	31,5	33,9	37,7	38,1	40,3	38,1	36,6	35,1

Elaboració pròpia a partir de les estadístiques bàsiques de Justícia Juvenil 2013, 2014 i 2015 de la Generalitat de Catalunya

Les xifres deixen veure nítidament una tendència que mostra un constant augment de la presència de menors i joves d'origen estranger els deu primers anys de la sèrie. El 2003 representaven un 19,3% fins arribar al punt màxim el 2012. En aquell moment van arribar a suposar un 40,3% del total de menors i joves que van passar pel circuit de justícia juvenil català al llarg d'aquell any. A partir del 2012, la població estrangera comença a caure i en els darrers tres anys el seu pes percentual ha disminuït més de 5 punts. Aquest augment i disminució dels menors i joves estrangers es pot relacionar amb una major o menor presència a la societat catalana de població estrangera. Però tot i això, l'increment dins de l'àmbit de justícia és molt més gran que el social. Hi ha una tendència a l'alça de menors i joves estrangers que delinqueixen, per això s'hauria de fer una anàlisi més profunda per poder entendre el perquè d'aquestes dades i així elaborar programes que incideixin positivament en prevenció, des de les escoles i centres d'acollida i en reinserció, des dels centres de justícia.

Els nombres absoluts mostren també aquest retrocés de la població estrangera els darrers anys, però també es veuen altres comportaments. La població espanyola comença reculant una mica per tornar a agafar trajectòria ascendent. A partir del 2006 comença a baixar consecutivament fins el 2014, passant de 5.597 efectius a 3.556 (-36,5%). El darrer any, la població espanyola ha crescut una mica en contraposició a l'estrangera. Més enllà

d'aquest any puntal, ambdues poblacions han anat baixant, tendència que comença abans i és més accentuada entre els autòctons.

### e) Evolució de la població en els darrers anys per tipologia del delictes

Annex 7 % Delictes per tipologia											
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
% Contra el patrimoni	56,2	53,2	52,5	50,5	51,4	48,2	45,4	49,1	49,1	50,9	49,0
% Lesions	19,2	21,8	23,3	24,2	24,6	24,6	26,8	24,5	25,3	25,6	26,6
% Contra la llibertat	7,1	7,4	6,9	8,1	7,6	7,4	8,2	8,1	8,3	7,3	8,5
% Contra la seguretat col·lectiva	3,7	4,0	3,2	3,0	3,1	6,1	6,6	5,3	5,3	4,4	3,6
% Contra l'ordre públic	7,0	6,6	7,0	6,4	5,9	6,6	5,9	5,9	5,4	4,4	4,9
% Altres	6,8	7,0	7,0	7,9	7,4	7,0	7,1	7,1	6,6	7,3	7,5
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Les dades indiquen que els delictes contra el patrimoni han estat sempre els més persistents al llarg del període. Tot i això, aquesta tipologia ha anat a la baixa.

En segon nombre en importància estan els delictes de lesions. En general, aquests delictes han anat en augment al llarg dels anys, passant del 19,2% el 2011 fins al 26,6% el 2013.

En tercer lloc trobem els delictes contra la llibertat, seguits dels que són contra l'ordre públic. Per acabar, la tipologia menys freqüent és la dels delictes contra la seguretat col·lectiva.

És interessant aturar-se en aquest punt i fer una reflexió perquè el tipus de delictes determina la mesura d'internament. S'entén que si la mesura és més llarga hi ha més temps per poder treballar amb l'intern tot cercant la millora personal. Però, alhora, i tot i que sembla una paradoxa, quan més greu és el delictes més complicat és de treballar-hi ja sigui perquè el delictes va acompanyat de diferents factors que dificulten la reinserció (consum de tòxics, violència, inestabilitat...), o perquè quan més temps estigui una persona en règim tancat més apartada estarà de la societat.

## f) Evolució de la població de justícia juvenil en els darrers anys tenint en compte la reincidència

El recull d'indicadors principals de l'estadística bàsica de justícia juvenil també analitza la reincidència dels menors i joves en base a la població anual amb expedients incoats.

Annex 8 Reincidència, expedients incoats													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Població anual amb expedients incoats <sup>(1)</sup>	4.248	4.612	5.265	5.336	5.053	5.545	4.689	4.805	4.388	4.333	4.056	3.776	3.756
Població amb exp. oberts 1 vegada	2.751	3.322	3.832	3.868	3.486	3.995	3.193	3.286	3.032	3.028	2.828	2.661	2.714
% Població amb exp. oberts 1 vegada	64,8	72,0	72,8	72,5	69,0	72,0	68,1	68,4	69,1	69,9	69,7	70,5	72,3
Població amb expedients anteriors	1.497	1.290	1.433	1.468	1.567	1.550	1.496	1.519	1.356	1.305	1.228	1.115	1.042
% Població amb expedients anteriors	35,2	28,0	27,2	27,5	31,0	28,0	31,9	31,6	30,9	30,1	30,3	29,5	27,7
Població sense expedients incoats								2.289	2.500	2.089	1.957	1.835	1.808
<b>Població de justícia juvenil</b>	<b>6.412</b>	<b>6.419</b>	<b>7.044</b>	<b>7.363</b>	<b>7.654</b>	<b>7.405</b>	<b>7.220</b>	<b>7.094</b>	<b>6.888</b>	<b>6.422</b>	<b>6.013</b>	<b>5.611</b>	<b>5.564</b>

(1) Nombre de persones anuals de les quals la FM fa una o varies peticions d'assessorament tècnic o valoració de la mediació/repació

## Annex 2

### Evolució de la població de justícia juvenil entre 2003 i 2015, amb mesura d'internament en centre educatiu de justícia

Un cop establerta una radiografia general de l'evolució de tota la població de justícia juvenil a Catalunya, es descriurà la població que ha complert mesures d'internament en centres educatius, durant els anys previs a la investigació perquè, tot i que hi ha diferents tipus de poblacions, aquesta recerca es centra en contextos d'internament.

#### a) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons el tipus de programa aplicat

Annex 9													
Intervencions anuals sobre la població per tipus de programa aplicat													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Assessorament tècnic	6.367	5.812	5.825	6.161	6.342	6.447	5.627	5.892	5.406	5.210	5.232	4.467	4.631
Mediació	1.931	1.824	2.285	2.487	2.795	2.643	2.560	2.373	2.359	2.135	1.896	1.631	1.657
Medi Obert	3.172	3.931	4.213	4.404	4.201	3.967	3.917	4.008	3.872	3.601	3.437	3.642	3.527
<b>Internament en Centre Educatiu</b>	<b>979</b>	<b>940</b>	<b>1.036</b>	<b>1.007</b>	<b>972</b>	<b>957</b>	<b>972</b>	<b>947</b>	<b>950</b>	<b>874</b>	<b>832</b>	<b>823</b>	<b>779</b>
% Assessorament tècnic	51,1	46,5	43,6	43,8	44,3	46,0	43,0	43,3	42,9	44,1	46,0	42,3	43,7
% Mediació	15,5	14,6	17,1	17,7	19,5	18,9	19,6	20,4	18,7	18,1	16,7	15,4	15,6
% Medi Obert	25,5	31,4	31,5	31,3	29,4	28,3	30,0	29,4	30,8	30,5	30,0	34,5	33,3
% Internament en Centre Educatiu	7,9	7,5	7,8	7,2	6,8	6,8	7,4	7,0	7,5	7,4	7,3	7,8	7,4

El programa aplicat més assíduament és i ha estat l'assessorament tècnic any rere any. El 2015 representava un 43,7% del total d'intervencions. Tot i la seva importància, al llarg dels anys ha anat perdent una mica de força en detriment del medi obert. El 2003 aquest programa s'aplicava en una quarta part de les intervencions, però els darrers anys s'enfilava fins ser una tercera part del total. En tercer lloc està la mediació, una intervenció que va anar creixent percentualment fins el 2010, moment a partir del qual ha anat caient.

Per últim, les menys aplicades són les intervencions que requereixen internament en centre educatiu. Es pot apreciar com durant tots els anys de la sèrie és la intervenció menys aplicada de totes les possibles amb molta diferència sobre les altres. Aquesta menor freqüència és deguda a que és una mesura d'últim recurs o aplicada al delictes més greus. El 2015, es va aplicar la mesura d'internament en 779 casos, sent sols un 7,4% del total. Al llarg de tot l'interval, el percentatge s'ha mantingut molt constant. L'any amb major percentatge és el 2003 (7,86%) i el mínim es troba el 2007 (6,79%), això és poc

més d'un punt percentual de diferència. Així doncs, tot i que el nombre total d'intervencions ha baixat (tots els programes han caigut menys medi obert) fruit d'una caiguda general, no ho ha fet el seu percentatge, que es manté molt constant.

## **b) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons percentatge**

Annex 10													
Intervencions anuals sobre la població per tipus de programa aplicat. Població de justícia juvenil segons intervenció (*)													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Internament en centre educatiu. Població últim dia de l'ar	224	236	237	249	267	289	301	285	295	264	245	252	221
Internament en centre educatiu. Població anual acumulada	583	559	616	590	593	642	630	614	586	582	533	542	518

(\*) L'anàlisi de la població segons intervenció no coincideix amb els totals de població a últim dia de l'any i població acumulada al llarg

Altres dos importants indicadors disponibles que aborden l'internament són la població a últim dia de l'any i l'acumulada anualment. Aquesta dada és molt interessant per a aquesta recerca, ja que és un retrat en un moment determinat que deixa constància de l'estat d'ocupació dels centres educatius a Catalunya. També és molt important la població anual acumulada o sigui, els joves que passen al llarg d'un any per aquestes institucions. Ambdues són les que millor delimiten l'extensió de la població i les que més s'acosten als interessos de la investigació i a la realitat a estudiar.

L'evolució de les dades indica com ambdues poblacions tenen un dibuix general molt similar; un augment moderat a la primera part del període seguida d'una caiguda a la segona part. Tot i això hi ha matisos. La població anual acumulada creix a sotragades fins arribar al punt àlgid el 2008, on arriba als 642 efectius. A partir d'aquest punt va caient fins arribar als 518 joves l'any 2015, això és un 19,3% menys.

La població a últim dia de l'any també presenta dues etapes ben diferenciades: va creixent fins el 2009, després, a partir del 2011 els darrers cinc anys ha anat caient un 25,1% fins a situar-se a nivells molt similars als de l'inici de la sèrie, 221 joves el 2015.



### **c) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons el sexe**

Si la població de justícia juvenil a Catalunya és un àmbit eminentment masculí, aquest fet encara s'accentua més en l'internament. Aquí els percentatges masculins són sempre superiors, i s'enfilen més enllà del 90%. Dins de l'internament, els darrers tres anys hi ha una lleugera caiguda del percentatge d'homes i una major presència femenina.

### **d) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons edat**

### **e) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons nacionalitat**

Pel que fa a la nacionalitat es dona un fet característic. Dins dels centres educatius també s'ha notat un increment de la població estrangera. Però aquest augment ha estat molt més intens dins dels centres. Tant és així que dins d'aquest àmbit concret són majoria els joves d'origen estranger per sobre dels espanyols. Si es compara amb la població general (a últim dia) es veu que aquesta circumstància no es dona, i els espanyols segueixen sent majoria tot i haver caigut en pes percentual. Això tampoc passa en les altres poblacions, en cap altre cas els estrangers són el perfil majoritari

Aquesta major presència de població estrangera no és un fet nou. Des de 2008 que succeeix, de llavors fins al final del període els estrangers han estat majoria. L'augment d'aquesta població ha estat molt important; tot i això sembla que els tres darrers anys aquesta situació de gran creixement s'està apaivagant una mica. Caldria preguntar-se a què és degut aquesta sobrerrepresentació de la població estrangera als centres educatius catalans.

### **f) Evolució de la població de justícia juvenil amb mesures d'internament segons mesura judicial**

Per anar concloent, cal tenir en compte els tipus de mesures aplicades als joves que anualment romanen interns.

Annex 10											
Intervencions anuals sobre la població per tipus de programa aplicat. Població de justícia juvenil segons intervenció (*)											
Població anual	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Internament en Centre	335	363	421	437	431	419	433	441	451	405	372
Internament cautelar en Centre	359	307	347	287	282	316	323	283	276	294	295
Internament cap de setmana	25	36	44	48	47	63	44	44	50	22	23
Internament terapèutic	7	3	4	15	20	20	29	32	36	30	26
<b>Persones diferents Centres <sup>(*)</sup></b>	<b>583</b>	<b>559</b>	<b>616</b>	<b>590</b>	<b>593</b>	<b>642</b>	<b>630</b>	<b>614</b>	<b>586</b>	<b>582</b>	<b>533</b>

(\*) L'anàlisi de la població segons intervenció no coincideix amb els totals de població a últim dia de l'any i població acumulada al llarg de l'any, donat que existeixen

La mesura més aplicada és l'internament en centre. Aquesta és una mesura que ha crescut en la seva aplicació, tot i que en els darrers dos anys estava lluny dels seus màxims històrics. La segona mesura més aplicada és l'internament cautelar, però en aquest cas el seu comportament és el contrari. Aquesta mesura ha anat caient al llarg dels anys. L'internament de cap de setmana va augmentar en un inici per tornar als paràmetres de l'inici de la sèrie històrica. Tot i ser la mesura menys aplicada, s'ha de remarcar l'augment de l'internament terapèutic.

## **Annex 3**

### **Mesures judicials**

Les mesures que pot imposar el jutge de menors per sentència estan tipificades a l'article 7 de la LO 5/2000. Durant el procediment i abans de la fermesa de la sentència, el jutge de menors també pot imposar mesures cautelars per assegurar que aquesta es durà a terme i evitar casos de fuga.

Hi ha mesures no privatives de llibertat i mesures privatives de llibertat. L'internament és una mesura privativa de llibertat que obliga el menor o jove a quedar-se en un centre educatiu o terapèutic o bé en el mateix domicili, durant el temps imposat a la sentència.

Tipus de mesures segons siguin de règim tancat (el menor o jove fa totes les activitats del programa educatiu dins d'un centre educatiu), règim semiobert (el menor o jove fa algunes de les activitats del programa educatiu fora del centre), règim obert (el menor o jove fa totes les activitats del programa educatiu fora del centre), internament terapèutic (el menor o jove rep un tractament específic per la seva alteració psíquica o dependència a substàncies tòxiques), permanència de cap de setmana en un centre educatiu o al domicili (el menor o jove ha d'estar fins a un màxim de 36 hores en un centre o a casa seva, entre la tarda de divendres i la nit de diumenge).

Quan un menor rep successives mesures d'un mateix jutjat o de diferents jutjats de menors, la Llei orgànica 5/2000 ha previst dos mecanismes diferents per regular l'execució d'aquestes mesures: la refosa de mesures de la mateixa naturalesa i el compliment simultani o successiu de mesures de diferent naturalesa (art. 47).

La refosa de mesures de la mateixa naturalesa, està establerta a l'article 47.2 que estableix que si a un menor se li han imposat en diferents procediments dues o més mesures de la mateixa naturalesa, el jutge competent per a l'execució de les mesures ha de refundre-les en una sola mesura, sumant la durada de les mesures fins al límit del doble de la més greu de les refoses. El

jutge ha de fer la refosa de cada grup de mesures que siguin de la mateixa naturalesa.

Les mesures de diferent naturalesa que tingui un menor s'han de complir simultàniament, sempre que sigui possible (art. 47.1). Cal dir que són susceptibles de compliment simultani les mesures enumerades a l'article 11.1 del Reglament de la Llei. Si no és possible el compliment simultani, s'han de complir de forma successiva, de més a menys terapèutica i de més a menys restrictiva.

La modificació i/o suspensió condicional de la mesura quan ja és ferma es pot donar per als menors de 14 a 16 anys, tenint en compte una sèrie de requisits com per exemple que hi hagi una evolució positiva i compromís de mostrar l'actitud i la disposició de reintegrar-se a la societat i no cometre noves infraccions penals.

## Annex 4

### Quadre resum del Savry

SAVRY			
1	<b>FACTORS DE RISC HISTÒRICS</b>	1.1) Violència prèvia 1.2) Història d'actes delictius no violents 1.3) Inici precoç de la violència 1.4) Fracàs d'intervencions anteriors 1.5) Intents d'autolesió o de suïcidi anteriors	1.6) Exposició a la violència en la llar 1.7) Història de maltractament infantil 1.8) Delinqüència dels pares o cuidadors 1.9) Separació precoç dels pares o cuidadors <b>1.10) Baix rendiment a l'escola</b>
2	<b>FACTORS DE RISC SOCIALS CONTEXTUALS</b>	2.1) Delinqüència en el grup d'iguals 2.2) Rebuig del grup d'iguals 2.3) Estrès experimentat i incapacitat per afrontar dificultats	2.4) Escassa habilitat per a educar dels pares 2.5) Falta de suport personal/social d'altres adults 2.6) Entorn marginal
3	<b>FACTORS DE RISC INDIVIDUALS</b>	3.1) Actituds negatives 3.2) Assumpció de riscos/impulsivitat 3.3) Problemes de consum de substàncies tòxiques 3.4) Problemes amb el maneig de l'enuig	3.5) Baix nivell d'empatia / remordiment 3.6) Problemes de concentració / hiperactivitat 3.7) Baixa col·laboració en les Intervencions <b>3.8) Baix interès /compromís escolar o laboral</b>
4	<b>FACTORS DE PROTECCIÓ</b>	4.1) Implicació prosocial 4.2) Suport social fort 4.3) Forta vinculació amb un adult prosocial	4.4) Actitud positiva cap a les intervencions i l'autoritat 4.5) Fort compromís amb l'escola o el treball 4.6) Perseverança com a tret de personalitat
5	<b>FACTORS DE RISC COMPLEMENTARIS</b>		
6	<b>RESUM DE RISC</b>	6.1) Resum global de risc 6.2) Resum de risc específic per a delictes violents	6.3) Risc específic per sortides i permisos del centre 6.4) Risc específic de violència física dins del centre
7	<b>FACTORS DE RISC AFEGITS</b>	7.1) Mantenir vincles amb recursos entorn 7.2) Actitud familiar davant delictes 7.3) Locus de control	7.4) Relacions de parella disocials 7.5) Intel·ligència