

# *Principios para un modelo pedagógico-preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil*

MERINO FERNANDEZ, J. V.\*

## **1. Introducción**

La inadaptación social y la delincuencia, principalmente de la juventud, es un problema social y científico-pedagógico que genera seria preocupación en nuestra sociedad actual. Sin embargo, la preocupación y la realidad no siempre caminan paralelas en el mismo.

Por una parte, nuestra sociedad del bienestar social pregona constantemente la importancia de la educación, de la cultura y de los servicios sociales compensatorios como claves en la prevención y tratamiento de la inadaptación y delincuencia. Por otra, la realidad parece revelar que esta preocupación sea puro cacareo electoral o simulada preocupación, al verificar que las políticas económicas y de investigación orientan sus caudales hacia otros ámbitos más productivos a corto plazo.

Al margen de esta contradicción, la necesidad de políticas preventivas ante la ineficacia manifestada históricamente por las correctivas es un hecho contrastado y contrastable científica y socialmente. En este trabajo presento y analizo principios y orientaciones de pedagogía normativa en orden a la elaboración de modelos pedagógico-preventivos de la inadaptación en el sentido de evitar o paliar el surgimiento de conductas desviadas, o de que niños, adolescentes y jóvenes en riesgo, o con conductas desviadas, lleguen a convertirse en individuos o grupos inadaptados y delincuentes.

Otra contradicción, interna ya al propio problema, hay que añadir a la anterior. En el ámbito teórico, institucional y profesionalmente, se destaca

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

la importancia de la prevención y de lo educativo-pedagógico como factor clave; mientras que las investigaciones y programas concretos se desarrollan en aspectos sectoriales de reeducación, de resocialización y de tratamiento psiquiátrico-psicológico.

No pretendo indicar que la sectorialización sea un error metodológico, pero sí, que puede presentar serios problemas de validez, fiabilidad e incluso de planteamiento, si se desconectan del todo.

Un barrido de revistas y libros especializados de los últimos años confirman la contradicción interna entre la insistencia teórica y la práctica investigadora y de intervención. Son indicadores entre otras publicaciones, las revistas "Delincuencia-Delinquency (1989-1992), Menores (1988-92), School Psychology of Education (1989-92), y los libros de A. Fernández (1989) o el de V. Garrido y L. Montoro (1992).

¿Qué pensaríamos de una política educativa que permita la génesis y el desarrollo del analfabetismo, para corregirlo después?

Esta paradoja es lo usual en el problema de la inadaptación y delincuencia juvenil. La mayoría de los estudios y experiencias de intervención se dirigen a corregir el problema en lugar de evitar su aparición. Como consecuencia, abundan las bolsas de delincuencia y no se desarrollan políticas preventivas.

Salir al paso de esta tendencia correctiva, aunque sin descartarla en su caso, es ir configurando un modelo pedagógico-preventivo integrador de las acciones dirigidas a prevenir la delincuencia es el objetivo principal de este trabajo, frente a la sectorialización de acciones asistenciales y de tratamiento correctivo del pasado.

El reduccionismo implícito en estas últimas acciones está demostrado históricamente si se sectorializan. Es aceptado que la biologización, psicologización, psiquiatrización o sociologización del problema han conducido a planteamientos reduccionistas, y a métodos y técnicas correctivas en detrimento de la prevención.

La educación social y comunitaria es la línea medular del planteamiento preventivo. J. M<sup>o</sup> Quintana (1991) y J. Ortega (1988) desarrollaron la educación social como educar en y por la comunidad y como clave del proceso preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil. J. Ortega defiende incluso la necesidad de pedagogizar el tema.

## **2. La inadaptación y delincuencia juvenil como problema pedagógico**

### *2.1. Complejidad e interdisciplinariedad del problema*

La inadaptación y delincuencia juvenil por su constante aumento cuantitativo, complejidad cualitativa, polimorfismo y multivalencia de sus manifestaciones, ha dejado de ser en la sociedad actual un problema mar-

ginal, preocupación de algunos profesionales sensibilizados, o simple acción asistencial, para convertirse en un problema social, comunitario, político y científico-educativo, de tal magnitud, que no puede considerarse como algo limitado a individuos y grupos, más o menos numerosos, de menores y jóvenes objeto de tratamiento policial, legal, asistencial o terapéutico.

Problemas de seguridad ciudadana económicos, axiológicos, sociales, clínicos, educativos..., están tan implicados en el proceso y fenómeno delictual que la comprensión del mismo supera la fría estadística de enumerar delitos, actos delictuales o edad de los sujetos, en la búsqueda de porcentajes para reflejarnos en diagramas, presentarlos a los mas media, o justificar ciertas intervenciones.

Sin perjuicio de lo anterior, el problema requiere también abordar los procesos psicológicos, de aprendizaje social, situaciones sociales, comunitarias, culturales, económicas, familiares, escolares, etc., relacionados o intervinientes en las conductas sociales o antisociales. Tarea esta última que goza de gran tradición en los ámbitos biológico, psicológico, social, comunitario y pedagógico, pero de forma desconexa y sin integrarse en la globalidad e interdisciplinariedad del problema.

Asimismo precisa analizar las responsabilidades individuales y colectivas intervinientes en el proceso tanto a nivel intrageneracional como intergeneracional y buscar alternativas de política social y educativa, al tiempo que elaborar modelos de intervención pedagógico-social que racionalicen e integren todas las acciones sociales y educativas en una unidad interdisciplinaria de acción.

Los numerosos estudios sobre etiología de la delincuencia obligan a detener la atención en la importancia de la escuela, de la familia y de la comunidad, como agentes inhibidores o potenciadores del proceso delictual. Todos ellos son ámbitos y situaciones en los que el niño, adolescente y joven pasan gran parte de su tiempo vital. Al mismo tiempo son agencias filtradoras de estímulos sociales y culturales que llegan al menor. Por lo tanto, la responsabilidad de dichas instituciones como agencias educativas o deseducativas es de tal significación (MARTIN BARROSO, L. 1984) en el proceso delictual que, si lo limitáramos al ámbito escolar, obligarían a replantear en profundidad las funciones actuales de la escuela y del profesorado circunscritas hoy prácticamente a actividades instructivas y habilitadoras (MERINO, J. V. 1988).

Esta extensión y complejidad del problema delictual ha suscitado la atención de responsables políticos y comunitarios que urgen y potencian la búsqueda de alternativas para abordarlo y atacarlo. Sin embargo como problema de humanidades sigue siendo cencienta, dentro del campo científico, al igual que todos los problemas socio-educativos con relación a los tecnológicos. Las improvisaciones de intervención sin fundamento teórico

científico son bastante numerosas al no considerarse, al menos económicamente, campo de investigación primordial.

Aún en el caso de que la urgencia del tema y la tendencia positiva a favorecer hoy la investigación y acción sobre el problema tenga más fuerza que el cenicientismo científico al que hemos aludido, es necesario superar todavía algunas limitaciones internas al tema. Me refiero concretamente a ciertos reduccionismos generados por la preponderancia de algunas dimensiones, factores o agentes del proceso delictuoso en detrimento de otras.

Parece no haberse vencido todavía, al menos en la práctica, el psiquiatrismo-psicologismo, por una parte, ni el criminalismo-policialismo, o el legalismo-asistencialismo, por la otra. Eso genera una práctica dominada por los llamados "modelo médico" y "modelo legal-carcelario", y consecuentemente por el tratamiento correctivo sobre el preventivo y por la dureza-represión sobre otras alternativas más abiertas, comprensivas y de mayor sensibilidad socioeducativa.

En contrapartida es necesario constatar la existencia de voces y experiencias cultivadoras y defensoras de la desjudicialización, despolitización, desinstitucionalización, etc. Pero estas voces se quedarán probablemente en voces, o a lo sumo, en experiencias, vigentes mientras vivan o tengan poder sus impulsores, sino hay un cambio de óptica en el planteamiento radical del problema que ofrezca a las mismas fundamentación y estructura teórica.

Mi anterior trabajo sobre el tema, titulado "supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y delincuencia juvenil" (MERINO, J. V. 1987, 173 ss.) inicia una aportación en el sentido de mostrar la complejidad del problema. Con este fin analicé y mostré no solo la necesidad de un cambio de criterio para abordar el problema o atacarlo en sus raíces y procesos en lugar de en sus efectos, sino también el criterio a seguir.

Mientras este nuevo planteamiento no sea realidad, las alternativas desjudicializadoras, despsicologizadoras, desinstitucionalizadoras, semidesinstitucionalizadoras, y otras con base y sensibilidad educativa, serán flores aisladas en un prado de hierba, o permanecerán en pura filosofía, bonita para debate académico, pero de poca incidencia real. Esta afirmación no es apriórica ni gratuita. En el trabajo citado (1987) lo puse de manifiesto al describir la existencia de un planteamiento viciado del problema que es necesario revisar.

La historia de la prevención y tratamiento de la inadaptación y delincuencia también lo ratifican. En la misma, las acciones preventivas o correctivas (tratamientos) inspiradas en los modelos médico y judicial-carcelario, o en simples extrapolaciones lineales de investigaciones realizadas en y desde los ámbitos biológico, médico, psicológico, sociológico,

policial-legal, predominantes en la práctica de intervención, llamada generalmente por sus extrapoladores "tratamiento educativo" (aunque de educativo solo tenga el nombre) han sido y están siendo bastante ineficaces (WALKER y otros, 1976; KLEIN, M. 1979).

Esta falta de eficacia se considera causa primordial de la existencia de un mosaico inconexo de programas, al tiempo que del resurgir de tendencias a la dureza en el tratamiento de los inadaptados y delincuentes en perjuicio de los preventivo-educativos.

La revisión de los estudios y programas de intervención preventiva o correctiva de la inadaptación y delincuencia (LIPTON, MARTINSON y WILKS, 1975; SEGURA, M. 1985; TREMBLAY, R. y otros 1985; PÉREZ, J. 1987) además de reflejar la laguna teórica descrita y la falta de eficacia de los programas de intervención revelan, por una parte, la polivalencia y multidisciplinariedad del problema manifestada por la abundancia de estudios y respuestas sectoriales desde perspectivas no solo diferentes sino incluso contradictorias y, con frecuencia, desconexas entre sí. Por otra, la ausencia de planteamientos integrales que de manera interdisciplinaria posibiliten el hacer preventivo-educativo frente al correctivo sectorial.

*Esta dinámica reduccionista y desconexa requiere centrar la investigación y acción en el proceso y en las causas, en lugar de en los resultados, en la integridad, en vez de en la sectorialidad. En suma, es necesario ir al hombre y a su medio o al hombre contextualizado, que por una interacción hombre-medio inadecuada o desproporcionada se encuentra con desviaciones y fracasos en el proceso de socialización.*

En el trabajo antes reseñado (MERINO, J. V. (1987) analicé y desarrollé la inadaptación y delincuencia como una desviación o fracaso del procesos de socialización y evidencié su complejidad. La remisión al mismo me libera de estudiarlo ahora.

Destaqué en el mismo que el reduccionismo existente en las tendencias biológica, psicológica y sociológica como explicaciones únicas y diferenciadas del problema, condujo y sigue conduciendo a una praxis desconexa, correctiva y poco eficaz.

La experiencia y el estado de las investigaciones y estudios sobre el problema delictual lo ha puesto de relieve. Así mismo han resaltado las tres exigencias siguientes:

a) La complejidad y polivalencia del fenómeno y por consiguiente la importancia de las dimensiones (biológica, psicológica, económica, sociológica, pedagógica,...) como partes de un todo.

b) La necesidad de elaborar modelos y estructuras interdisciplinares de investigación y acción integradores de las distintas aportaciones sectoriales en una unidad de acción.

c) La comunidad, escuela y familia como instituciones importantes en el proceso socializador. Nosotros insistimos ahora en la comunidad, pero dentro de un planteamiento integral e integrador, bajo el ángulo pedagógico.

### **3. Aproximación a un modelo/s integrador/es**

Esta práctica y teoría integrada en modelos globales de intervención deberá ser necesariamente la síntesis interdisciplinar de todas las variables confluyentes en cada situación concreta.

Sin defender un pedagogismo del problema, pretendemos aquí que la acción o intervención generada por el modelo/s sea educativa. Propugnamos consecuentemente lo pedagógico como eje integrador para la elaboración o construcción del modelo de intervención. Lo pedagógico, que en acciones sociales, políticas, psicológicas, jurídicas, policiales,...., del problema puede ser un componente más, se convierte aquí en necesidad, si se busca una acción educativo-preventiva, cual es el caso. Lo pedagógico, por definición, garantiza la educatividad del modelo. No obstante existen condicionamientos internos al propio modelo pedagógico que pueden generar riesgos reduccionista.

El primer riesgo radical es una dinámica pseudopedagógica. Tal es el caso de que el modelo sea pura extrapolación de aspectos sectoriales sin haber pasado por el filtro de una teoría pedagógica. Los modelos generados a través de este proceso de extrapolación no garantizan la educatividad; por lo tanto, llamarlos educativos, se presenta como un contrasentido, o al menos como una afirmación gratuita al carecer de base científica suficiente para ello.

La tecnología origina igualmente otro riesgo reduccionista. Por una parte, la tecnología es necesaria como elemento integrante del modelo (CASTILLEJO, J. L. 1987); por otra, maximizar lo tecnológico, implica el riesgo de derivar hacia discursos y procesos tendentes a identificar tecnológico y educativo con el peligro subsiguiente de funcionalización, mecanización o destrucción del hombre como tal hombre (FERNANDES, E. 1990, 42-48). No considero necesario abundar ahora en esta idea de mecanización e incluso destrucción del hombre, puesto que desde hace décadas es tema obligado en publicaciones, congresos, medios de comunicación, etc., cuando se trata el tema de la técnica y la tecnología.

Desde esta perspectiva no faltan serios análisis del modelo tecnológico que destacan la tendencia a maximizar, existente en esta corriente, y por consiguiente ponen de relieve los riesgos y dificultades de este modelo tecnológico para ser educativo (SAEZ, J. 1988). J. Selosse (1985) se muestra preocupado por esta misma corriente que tiende a identificar tec-

nológico con educativo, al precisar como la investigación científica se preocupan hoy más por la resolución de los problemas tecnológicos que por los problemas sociales y educativos.

Maximizar o interpretar inadecuadamente este modelo tecnológico puede derivar a centrar el proceso educativo-social solo en los medios con detrimento de los fines, incurriendo en un formalismo didáctico, en este caso tecnológico, similar —*mutatis mutandis*— al que se originó del abuso de la pedagogía herbartiana con consecuencias tan negativas para el sistema formal educativo o escuela y para la participación activa del educando en su propio proceso educativo, o en los subprocesos de aprendizaje y enseñanza, debido a un superdesarrollo del profesor estandarizado o profesor robot.

Es necesario recuperar al hombre y su contexto en la acción educativo preventiva, liberándolo de la esclavitud, o al menos de la sevidumbre, existente en terapias, tratamiento de laboratorio, tecnicismos aprióricos o derivados de pura extrapolación sectorial..., dominantes históricamente en esta acción y que responden frecuentemente más a una dimensión del proceso, concepciones teóricas aprióricas o sectoriales, intereses políticos e incluso al iluminismo de sus autores, que a las necesidades de desarrollo y configuración optimizante de aquellos a quienes va dirigido el proceso o que son pacientes de la acción.

Teóricamente parece válida la conclusión de que la objetividad, tratamiento experimental y rigor científico de la investigaciones sociológicas, psicológicas, criminológicas, económicas, biológicas, tecnológicas, etc., dados al problema derivarían necesariamente en programas válidos para la prevención, tratamiento y corrección de la inadaptación y delincuencia dejando fuera de contexto las reservas al respecto que aquí planteamos.

Sin embargo, la historia de las ideas del fenómeno de la inadaptación y delincuencia y de los programas de intervención en todas las fases del proceso (preventiva y correctiva) indica que:

a) las mismas adolecen de defectos de base en la fundamentación y desarrollo;

b) la relación causa-efecto, eje de estas investigaciones, no es tal en el proceso;

c) las ambivalencias en el campo de las representaciones, interacciones y comunicaciones humanas y sociales generadoras de situaciones sociales y personales problemáticas no son consideradas, o al menos, lo son insuficiente o insatisfactoriamente, en las investigaciones y tratamientos tradicionales. También ponen de manifiesto la ineficacia y, a veces, nocividad de los programas de intervención, contradiciendo la validez de la conclusión de cientifismo y eficacia descrita en el párrafo anterior.

¿No será que estas investigaciones y tratamientos sectoriales, inmersos en cientifismo metodológicos de moda, descontextualizan, desconectan o

dejan fuera del proceso de investigación y acción, actitudes interpersonales, dinámicas intergeneracionales, axiológicas, morales, comunitarias, económicas, móviles políticos e ideológicos, modas consumistas y otros procesos y situaciones intervinientes en la complejidad de las acciones humanas difícilmente sometibles a los módulos de investigación de las ciencias naturales?. En suma, que descontextualizan al hombre, lo sectorializan y descuartizan en favor de concepciones teóricas, fruto de reduccionismos, sofismas e incluso intereses políticos y corporativos.

Todo este discurso es el hilo conductor que me permite reivindicar la recuperación del hombre integral y su contexto (familiar, escolar, comunitario,...) como base del modelo/s pedagógico/s de intervención. Además la nota de integral e integradora, propugnada en este trabajo, es característica esencial del proceso educativo. Lo pedagógico no es otra cosa que lo educativo científicamente analizado y tecnológicamente conducido o desarrollado.

La insistencia en lo pedagógico, no debe inducir a la falsa conclusión de que la intervención pedagógica sea la única intervención válida en el problema, desautorizando otras acciones económicas, sociales, políticas, psicológicas, instructivas, laborales, informativas, orientativas, jurídicas, policiales,...; con esta insistencia queremos resaltar la importancia de lo pedagógico como eje integrador, si se quiere que las otras acciones sobre el hombre sean educativas. "La educación no es el único sistema configurativo del hombre. El modelo científico-pedagógico debe ser capaz progresivamente de controlar (anular/inhibir/disminuir/potenciar/incrementar) los vectores relevantes de los sistemas relevantes de los sistemas configurativos no educativos para primar los resultados/efectos de aquella sobre estos". (CASTILLEJO, J. L. 1987, 17).

Lo pedagógico como eje integrador en una unidad de acción interdisciplinaria de los diferentes agentes y agencias intervinientes en la prevención y corrección de la inadaptación y delincuencia y como garante de educación en cualquier acción que se llame educativa, es una exigencia necesaria.

Para realizar esta tarea integral e integradora es necesario, no solo que el modelo subsuma la realidad y dinámica del hecho y fenómeno de la delincuencia, lo que requiere mayor precisión conceptual al respecto, sino también que la intervención pedagógica sea realmente pedagógica. Esto implica una base teórica o dicho en términos más concretos una teoría pedagógico social como fundamento garante y posibilitador de educatividad en el proceso de acción.

Por lo tanto, el modelo no destruye ni excluye la acción diferencial de los distintos sectores y agentes intervinientes en el proceso de inadaptación y delincuencia, sino que los integra en el mismo, removiendo, anulando o inhibiendo los potenciadores de la carrera delictiva y fortaleciendo los contrarios. En por lo tanto una acción diferencial orientada y dirigida a



favorecer un aprendizaje social adecuado y optimizante, ya que está integrada en un programa educativo.

Esta acción diferencial educativa implica un predominio de lo preventivo y de lo integral sobre lo sectorial, sin excluirse sino complementándose, y siempre que sea posible de la acción o tratamiento en escenarios no clínicos y en ambientes naturales sobre los escenarios clínicos o los ambientes artificiales respectivamente.

De poco serviría una terapia clínica, si se queda ahí, y no se continúa con otras acciones formativas, sociales, laborales de orientación, económicas, etc., y quedan todas ellas integradas en un programa unitario de acción educativa. Tomemos como ejemplo el de una persona drogodependiente. Por tratamiento médico consigue eliminar o disminuir la dependencia física y por tratamiento psicológico la obsesión psíquica. Pero y el cambio de mentalidad y de actitudes, los problemas de socialización, laborales, carencias formativas, deterioro moral, etc., que contrastan con el de la sociedad general, ¿qué pasa con ellos?, ¿se abandonan a su suerte en estos problemas?

Todo esto nos hace instar más, no solo en la necesidad del modelo/s global/es integrador propuesto, sino también, en que toda intervención ha de ser completa e integrada en dicho modelo.

Al igual que las explicaciones reduccionistas del fenómeno delictivo han sido descartadas, al menos, abandonadas, por estudios científicos actuales, limitarse o pararse, a nivel de intervención, en aspectos sectoriales será igualmente reduccionista y acción-intervención previsiblemente ineficaz en la mayoría de los casos.

El modelo no excluye el ofrecer a la persona o grupo, potencial o de hecho inadaptado o delincuente, las distintas acciones médicas, instructivas, formativas, sociales, laborales, psicológicas, psiquiátricas, etc., aunque cada uno lo haga dentro de su propia óptica. Por el contrario, requiere estas acciones, pero dentro de la estructura interdisciplinariamente unitaria y diferencial del modelo.

Propugnar estas acciones diferenciales, fuera de la unidad del modelo, parte de un craso error antropológico. El de considerar al hombre como un añadido de biología, psiché, afectividad, sociabilidad, inteligencia, etc., mezclados en un cóctel. El hombre, por el contrario, es *una unidad integral e integradora*. Consecuentemente la acción de ayuda al mismo ha de ser unitaria, integral e integradora.

El modelo propuesto favorecer este objetivo, porque la educación, eje del mismo, es precisamente el proceso mediante el cual el hombre se configura y desarrolla unitaria, global, integral e integradoramente en un proceso optimizante.

Es común, en los análisis y teorías explicativas de la educación, señalar como características relevantes e incluso constitutivas del proceso educati-

vo la optimización, la intencionalidad o propositividad y la adecuación del medio y de las acciones a las posibilidades de los sujetos en función de sus características individuales y sociales. No debe olvidarse que la educación es un proceso concreto y concretizado "híc el nunc" en personas y situaciones.

Si a esta análisis se añade el hecho probado de que en el proceso de inadaptación y delincuencia el contexto sociocultural comunitario y económico es factor y agente clave del mismo, hay suficiente motivos para concluir que lo social y lo comunitario han de ser factores y agentes constitutivos del modelo de intervención educativa o más propiamente pedagógica, pues lo pedagógico, como antes indiqué, no es otra cosa que la acción educativa regulada científicamente.

El esquema mental que separa en el proceso educativo lo social-comunitario como algo ajeno al propio proceso, se considera en la investigación y reflexión pedagógica como erróneo. Con mayor razón lo será en el tema que nos ocupa. En la acción educativa de la inadaptación y delincuencia el papel especial y revelante que adquiere lo social-comunitario está exigiendo que la educatividad de los social-comunitario no solo debe cuidarse prevalentemente con relación a otras dimensiones y agentes del proceso educativo, sino que el modelo ha de garantizar dicha educatividad.

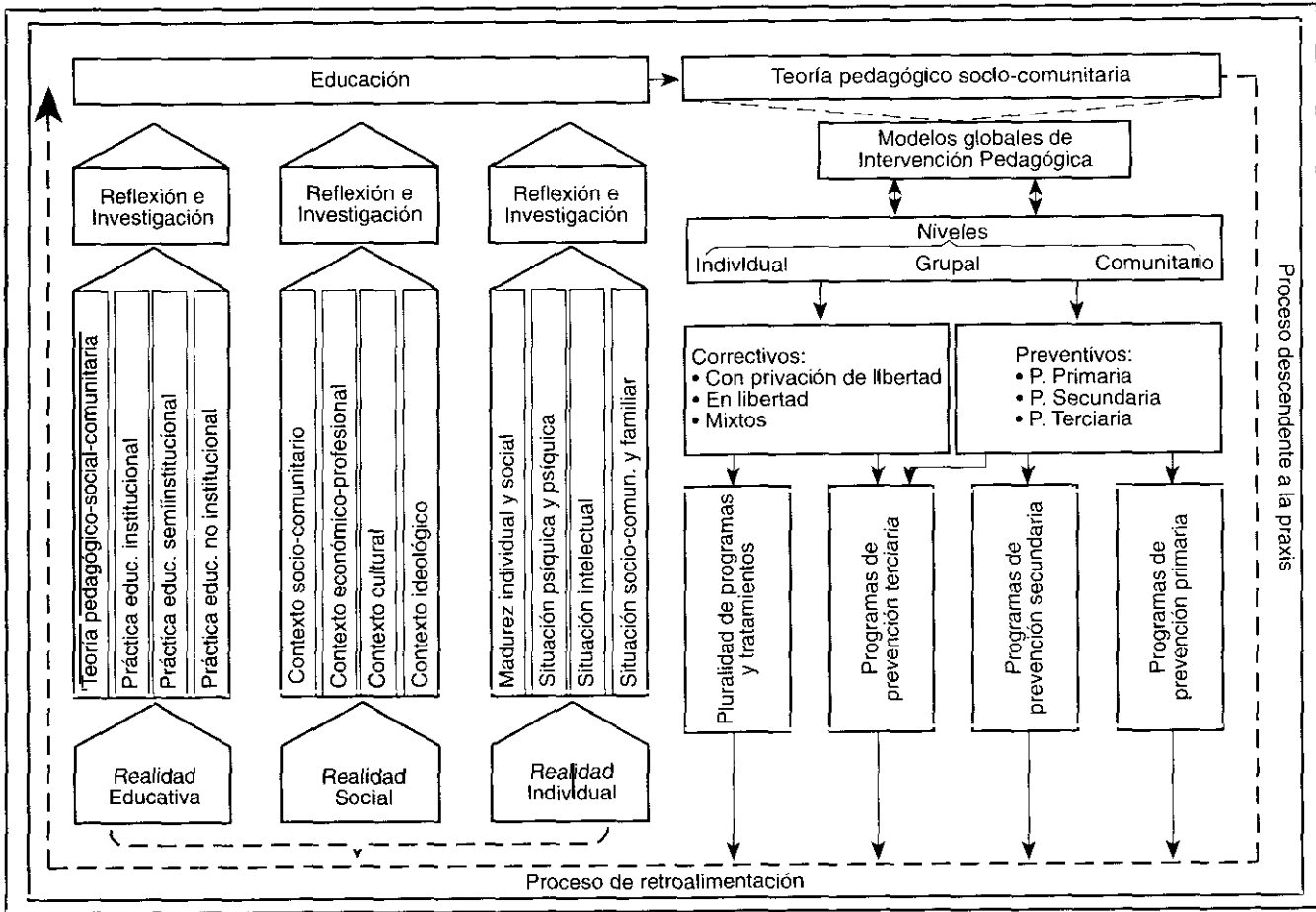
Ahora bien no toda acción social-comunitaria es educativa, como no lo son tampoco otro tipo de acciones o intervenciones, sean éstas, instructivas, psicológicas, médicas, policiales, jurídicas, criminológicas, etc. Para que sean educativas han de integrar en su dinámica las características requeridas o constitutivas de una acción educativa, o ser subsumidas e integradas dentro de una unidad interdisciplinar de la intervención pedagógica.

En el modelo propuesto, lo comunitario se integra en la educatividad del modelo, al igual que otras dimensiones, factores y agentes intervinientes o constitutivos del proceso de inadaptación y delincuencia. En este modelo es la educación quien marca la dirección de la acción social, psicológica, médica, policial, judicial,..., y no viceversa, como es usual en la mayoría de programas de intervención generalmente correctiva que han dominado el panorama actual.

Todo modelo pedagógico, por definición, ha de posibilitar que la educación no sea puro apéndice, ni dependa de las presunciones de los profesionales, intereses corporativos o presión del contexto social. Dinámica, esta última, muy abundante en algunas investigaciones y programas actuales, dificultando esta función fundamentante, integral e integradora de la educación (GONZALEZ, A. 1988).

La figura nº 1 refleja diagramáticamente las partes del discurso para facilitar su comprensión unitaria. Se muestra en la misma que el proceso para la elaboración del modelo implica dos fases principales, una ascendente de la realidad social-comunitaria, de la situación individual y de la

Figura 1  
Proceso de elaboración de modelos y programas de intervención pedagógico-preventiva



práctica y teoría educativa al conocimiento científico (elaboración de teoría científica) y otra descendente a la praxis (diseño de modelos, programas, estrategias, tecnologías y metodologías).

El objetivo que late en este planteamiento es claro. Se trata de potenciar la conceptualización o reconceptualización integral del fenómeno delictuencial y desarrollar una praxis y tecnología educativa al servicio de dicha integralidad y objetivo educativo. Este servicio debe interpretarse en el sentido de que ambos, teoría y praxis, han de confluir en esa unidad interdisciplinaria de acción educativa.

No se defiende que los escenarios clínicos, la asistencia laboral, la ayuda económica y social (en el sentido del "wellfare americano" o del "paro español"), formación académica, adiestramiento en habilidades sociales positivas, formación laboral, terapias psicológicas y psiquiátricas, etc., hayan de ser eliminadas de la práctica. Por el contrario lo que el modelo propugna y posibilita es la integración de todas estas acciones en un propósito común: el educativo-social.

La figura trata de reflejar que este objetivo es la meta del modelo, porque no sólo se busca una teoría pedagógico social fundamentante, inspiradora, normalizadora y racionalizadora del proceso y garante de la educatividad del mismo, sino también la planificación, desarrollo y evaluación de programas diferenciales de acción educativa, pero no desconexos entre sí, sino integrados en la unidad interdisciplinaria de intervención pedagógica. Busca en definitiva la racionalización de la práctica. Gran reto para la pedagogía social y comunitaria.

El modelo pedagógico en situación formal (sistema escolar), no formal (extraescolar) e informal (acciones procedentes de ámbitos y por cauces no intencionalmente educativos) es clave en este modelo.

En los modelos educativos no parece que pueda realizarse una separación estricta entre prevención primaria, secundaria y terciaria, aunque esta última sea fundamentalmente correctiva. Primario, secundario y terciario no son compartimentos estancos, sino fases de un mismo proceso, cuya nomenclatura significa únicamente el predominio, en cada fase, de unas acciones, características, procesos, situaciones y factores sobre otros (MERINO, J. V. 1987).

Dentro de este proceso unitario y gradual tiene justificación la utilización del término "modelos" en lugar del de modelo. Podemos distinguir en este contexto, modelos de intervención pedagógico-preventiva primaria, modelos de intervención pedagógico-preventiva secundaria, y modelos de intervención pedagógico-preventiva terciaria.

### *3.1. Modelos de intervención pedagógico-preventiva primaria*

No debe maximizarse el alcance de los modelos pedagógicos en el sentido de interpretarlos como panacea en la solución del problema que nos

afecta, incurriendo en una pedagogización del fenómeno, lo cual sería desde mi punto de vista equivocado. Por ejemplo hay carencias sociales, económicas, biológicas que superan el alcance de lo pedagógico, aunque lo pedagógico puede y debe implicarse en ellas. En temas educativos hablar de soluciones definitivas parece un tanto inadecuado y fuera de contexto. Sin embargo es una exigencia del problema que nos ocupa, buscar no solo marcos conceptuales y líneas de acción adecuadas, sino también cauces y estructuras en las que puedan desarrollarse los programas y acciones concretas.

Los modelos pedagógicos pueden y deben ofrecer marcos teóricos fundamentales y normativos y estructuras interdisciplinarias garantes de la educatividad de la praxis que se llame educativa.

Sería ingenuo intentar en este trabajo diseñar un modelo/s de intervención pedagógico-preventivo primaria, porque ello requiere parcialización y sectorización sin romper la unidad interdisciplinaria (MERINO, J. V. 1987, 80-82).

Conciente de esta limitación, pretendo, a partir de la base teórica expuesta, extraer las características y principios comunes a todo modelo de prevención primaria e inspiradores y reguladores de la praxis. Es una tarea principalmente de pedagogía normativa. El diseño concreto es actividad posterior. En este contexto preventivo deben encuadrarse e interpretarse los siguientes principios:

a) **Principio de anticipación.** Anticiparse al problema, a las carencias y situaciones de riesgo a nivel individual y social mediante políticas educativas, económicas, culturales, jurídicas, etc., adecuadas a situaciones y zonas previsibles y potencialmente riesgosas, a través de planes y diseño de climas y estrategias educativas y de otro tipo, capaces de evitar o remover las causas generadoras de riesgo o de desarrollar contextos y conductas sociales, educativas, económicas, de difusión, de consumo, culturales, etc.

Una de las causas de la ineficacia de los programas que se llaman a sí mismos preventivos, tal vez sea que no son preventivos, porque están a la espera de dar respuesta al síntoma, problema o fenómeno, pero no se anticipan al surgimiento del mismo.

Con este principio de anticipación se propugna la vida como factor o agente de socialización educativa o como aprendizaje social positivo versus la vida aprendizaje social negativo o conflictivo.

b) **Principio de ajuste.** La compleja y polémica realidad social, los niveles de aspiración que genera, unido al sinnúmero, polimorfismo, multicolor y maximalismo de estímulos de diversa procedencia y que discurren por cauces muy dispares, originan una dinámica y situaciones de desajustes entre la capacidad asimilativa y de logro de los individuos y de

los grupos y las posibilidades de conseguir dichas aspiraciones que la sociedad ofrece.

Es necesario en nuestra sociedad actual configurar políticas culturales, económicas y educativas orientadas a compaginar lo social, la dinámica consumista, cultural y laboral con las necesidades y aspiraciones de individuos y grupos.

La investigación y acción pedagógica a través de modelos de intervención pedagógica primaria puede y debe ofrecer normativa, cauces, estrategias y métodos potenciadores y generadores de educatividad y, por lo tanto, de ajustar la capacidad y potencialidades de los individuos y de los grupos con la dinámica y estímulos de la realidad social, cultural y económica.

Este proceso tiene una doble vertiente. Desarrollar al máximo de sus posibilidades y capacidades a los individuos y los grupos, y regular la dinámica y estructura social adecuándola a la capacidad de los anteriores. (B. SUCHODOLSKI, 1971). La familia, la comunidad y el sistema educativo, formal o no formal, pueden y deben ejercer una gran función en este sentido, bien haciendo de filtro de lo negativo y perjudicial para la socialización educativa del individuo en el sentido de la educación negativa rousseauiana y diseñando climas sociales apropiados y programas de intervención estrictamente educativos.

No debe caerse en una trampa histórica de indentificar tarea y objetivos propuestos con el ámbito escolar. Además del escolar, y en igualdad de condiciones, están los ámbitos familiar, laboral y comunitario. El predominio de uno u otro dependerá del momento histórico, del marco social concreto, de la etapa evolutiva y de la capacidad de los individuos, así como de las posibilidades y carencias de estos últimos y de su entorno.

c) **Principio de compensación.** Compensar carencias, deficiencias y limitaciones individuales y sociales es el objetivo de este principio que se ha concretado en la "educación compensatoria".

La estrategia de la educación compensatoria, influida por el hecho de que los contextos sociales y culturales de los sujetos condicionan fuertemente los resultados de la escolarización, como puso de relieve el Informe Coleman (1966), no se limita solamente conseguir el éxito escolar de los sujetos que se encuentran en el sistema educativo y que han accedido al mismo en situación de desventaja (MIGUEL, M. 1986, 644), sino también, como el mismo autor indica, ampliando el campo de acción con otras ayudas educativas de remedio, rehabilitación y acción social.

La educación compensatoria tanto a nivel conceptual como de praxis ha adquirido en los últimos años gran desarrollo. Las revisiones de trabajos sobre educación compensatoria y la continuación de producción de los mismos está muy viva (CONSEJO DE EUROPA, 1977; MUÑOZ, A. 1986; DE MIGUEL, M. 1986; GARCIA, R., MARTINEZ, B. y ORTE-

GA, P. 1987, ...) y ayudarán a comprender el sentido y extensión de este principio, así como a planificar, desarrollar y evaluar su ejecución.

d) **Principio de normalización.** Entendemos este principio en el mismo sentido que se da al principio en educación especial (MERINO, J. V. 1982). Este principio no trata de normalizar a lo individuos a la media estándar, *prescindiendo o cuasi prescindiendo de su persona, sino de buscar una armonía entre lo personal y social, donde la persona, al convertirse en el eje de la dinámica, es considerada y tratada como tal y no solamente futura mano de obra, consumidor, profesional ganador de dinero, de poder, de cosas, estudiante, etc., cual sería el caso, si el eje de la dinámica fuera lo externo.*

El principio de normalización fomenta la interacción en lugar de la simple acomodación al medio. Interacción que busca disminuir la distancia o subsanar las relaciones afectada por las minusvalías. BEN NIRJE, (1988), Consejero del Ministerio del Bienestar Social de Suecia indica que para comprender este problema y principio es muy importante analizarlo desde las características o modelos siguientes: el ritmo normal del día, el ritmo normal de la semana, el ritmo normal del año, el desarrollo del ciclo de vida, condiciones económicas y condiciones ambientales. A estas seis, de matriz objetivo añade las condiciones personales del respeto normal y las condiciones ambientales.

La familia, la comunidad y la escuela son claves en este proceso. La familia por su carácter de grupo natural primario y consecuentemente por la dinámica directa, espontánea e íntima en que se mueven sus relaciones, es agente, ámbito y situación propicia para la prevención en su fase primaria. La comunidad y la escuela por ser las agencias más directas después de la familia y con gran influencia sobre el individuo.

El primero, o uso de la familia como situación y agente de socialización educativa y por tanto de prevención primaria es aceptado y recomendado por publicaciones y por el perfeccionamiento de las leyes al respecto. El aumento cuantitativo y cualitativo de los estudios no cesa en este campo. J. Marqués, (1988) presenta una selección de estos en los números 7 y 8 de la revista Menores. Las reformas de la legislación sobre adopción de menores son también indicador significativo. Recuérdese en España la ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la ley se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.

La necesidad de favorecer que los niños formen parte de una familia cuando no la tuvieren, a través de la adopción y acogimiento familiar o de adoptar el modelo familiar en programas de prevención se presenta como muy urgente.

Estos procesos han de cuidar la adecuada selección de los adoptantes, garantizar la protección y educación de los menores y evitar el tráfico de

niños o que estos caigan en manos de redes organizadas para emplearlos en la medicina, prostitución o delincuencia.

La carencia de familia no es la única situación predictor de inadaptación y delincuencia. Las familias inadecuadas por las causas que fueren lo son igualmente, así como comunidades nocivas y situación escolar de conflicto. No faltan estadísticas al respecto.

Por lo tanto es necesario potenciar y desarrollar la adopción y acogimiento familiar y otros modelos de protección y ayuda inspirados en el modelo familiar (Familias de acogida temporal, Hogares funcionales: Nuevo Futuro, Mensajeros de la Paz, Grupo Promesa, Piso Puente, ...; Barnado's New Families Project y Kent Family Placement Project, que intentan sustituir la familia por la institución pero siguiendo el modelo familiar. En el mismo sentido caminan Assistantes maternelles o Educación surveillée en Francia o los Servicios de ayuda familiar y Modelos de grupos sociales en la R.F.A. etc.

La comunidad y la escuela presentan asimismo excelentes situaciones de prevención primaria. No faltan experiencias al respecto que después indicaré.

La formación, educación, orientación y ayuda a los padres es una exigencia ineludible, especialmente en aquellas situaciones y zonas con mayor riesgo de inadaptación y delincuencia, para que los modelos, valores, acciones, .... sean generadoras de socialización educativa y no de inadaptación o de desviación en el proceso de socialización. De igual manera se presenta como una necesidad la existencia de educadores sociales especializados para llevar a cabo las funciones y tareas requeridas por la dinámica de atención inspirada en el modelo familiar o desarrollada en la comunidad o en la escuela.

### *3.2. Modelos de intervención pedagógico-preventiva secundaria*

El punto de partida de estos modelos son individuos, grupos y situaciones en los que se detecta riesgo delictual o inadaptable.

*La fase de prevención secundaria se centra en el inicio de la carrera delictiva. Actúa sobre individuos, situaciones y factores en los que se detecta riesgo de inadaptación o de delincuencia. Operativamente sería detectar, promedios adecuados y procedimientos científicos, conductas con riesgo delictual y adoptar los refuerzos necesarios para evitar su fortalecimiento y fijación mediante programaciones individuales y comunitarias. La p. s. sería, en suma, la investigación, planificación y acción programada a nivel individual y comunitario sobre individuos y poblaciones en riesgo delictual (MERINO, J. V. 1987, 182).*

Si la característica clave de la fase de prevención primaria es la anticipación, la de la secundaria es la compensación y en algún caso corrección,



ya que se centra en la fase inicial del proceso o carrera delinencial donde ya existen síntomas y manifestaciones de riesgo.

Por lo tanto, el objetivo fundamental de este modelo es compensar limitaciones, carencias y diferencias o corregir inadecuaciones, desviaciones, etc., existentes en el ámbito familiar, escolar, laboral, comunitario e individual.

Aunque la familia sigue siendo agente primordial en este modelo, la institución escolar y las ayudas específicas a nivel comunitario adquieren relevancia primordial en esta fase del proceso y del modelo de intervención que hemos llamado secundaria.

La importancia de lo escolar y comunitario como eje de la prevención secundaria y por tanto de su regulación en los modelos educativo-preventivos de intervención secundaria se fundamenta no solo en investigaciones al respecto muy abundantes, sino también en el caminar de las instituciones actuales. La mayoría de estas se inspiran y fundamentan su filosofía, estructura y actuar en la dinámica de la institución educativa formal. Recuérdese en apoyo de lo dicho, los hospicios, los centros especiales o la evolución de los antiguos reformatorios.

De estas experiencias institucionales, unas se inspiran y siguen el modelo de los internados o instituciones cerradas (Hospicios, Centros de clasificación, Centros especiales, Colonias de trabajo de la URSS, ...), otras en las instituciones semiabiertas (Modelo Residencia, Programas de prevención dentro de la comunidad que se inspiran en las instituciones creadas por Makarenko y significan una evolución de las mismas ...), otras, en la escuela institución (Escuelas juveniles en Japón, el COPAS (Consortium of Ontario), Public alternative schools, Operation Renouveau que ofrecen apoyo profesional, Ciudad Escolar...).

La comunidad y los recursos comunitarios también han de ser integrados en los modelos de intervención pedagógico-preventiva secundaria. Actividades y experiencias inspiradas y que siguen la comunidad como modelo de intervención abundan en los últimos años (Achievement Place, Intermediante Treatment, YMCA (Young men's Christian Association), San Francisco de Asís (Buitrago-Madrid), Bemposta o Ciudad de los muchachos, The Medway Centre, Casal del Marmo de Roma...).

El problema de muchos de estos programas o actividades es frecuentemente su desconexión con otras fases del proceso o que se establezcan en modelos generales aplicables a cualquier situación incurriendo en la confusión de identificar funcionalidad con otras dimensiones del proceso como base teórica o proceso científico de elaboración de modelos. Por el hecho de que un programa sea eficaz en una situación o zona geográfica no puede extrapolarse a considerarse como modelo general de intervención.

No han pasado desapercibidas en la acción estas limitaciones originándose programas mixtos como el PEC; NEW Pride, CASE I y CASE II, ITP (Intensive Training Program), Aldeas infantiles SOS, Yoth Center Research Project...

Sin embargo, en todos estos programas sigue primando la respuesta funcional a situaciones concretas en detrimento de la unidad de acción que la interdisciplinariedad del problema requiere. La necesidad de modelos globales preventivos sigue existiendo, pese a esta riqueza experiencial.

Es necesario dar el paso de los programas concretos a la elaboración de modelos. Mi aportación a este objetivo la limito, al igual que en la fase primaria, a aspectos de pedagogía normativa, recogiendo las características, dinámicas, ámbitos y etapas que han de ser destacados en los modelos en los siguientes principios claves:

a) **Principio de precocidad.** El análisis etiológico del fenómeno de la inadaptación y delincuencia nos permite afirmar que cuanto antes se ataje el riesgo, compense la carencia, se interrumpa el proceso desviado o inadecuado o se intervenga sobre el medio conflictivo o negativo mayores serán las posibilidades de eficacia de la práctica preventivo-secundaria.

La importancia de los primeros años como claves en el proceso de socialización o madurez de los individuos es no sólo tópico común en los autores, sino principio fundamental en psicología y pedagogía diferencial.

Por lo tanto el modelo ha de cuidar la educación preescolar de manera especial. En educación especial y compensatoria se insiste en la importancia de compensar precozmente las carencias culturales, afectivas, económicas, etc., o las deficiencias físicas, mentales o psíquicas, así como la influencia negativa de los medios sociales de privados.

Esto es aplicable a nuestro caso, puesto que nos encontramos en el inicio de la carrera hacia la inadaptación y delincuencia.

b) **Principio de integralidad.** Se entiende en el sentido de que el modelo comprenda e intervenga sobre el problema en su totalidad y de forma integral. Esta totalidad no significa globalidad ingenua de todas las dimensiones, factores, ámbitos y agentes intervinientes en el proceso. Por el contrario, requiere integrarlos interdisciplinariamente en una unidad de acción. (MERINO J. V. 1988).

Este principio requiere además de esta integración disciplinar de dimensiones, ámbitos y agentes, la continuidad entre las diferentes fases del fenómeno de la delincuencia. La compensación preescolar con la compensación en EGB, etc., y todo ello requiere continuidad con la fase de prevención terciaria o correctiva y posterior seguimiento en la dinámica social.

c) **Principio de optimización.** El proceso optimizante es inherente al proceso educativo (MARIN IBÁÑEZ, R. 1983). Por tanto, el modelo procurará que agentes, agencias, factores, contextos, estrategias, métodos,

etc., intervinientes en le modelo de intervención pedagógico-preventivo posibiliten y potencien el máximo de perfeccionamiento a los individuos y grupos.

d) **Principio de ajuste.** Es necesario adecuar a las posibilidades, necesidades y exigencias del sujeto los elementos personales, materiales y contextuales del modelo.

Lo dicho sobre este mismo principio en la fase primaria es aplicable aquí, puesto que las diferencias y carencias de los sujetos no solo tienen una procedencia bio-psíquica, sino económica, educativa, social, cultural, axiológica, moral en el sentido de situaciones, carencias, fracasos y problemas que influyen sobre el proceso de forma desocializante. Esto requiere un doble ajuste: al sujeto y al medio, lo que origina el principio siguiente.

e) **Principio de contextualización.** Se destaca en este principio el medio natural y social en el que el individuo desarrolla su vida. Pone asimismo en entredicho la importación, tal cual, de programas desarrollados en otros contextos sociales o históricos, así como el riesgo de las ideas geniales o de los iluminismo de todo tipo.

Requiere análisis e investigación previa no sólo de los individuos y de su personalidad, sino también de los contextos socio culturales y económicos en los que estos individuos o grupos viven.

f) **Principio de realismo.** Se propugna un realismo temporal y contextual. Los programas y estrategias de intervención responden, con más frecuencia de la deseada, a ideas, teorías e ideologías utópico-personalistas y/o corporativistas que a una percepción real del problema.

También indica este principio que los modelos de intervención pedagógico-preventiva, siempre que sea posible, han de ir orientados a desarrollarse en el ámbito normal de la familia, escuela y comunidad en lugar de en situaciones artificiales.

### ***3.3. Educación en y para la comunidad. Educación y orientación individual y en grupo en y para la comunidad es la meta del modelo***

Esto que puede parecer un aspecto más es la clave que debe empapar todas las actividades del modelo. El individuo nace, se hace y trabaja en la comunidad y en ella encuentra los elementos de su proceso socializador.

La pedagogía social tiene planteado aquí un reto inaplazable que puede analizarse desde la óptica de pedagogía comunitaria.

## **Bibliografía**

AICHORN, (1935).- *Wayward youth*. N.Y.: Viking.

- BANDURA, A. (1982).- *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1977).- *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- CASTILLEJO, J.L. (1987).- *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CIEAC.
- COHEN, A.K. (1956).- *Delinquens Boys*. London: Routledge and Kegan Paul.
- CONSEJO DE EUROPA (1977).- *Educación compensatoria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- DELCLAUX, I. (1983).- "Aprendizaje", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal/Santillana.
- EYSENK, H.J. (1964).- *Crime and personality*. London: Routledge and Kegan.
- FERNANDES, E. (1990).- *El nuevo marco socioindustrial del siglo XXI*. Madrid, Narcea.
- GARCIA, R., MARTINEZ, B. y ORTEGA, P. (1987).- *Educación compensatoria*. Madrid: Santillana (Col. Aula XXI).
- GARRIDO, V. (1986).- "La investigación en la delincuencia juvenil: una perspectiva diferencial". *Menores*, año III, tercera época, pp. 16-36.
- GARRIDO, V. y MONTORO, L. (Dir.) (1992).- *La reeducación del delincuente juvenil*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GENERALITAT DE CATALUNYA y otros (1988).- *Jornadas sobre la formación de educadores y agentes socioculturales*. Material multicopiado.
- GOLLA, F.L., and HODGE, R.S. (1949).- "Hormone treatment of the sexual offender". *The Lancet II*, 1006-1007.
- GONZALEZ, A. (1988).- "Fracaso del modelo tecnológico de educación en centros penitenciarios". *IV Jornadas de educación centros penitenciarios*. Barcelona. Material multicopiado.
- KLEIN, M.W. (1979).- *Desinstitutionalization and diversion of juvenile offenders: A survey of Treatment Evaluation*. N.Y.: Praeger.
- HOOKE, E.B. y KIM, D. (1970).- "Prevalence of XYY and XXY karyotypes in 337 non retarded young offender". *New England Journal of Medicine*, 8,410-411.
- LANGÉ, J. (1931).- *Crime as destiny*. London: Allen and Unwin.
- LEAVIT, F. (1982).- *Drugs and Behavior*. N.Y.: Wiley.
- LINDER, R.M. (1984).- *Rebel without a causa*. N.Y.: Grune and S. Stratton.
- LIPTON, MARTINSON y WILKS (1975).- *The effectiveness of correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies*. N.Y.: Praeger.
- LOMBROSO, C. (1876) *L'uomo Delinquente*. Torino, Bocca.
- MARTIN BARROSO, L. (1984).- *Las fugas de menores*. Madrid: Ciencia 3.
- MARQUES, J. (1988).- "Bibliografía sobre acogimiento familiar". *Menores*, n° 7, 93-103 y n° 8, 82-85.
- MEDNICK, S., GABRIELLI, W.F. y HUTCHESS, B. (1984).- *Genetic Influences in Criminal convictions: Evidence form an Adoption*. *Cohort Science*, 224, 89 ss.
- MERINO, J.V. (1982).- "Orientaciones pedagógicas para la integración social de los deficientes mentales a través del tiempo libre". *Revista de Ciencias de la Educación*. Año XXVIII, n° 112, pp. 409-508.

- MERINO, J.V. (1984).- Socialización y educación. En QUINTANA, J. M<sup>a</sup>. (coord.): *Sociología y economía de la educación*. Madrid, Anaya.
- MERINO, J.V. (1985).- El proceso de socialización en sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención educativa. *Bordón*, n<sup>o</sup> 256. p. 43-70.
- MERINO, J.V. (1987).- Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y delincuencia juvenil. *Bordón*, 267, 173-187.
- MERINO, J.V. (1988).- La profesión docente, eje de la formación inicial y permanente del profesorado, e indicador de calidad docente. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- MIGUEL, M. de (1986).- Fundamentos pedagógicos de la educación compensatoria. *Bordón*: 264, 637-650.
- MIGUEL, M. de (1986a).- Orientación educativa y estrategias compensatorias. *Aula Abierta*, n<sup>o</sup> 45.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1988).- Jornadas sobre formación y titulación del educador social/especializado. Dirección General de Protección Jurídica del Menor: Centro de Estudios del Menor.
- ORTEGA, J. (1988).- Modelos médico-psicoterapéutico "versus" modelos pedagógico comunitarios en la pedagogía social infanto-juvenil. *Pedagogía Social*. N<sup>o</sup> 3, 50-61.
- PEREZ, J. (coord.). (1987).- *Bases psicológicas de la delincuencia y de la conducta antisocial*. Barcelona, P.P.U.
- PERSKY, H. y otros (1971).- Relation of Psychology Measures of Agression and Hostility to Testosterone Productio in Man. *Psychosomatic Medicine*, 33,265-225.
- QUINTANA, J.M<sup>a</sup> (1991).- *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Madrid, Narcea.
- SAEZ CARRERAS, J. (1988).- Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria. *IV Jornadas de Educación de Centros Penitenciarios*. Barcelona, Material multicopiado.
- SANDBERG, A.A. y otros (1961).- "An XYY Human Male". *The Lancet*, 26,488.
- SEGURA, M. (1985).- *Tratamiento eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Ministerio de Justicia. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- SUCHODOLSKI, B. (1971).- *Tratado de pedagogía*. Barcelona, Península.
- TREMBLAY, R., FAVARD, A.M. y JOST, R. (1985).- *Le traitement des adolescents delinquants*. París, Ed. Fleurus.
- WALKER, y otros (1976).- *The Theory and Practice of Delinquency Prevention in the United States*: Ohio State: Columbus Rewiew, Sunthesis and Assesment.