

#### Cómo citar este artículo:

Bonilla, M.E. y Jaimes, S.L. (2017). Parches, pandillas y sistema educativo en Bucaramanga: el reto de la inclusión. *Revista Eleuthera*, 17, 31-51. DOI: 10.17151/eleu.2017.17.3.

# PARCHES, PANDILLAS Y SISTEMA EDUCATIVO EN BUCARAMANGA: EL RETO DE LA INCLUSIÓN\*

## CLANS AND GANGS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN BUCARAMANGA: THE CHALLENGE OF INCLUSION

MARÍA EUGENIA BONILLA-OVALLOS\*\*  
SOL LUCERO JAIMES-VARGAS\*\*\*

### Resumen

**Objetivo.** El artículo pretende caracterizar las representaciones sociales de jóvenes pertenecientes a ‘parches’ y pandillas de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), frente al proceso de educación inclusiva, determinando si sus experiencias vivenciales en el sistema son explicativas de su deserción escolar. **Metodología.** Se realizaron procesos de observación no participante para reconocer el contexto en el que operan los ‘parches’ y las pandillas de Bucaramanga, además se aplicaron 30 encuestas de caracterización del perfil de la población y 30 entrevistas semiestructuradas en las que se indagó sobre la concepción y las representaciones sociales de los jóvenes frente a su experiencia dentro del sistema educativo. **Resultados.** La población objeto de estudio se caracteriza por niveles altos de deserción escolar como consecuencia de que el sistema educativo no ha sido capaz de incluirlos y satisfacer sus demandas complementarias al proceso formativo. **Conclusiones.** El sistema educativo colombiano debe promover estrategias alternativas de inclusión como medida preventiva de la vinculación de los niños, niñas y adolescentes con el delito y las contravenciones.

**Palabras clave:** parches, pandillas, seguridad pública, delincuencia juvenil, educación inclusiva, Bucaramanga.

### Abstract

**Objective.** The article aims to characterize the social representations of young people belonging to “clans” and gangs of the city of Bucaramanga (Colombia), facing the process of inclusive education and determining if their experiences in the system are explanatory of their school dropout. **Methodology.** Non-participant observation processes were carried out to recognize the context in which the “clans” and gangs of Bucaramanga operate. In addition, thirty surveys were applied to characterize the profile of the population and thirty semi-structured interviews were carried out in which young people conception and social representations facing their experience within the educational system were recorded. **Results.** The population studied is characterized by high levels of school dropout as a result of the limitations of the education system to promote inclusion strategies for young people.

\* Artículo derivado de un proyecto de investigación adscrito al Grupo de Investigación de Ciencia Política, a la línea de Políticas Públicas del Instituto de Estudios Políticos de la Unab.

\*\* Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia. E-mail: mbonilla566@unab.edu.co

 orcid.org/0000-0002-9456-0062

\*\*\* Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. E-mail: solucero\_7@hotmail.com

 orcid.org/0000-0003-0176-8727

Conclusions. The Colombian educational system should promote alternative inclusion strategies as a preventive measure of the relationship between children and adolescents with crime and contraventions.

**Key words:** clans, gangs, public safety, juvenile delinquency, inclusive education, Bucaramanga.

## Introducción

La deserción o abandono escolar es un fenómeno que incide en el rezago educativo de la población, como consecuencia de que quienes se encuentran participando en un proceso de enseñanza en la escuela deciden dejar de asistir de manera temporal o definitiva, por lo que interrumpe así su formación en algún momento intermedio o no terminal del ciclo ya sea básico, medio o superior.

Las causas de la deserción suelen ser diversas, dentro de ellas se destacan las de orden personal, económico, familiar y escolar (Sandoval, 2001). En el caso particular de los menores en conflicto con la ley, la indagación sobre las razones de abandono escolar generalmente se ha establecido “como el punto culminante de una serie de fracasos, de estigmatizaciones, de frustración, de aspiraciones, de rechazo, de renuncia a seguir la vía convencional de los estudios para conseguir el éxito” (Tsukame, 2010, p. 54). Todo ello como consecuencia, en parte, de que los niños y adolescentes que hicieron parte del proceso educativo en algún momento se sintieron discriminados, acosados, atacados o lesionados en sus intereses y personalidad, o porque lo que les ofrecía el sistema resultaba irrelevante y poco funcional para las demandas propias de su contexto familiar, social y personal.

De allí que el debate en torno a la educación inclusiva adquiera gran relevancia, sobre todo teniendo en cuenta los elevados niveles de deserción escolar presentes en Colombia y el incremento de las problemáticas relacionadas con la delincuencia juvenil. En este contexto, la educación inclusiva propende por la configuración de instituciones educativas que representen para los estudiantes una oportunidad de vida que no promuevan ningún tipo de discriminación y que se fundamente en premisas elementales como igualdad, equidad, participación, oportunidades y pleno ejercicio de los derechos.

Evaluar el grado de inclusividad del sistema educativo colombiano y particularmente ‘bumangués’, con respecto a los menores en conflicto con la ley, requiere escuchar la voz de los jóvenes frente a sus realidades educativas y sus representaciones sociales de la escuela, las cuales han configurado basándose en sus propias experiencias. Es por ello que el artículo

apunta a comprender: ¿Cuáles son las representaciones sociales de jóvenes pertenecientes a ‘parches’ y pandillas frente al proceso de inclusión educativa en la ciudad de Bucaramanga y si éstas han resultado determinantes para su deserción escolar?

Responder esta pregunta resulta pertinente por varias razones: 1) Los limitados estudios que al respecto existen en Bucaramanga. 2) El incremento que se ha venido presentando durante los últimos años del número de menores que ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en esta región del país. 3) El aumento del fenómeno de ‘parches’ y pandillas, que es percibido por la comunidad y por las instituciones pertenecientes al esquema de seguridad pública como uno de los principales factores de riesgo que enfrenta la ciudad. 4) La necesidad de pensar y reconfigurar el sistema educativo nacional, identificando las barreras que los jóvenes encuentran cuando intentan acceder y permanecer en espacios educativos.

El artículo se encuentra estructurado en cinco partes. En primer lugar, se desarrolla el marco teórico sobre educación inclusiva, enfatizando en su pertinencia para evitar la deserción escolar y la delincuencia juvenil. En segundo lugar, se esbozan los aspectos metodológicos de la investigación. Posteriormente, se presentan los resultados derivados del proceso investigativo. En cuarto lugar, se presentan las conclusiones y, finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas.

La educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas, es un factor crucial para su desarrollo y progreso tanto en términos personales, familiares y sociales. Para el Estado es:

(...) un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de paz, libertad y justicia; (...) y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra. (Delors, 1996, p. 11)

Desde esta perspectiva la educación es presentada como un factor determinante del mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad, como una herramienta fundamental de cohesión social, fortalecimiento de las estructuras organizacionales del Estado y consolidación de condiciones favorables para la convivencia pacífica en sociedad. No obstante, su impacto no puede concretarse en la medida en que exista desigualdad en términos de acceso y calidad, lo cual podría, por el contrario, generar efectos contraproducentes pues terminaría ampliando las asimetrías sociales.

En este sentido, los gobiernos deben propender porque sus sistemas educativos sean inclusivos, es decir, que permitan que todos los niños, niñas y adolescentes en condiciones vulnerables (económicas, físicas, psicológicas, etc.) puedan acceder a la educación, pero no a cualquier tipo de educación, sino a una de calidad y en igualdad de oportunidades.

Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitiva, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. (Echeita y Duk, 2008, p. 4)

De manera que la educación inclusiva, en la que se promueve la convivencia diferencial y plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación, reforzando valores altruistas y favorables para la consolidación democrática.

Por lo tanto, para dar pasos hacia una sociedad y un modelo educativo fundamentado en la inclusión, es necesario diseñar estrategias que mitiguen las barreras que dificultan el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia, sobre todo en los individuos que se encuentran en condiciones desfavorables. Según Stainback (como se citó en García y Aldana, 2010):

(...) la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (...). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. (p. 117)

En este sentido, el enfoque de los procesos educativos que se desarrolla en Colombia enfrenta un reto en materia de inclusión, pues aún tiene pendiente transformar su actitud hacia las personas diferentes (homosexuales, discapacitados, “chicos problema”), quienes son principalmente los que viven en situación de vulnerabilidad o sufren diversos tipos de discriminación, entendiendo por esta:

(...) el trato desigual o injustificado, por acción o por omisión, consciente o inconsciente, que se encuentra en el lenguaje de las normas o en las prácticas institucionales o sociales, de forma generalizada, y que es contrario a los valores constitucionales de la dignidad humana y la igualdad. (Ley 1577, 2012, p. 8)

Lograr ello demanda: 1) La formulación de leyes y políticas educativas con enfoque de inclusividad. 2) Gestionar espacios participativos y democráticos, en los que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración y trabajo en grupo. 3) Evitar prácticas de aislamiento que puedan entrañar mayores niveles de marginación social, afianzando la discriminación. 4) Rediseñar el método procedimental en el aula, de manera que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios. 5) Diseñar y elaborar metodologías de enseñanza, evaluación y hasta formas de trato equitativo y participativo entre estudiantes, teniendo en cuenta la comprensión del contexto y de los actores que forman parte del proceso. En este sentido, los actuales y futuros docentes necesitan ver la inclusión educativa como un ejercicio diario de reconocimiento, aceptación e inclusión.

El la medida en que quienes participan en el proceso educativo se sientan discriminados, rezagados, estigmatizados, perseguidos y atacados, en lugar de comprendidos, aceptados e incluidos, la probabilidad de que deserten del sistema educativo aumenta, lo cual profundizará sus condiciones de vulnerabilidad en el corto, mediano y largo plazo, puesto que la exclusión educativa representa una espiral difícil de revertir. “El fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. Hay, pues, una correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 235).

La relación entre deserción escolar y vinculación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en acciones delictivas y contravencionales no es clara, puesto que no existe evidencia empírica ni consenso teórico que permita establecer una relación causal directa entre ambos fenómenos. Sin embargo, “sí existe consenso entre teóricos y profesionales de la educación sobre el hecho de que ambos fenómenos están asociados” (Barreto, 2002, p. 1).

En este sentido, la deserción escolar se instituye como “un factor de riesgo asociado a la aparición de conductas criminales en los jóvenes” (Barreto, 2002, p. 1) y varios estudios dan cuenta de ello, en la medida en que estiman que las probabilidades de que un joven desertor participe en actividades violentas es mayor que las que presenta un joven que se encuentra dentro del sistema educativo hasta finalizar su proceso formativo (Rutter y Giller, 1988; Graham y Browling, 1995; CEPAL, 1999).

Asimismo, existen ejemplos internacionales de intervención en materia de política pública orientados a disminuir la deserción escolar en poblaciones vulnerables, que han arrojado resultados interesantes y exitosos tanto en términos de la disminución de la deserción como de reducción de la criminalidad. En Estados Unidos la implementación del programa *Quantum Opportunities*, que promovía estímulos para que los jóvenes concluyeran su formación media y redujeran su tasa de arrestos, permitió tras cuatro años de ejecución una disminución del 71%

en el número total de los arrestos registrados. Por su parte, en los Países Bajos, el Programa HALT orientado a jóvenes entre 12 y 18 años de edad, detenidos por la comisión de actos de vandalismo, ofreciéndoles la alternativa de la educación para evadir el procesamiento formal, conllevó a la disminución de actos delincuenciales en un 63%, porcentaje bastante superior al 25% que registró el grupo de jóvenes que no se vinculó al programa (Barreto, 2002).

El excesivo tiempo libre del que disponen los desertores es un factor de riesgo para su vinculación con bandas juveniles, dado que usualmente los jóvenes que se inmiscuyen en actos delictivos suelen operar conjuntamente con otros individuos dentro de organizaciones que se pueden denominar bandas criminales, ‘parches’ o pandillas. Todos estos conceptos, derivados del término anglosajón *gangs*, presentan serias dificultades en su definición. No obstante, para efectos de la investigación es importante aclarar lo que se entiende y lo que diferencia a cada uno de estos tres conceptos.

Una banda o grupo delictivo organizado es, según la UNODC (2004):

(...) aquel integrado por tres o más personas que exista durante cierto tiempo y que actúe concertadamente con el propósito de cometer uno o más delitos graves o delitos tipificados (...) con miras a obtener, directa o indirectamente, un beneficio económico u otro beneficio de orden material. (p. 6)

De esta manera, dicho grupo no se constituirá ni se extinguirá de manera esporádica en función de la ejecución de un delito específico, dado que su durabilidad y naturaleza criminal hace de su operatividad un negocio rentable, que se extiende a lo largo de un territorio y genera beneficios proporcionales a toda la estructura organizativa.

Por su parte, las pandillas, cuya línea divisoria con el grupo organizado parece diluirse en función de su grado de peligrosidad, es definida como “un grupo duradero y callejero de jóvenes para el que la participación en actividades delictivas es parte integral de la identidad del grupo” (Medina, 2010, p. 411). En este sentido, son grupos que se mantienen a lo largo del tiempo, que están integrados principalmente (aunque no de manera exclusiva) por adolescentes y jóvenes que ocupan espacios públicos (canchas, parques, esquinas, calles), que cometen delitos y contravenciones no sólo en función de beneficios económicos, sino también para reivindicar sus identidades y defender espacios que se adjudican como propios. Además, sus reglas de vinculación y permanencia están claramente definidas, “son firmes y drásticas y su quebrantamiento puede significar desde una golpiza hasta la muerte” (Mejía, 2007, p. 41).

No obstante, este colectivo es capaz de suplir necesidades que los integrantes no han logrado satisfacer en ninguna de las esferas en que se han desarrollado:

(...) las pandillas representan el esfuerzo espontáneo de niños y jóvenes por crear, donde no lo hay, un espacio en la sociedad adecuado a sus necesidades. Lo que ellos obtienen de ese espacio, es aquello que el mundo adulto no tuvo la capacidad de otorgarles, que es el ejercicio de la participación, vibrando y gozando en torno a intereses comunes. (Thrasher, 1963, p. 76)

Finalmente los ‘parches’ hacen referencia a un grupo de jóvenes que se reúnen en espacios públicos, con fines de identificación, satisfacción de necesidades, protección y diversión, pero se diferencia de las pandillas en que no tiene reglas tan drásticas de vinculación y permanencia puesto que no hay rituales de iniciación y la comisión de delitos no es requisito obligatorio para la permanencia. Su integración se presenta en torno a actividades lúdicas y recreativas, y las peleas o el uso de la violencia suelen ser excepcionales. Un ‘parche’ no cuenta con:

(...) normas claras ni jerarquías, es flexible y permite movilidad de los miembros que la integran. La tendencia de estos grupos es a su disolución a mediano plazo, o a la estabilización de lazos más permanentes con aquellos con los cuales se estableció un mayor grado de empatía. (OEA, 2007, p. 46)

## Metodología

Con el objetivo de comprender ¿cuáles son las representaciones sociales de jóvenes pertenecientes a ‘parches’ y pandillas frente al proceso de inclusión educativa en la ciudad de Bucaramanga y si estas son explicativas de su deserción escolar?, se aplicaron tres instrumentos de recolección de información a un grupo conformado por 30 jóvenes pertenecientes a ‘parches’ y pandillas de las comunas 1, 2 y 5 de la ciudad de Bucaramanga<sup>1</sup> (Colombia): 1) Procesos de observación no participante con el fin de comprender el contexto en el que se desenvuelven los jóvenes. 2) Encuestas de caracterización del perfil de la población objeto de estudio. 3) Entrevistas semiestructuradas, en las que se indagó sobre la concepción y las representaciones sociales de los jóvenes frente al proceso educativo.

Finalmente, la información recolectada fue analizada a través de una metodología de triangulación de datos, que sirvió como fundamento para la comprensión de la problemática y la elaboración de las conclusiones, en función de las categorías emergentes que se generaron y definieron a partir de las respuestas de los entrevistados, lo cual permitió en última instancia

<sup>1</sup> Bucaramanga es la capital y el corazón político del departamento de Santander (Colombia). Se encuentra ubicada en el nororiente del país y cuenta con una población aproximada para el año 2015 de 527.913 habitantes, equivalente al 1,1% del total de la población nacional, según datos oficiales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). De acuerdo con el artículo 107° de la División Política Urbana de Bucaramanga, la ciudad se encuentra segmentada en 17 comunas, conformada cada una de ellas por: barrios, asentamientos, urbanizaciones y otros (sectores con población flotante).

categorizar las representaciones sociales que los jóvenes vinculados a pandillas y ‘parches’ tienen frente a los procesos de inclusión educativa.

La selección de la Comuna 1 Norte<sup>2</sup>, la Comuna 2 Nororiental<sup>3</sup> y la Comuna 5 García Rovira<sup>4</sup> de Bucaramanga, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, se justifica en la medida en que estas se caracterizan por registrar los peores indicadores de seguridad de la ciudad y usualmente se presentan riñas y enfrentamientos entre diversos grupos de jóvenes, así como presencia de fenómenos como microtráfico, extorsión, homicidios, consumo de estupefacientes, habitantes de la calle, prostitución, etc.

Así mismo, en estos sectores vulnerables es en donde se reporta mayor deserción escolar. “Los alumnos que llegan a las instituciones educativas ubicadas en estas zonas, es población de característica itinerante y deserción, es decir, durante el año escolar presenta periodos de inasistencia a clase, para posteriormente reanudarlas o no” (Alcaldía de Bucaramanga, 2012, p. 28). Adicionalmente, algunos estudiantes por problemas de seguridad deciden trasladarse a instituciones educativas ubicadas en otras zonas, lo que representa una mayor probabilidad de deserción, puesto que quienes estudian en colegios más retirados de su sitio de residencia desertan con más regularidad por la incapacidad de mantener los costos.

Dichas condiciones de seguridad en las que se encuentran inmersos los jóvenes que hicieron parte del estudio, sumado a la poca confianza y disposición que estos tienen para abordar sus realidades y compartir sus percepciones, ideas y sentimientos con personas que no pertenecen a su entorno inmediato, fueron las principales dificultades que enfrentó la investigación. Sin embargo, los instrumentos de recolección de información se aplicaron en un territorio neutral fuera de las comunas, a donde los jóvenes asistían para realizar las actividades del taller de formación “Estampando la Paz”, desarrollado por la Fundación Piensa en Todos, dentro del marco del programa de desvinculación de ‘parches’ y pandillas conocido como “Pacificándonos”. Gracias a esta estrategia se pudo garantizar que el criterio de selección de la muestra se cumpliera, es decir, que los jóvenes entrevistados pertenecieran o hubiesen pertenecido recientemente a ‘parches’ y pandillas y se encontraran dentro del rango de edad de 16 a 25 años.

---

<sup>2</sup> La Comuna Norte se encuentra constituida por los barrios El Rosal, Colorados, Café Madrid, Las Hamacas, Altos del Kennedy, Kennedy, Balcones del Kennedy, Las Olas, Villa Rosa (sectores I, II y III), Omagá (sectores I y II), Minuto de Dios, Tejar Norte (sectores I y II), Miramar, Miradores del Kennedy y El Pablón (Villa Lina, La Torre, Villa Patricia, Sector Don Juan, Pablón Alto y Bajo); los asentamientos urbanos Barrio Nuevo, Divino Niño, 13 de Junio, Altos del Progreso, María Paz, y las urbanizaciones Colseguros Norte y Rosa Alta.

<sup>3</sup> La Comuna 2 Nororiental se encuentra constituida por los barrios Los Ángeles, Villa Helena I y II, José María Córdoba, Esperanza I, II y III, Lizcano I y II, Regadero Norte, San Cristóbal, La Juventud, Transición I, II, III, IV y V, La Independencia, Villa Mercedes y Bosque Norte, así como por los asentamientos Mesetas del Santuario, Villa María, Mirador, Primavera, Olitas y Olas II.

<sup>4</sup> La Comuna 5 Nororiental se encuentra constituida por los barrios Río de Oro II y Charta, y los asentamientos 5 de Enero, Carlos Pizarro, El Gallineral y José Antonio Galán.

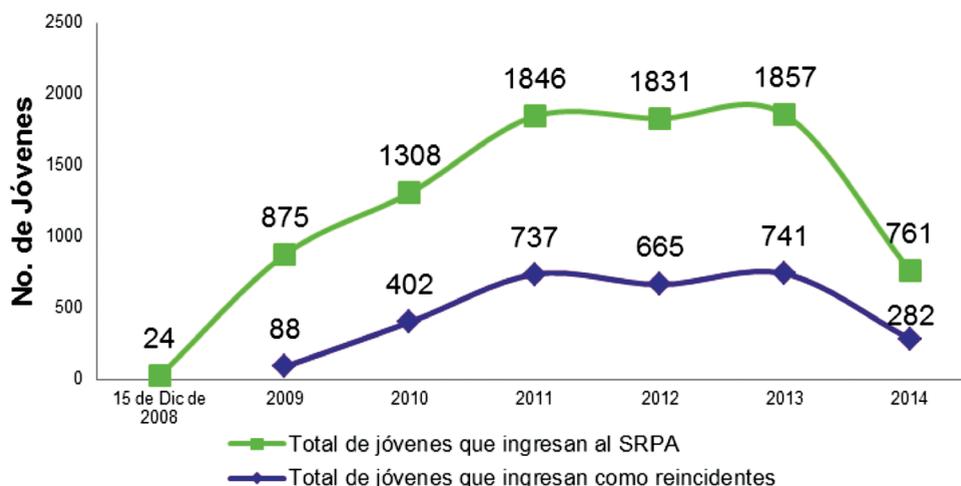
Es importante destacar que, previo a la aplicación de los instrumentos, se obtuvo el consentimiento informado inicialmente de la Fundación Piensa en Todos, que facilitó la interacción con el grupo de jóvenes que asistían a las clases de serigrafía y, tras identificar a los jóvenes que estuvieron dispuestos a compartir sus experiencias con las investigadoras, se les solicitó a cada uno de ellos el consentimiento informado.

En el desarrollo de la investigación, que se realizó entre abril y noviembre de 2015, las grabaciones en audio jugaron un papel importante, pues facilitaron la obtención de información objetiva y exacta de la realidad percibida por los jóvenes. Así mismo, se requirió de un continuo contacto con los participantes, por lo que se realizaron inicialmente diálogos informales que permitieron establecer confianza con las investigadoras y también hacer un registro de actitudes, lenguaje y comportamiento propio de este colectivo.

## Resultados

Actualmente en Bucaramanga el fenómeno de la delincuencia juvenil se ha establecido como uno de los temas que mayor preocupación genera a la sociedad, los líderes comunitarios y la administración pública, quienes tienden a responsabilizar al colectivo de niños, adolescentes y jóvenes del empeoramiento de las condiciones de seguridad en la ciudad, al señalar que estos son principalmente los que en mayor proporción cometen delitos y contravenciones (Bonilla, 2014).

Si bien no existen datos que permitan corroborar que la tendencia alcista que han presentado durante los últimos años algunos delitos y contravenciones en la ciudad ha sido responsabilidad principalmente del accionar de este colectivo, es una realidad que entre 2008 y 2014 ingresaron al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) 8.502 jóvenes en Santander, de los cuales el 60% (5.101) fueron aprehendidos en la ciudad de Bucaramanga, principalmente por delitos relacionados con hurto, tráfico de estupefacientes y lesiones comunes (Policía Metropolitana de Bucaramanga, 2015). Así mismo, los niveles de reincidencia en el delito por parte de los niños y adolescentes, que son sancionados con medidas de privación de libertad o de libertad asistida, se han incrementado de manera alarmante durante este período (Figura 1).

**Figura 1.** Número de ingresos al SRPA en Santander (2008-2014).

Fuente: elaboración propia con datos del ICBF y del SRPA.

Un porcentaje aún no determinado de las conductas delictivas y contravencionales realizadas por niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Bucaramanga se desarrolla dentro de grupos denominados ‘parches’ y/o pandillas, que han surgido en medio de escenarios económicos y sociales vulnerables. Se estima que durante los últimos años el número de ‘parches’ y pandillas en Bucaramanga se ha incrementado de manera considerable, y pese a que este es un flagelo poco estudiado en la ciudad, las declaraciones de líderes comunitarios, medios de comunicación, funcionarios de las diversas instituciones que conforman el SRPA y académicos, apuntan a destacar el incremento del fenómeno. Según estadísticas de la Policía Metropolitana de Bucaramanga (2015) (MEBUC), condensadas en el CICRI, el número de ‘parches’ y pandillas en la ciudad pasó de 8 en 2012 a 51 en 2014.

Así mismo, el Análisis Integral de Seguridad Ciudadana (AISEC) realizado por la MEBUC en el año 2015, que facilita la comprensión de fenómenos y delitos generadores de inseguridad en Bucaramanga, identificó a los ‘parches’ y las pandillas dentro de los 9 noúmenos priorizados y destacó a estos colectivos dentro de los 34 riesgos sociales que afectan la seguridad y la convivencia en la ciudad.

Lo anterior indica que los jóvenes en Bucaramanga son percibidos como sujetos vulnerables y en riesgo y/o como sujetos peligrosos generadores de violencia e inseguridad, en la medida en que asumen recurrentemente roles de víctimas y victimarios. Como víctimas en la medida en que en 2010, por cada 100 muertes violentas que se registraron en la ciudad, “el 69%

corresponde a jóvenes entre 15 y 34 años” (Alcaldía de Bucaramanga, 2012, p. 42), y como victimarios, en función del incremento de su vinculación en acciones criminales a través de la conformación y la organización de grupos delincuenciales (‘parches’ y pandillas) que buscan ampliar su espacio circundante y mantener su liderazgo negativo por medio de pugnas y guerras.

De los 30 adolescentes y jóvenes que fueron entrevistados, 21 se encontraban entre los rangos de edad de 16 a 18 años, seis entre los 19-21 años y tan solo tres eran mayores de 22 años. De ellos, 11 pertenecen a la Comuna 1 del Norte de Bucaramanga, específicamente a la urbanización que lleva por nombre Colseguros Norte, al barrio Kennedy y a los asentamientos Luz de Esperanza, Caminos de Paz y Cermunió; 10 pertenecen a la Comuna 2 y provienen de los barrios La Juventud y Villa Mercedes, y los nueve restantes viven en la Comuna 5, en el asentamiento conocido como José Antonio Galán.

Cada uno de los entrevistados pertenece a ‘parches’ y pandillas que actualmente operan en las comunas 1 y 2 de la ciudad y que se identifican como: “parche la invasión”, “parche la juventud”, “parche Tinto Frío” (también conocido como “PTF”), “parche la sexta”, “parche la veinticuatro”, “pandilla Norfamily” y “pandilla Girardot”. Estos nombres generalmente hacen referencia al barrio o a la cuadra en la que usualmente se reúnen los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, es importante destacar que en algunos casos los entrevistados afirmaron que su ‘parche’ no tenía un nombre específico.

Todos reconocieron que su ‘parche’ representa una opción para ocupar su tiempo libre, divertirse, distraerse, planear fiestas y encontrar seguridad, e indicaron que dentro de sus acciones comunes estaba el consumo de sustancias psicoactivas, principalmente marihuana, ‘perico’ y ‘pepas’, así como la realización de actividades delictivas como raponazos, hurtos, lesiones personales y riñas. De allí que existan argumentos para cuestionar la denominación de estos grupos como ‘parches’, puesto que si bien no podemos determinar la obligatoriedad de la realización de delitos para garantizar la permanencia, resulta usual que estos infrinjan la ley de manera recurrente.

Por los parches empecé a andar y a conocer cosas que no sabía. Parchar en la noche y hacer cosas, fumar, se armaban los planes para hacer algo los fines de semana, no eran cosas buenas. (Entrevistado J9, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

En los parches se hace de todo, se mete vicio, se roba, se mete marihuana, pegante. También se hacen fiestas, se juega fútbol, paseos al río. (Entrevistado J24, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

Del total de entrevistados, 22 indicaron haberse vinculado a estos grupos tras su deserción escolar como consecuencia de la gran cantidad de tiempo libre del que disponían y la falta de acompañamiento familiar. Por lo cual, se establece la deserción como un factor de riesgo para la vinculación de jóvenes en ‘parches’, como un mecanismo para subsanar vacíos y necesidades del menor de compañía, apoyo, solidaridad, respaldo.

Me voy del colegio y los primeros días busco trabajo, después en la calle. Sí. Empieza uno a conocerlos poco a poco. Pues se da uno de cuenta que es firme la integridad en el momento ahí; se ríe uno ahí y la pasa uno bien, se olvida de los problemas. Ya después viene el tema de los sábados, las drogas. Entonces, ya es como consumiendo, ya como que le gusta a uno más. (Entrevistado J1, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Al terminar de haberme graduado, yo decidí al año entrante tomarme un descanso, ese fue el error mío, que tomé el año de descanso y comencé a parchar, comencé a ver cosas, a aprender que uno quisiera hacer esas cosas. Entonces, comencé a parchar, no volví a estudiar; entré a la universidad pero no alcancé a terminar. Pues sí, si yo no me hubiera tomado ese año de descanso y si hubiese seguido estudiando sería otra persona, ya estuviera trabajando, tendría el título de universidad. (Entrevistado J12, comunicación personal, 6 de mayo de 2016)

De igual forma, los entrevistados reconocieron la existencia de fronteras invisibles, que son algo así como muros imperceptibles que separan una zona donde tiene mayor influencia un ‘parche’ sobre otro y si algún integrante de los ‘parches’ las cruza se interpreta como una agresión, por lo que dicha acción es considerada como un ataque que se contrarresta con violencia ejercida principalmente a través de golpes y armas como cuchillos y navajas. Las armas de fuego, aunque algunos declararon portarlas, no son usadas comúnmente.

Las peleas a puño, cuchillo o lo que sea, son con otros parches o con quien sea, porque nos tumban el techo o nos insultan y asaran el parche. (Entrevistado J27, comunicación personal, 9 de mayo de 2016)

Todos los adolescentes y jóvenes que participaron en el estudio asistieron en algún momento de su vida a instituciones educativas de carácter público, ubicadas en sectores aledaños a sus viviendas. La movilidad escolar fue una característica recurrente en este colectivo, puesto que solo dos de ellos iniciaron y finalizaron su formación en el mismo plantel educativo, incluso algunos llegaron a estudiar hasta en siete colegios distintos, aunque el promedio para el grupo fue de tres planteles educativos.

Yo pasé por muchos colegios porque siempre me echaban, por caspa, vivía peñando con los profesores y los compañeros, a puño, a cuchillo, a lo que fuera. (Entrevistado J9, comunicación personal, 6 de mayo de 2016)

Frente a su nivel de escolaridad cabe resaltar que 19 integrantes de los ‘parches’ no han completado sus estudios de bachillerato y actualmente se encuentran fuera del sistema educativo. Cinco de ellos no concluyeron la educación primaria, y para los seis que lograron culminar la etapa formativa, la modalidad de validación fue su mejor alternativa. No obstante, resulta interesante el hecho de que la mayoría de los entrevistados (25), pese a su deserción escolar, aspiran a culminar su formación como bachilleres, puesto que consideran que solo de esa manera pueden conseguir un trabajo mediante el cual pudieran mejorar su calidad de vida y la de sus familias, ya que generalmente se proyectan en función de ellas. El progreso sin lugar a dudas preocupa a los jóvenes y ante las exigencias del mercado laboral la formación educativa es contemplada como una opción para progresar.

Cuando uno sea grande va a tener un cartón y bueno, con ese cartón uno va a la universidad para sacar a mi familia adelante. (Entrevistado J13, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

Pues mi motivación para estudiar es sacar a mi mamá adelante, de ese barrio, porque allá es feo, quiero sacar a mi familia de allá. (Entrevistado J20, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

Uno sin un cartón de bachiller no es nadie; porque para barrer las calles también se necesita el cartón de bachiller. Y sin trabajo uno está paila, ¿si me entiende? (Entrevistado J29, comunicación personal, 9 de mayo de 2016)

Sí claro, me gustaría graduarme, porque sí. Uno tiene un futuro más adelante, algo qué darle a los hijos, a la familia. (Entrevistado J16, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

Por su parte, el estudio permitió evidenciar que la elevada tasa de deserción escolar característica de este colectivo se presentó por dos vías: 1) La expulsión (13), puesto que los adolescentes y jóvenes presentaron dificultades para establecer relaciones pacíficas y respetuosas con los demás actores del sistema y la resolución de los conflictos no fue asertiva. 2) El abandono voluntario principalmente por temas motivacionales (16), en la medida en que la crítica más recurrente que realizaron al proceso educativo fue que el colegio definitivamente no los motiva, manifestando tedio por las metodologías aplicadas para el desarrollo de las clases y la forma en la que son tratados.

Es que yo no me retiré del colegio, a mí me echaron. (Entrevistado J1, comunicación personal, 3 de mayo de 2016)

Me cansé de que me echaran de todos los colegios y no volví más. (Entrevistado J23, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

Me salí porque me aburrí del colegio, estando uno todo el día encerrado. No me gusta estar encerrado (...) me aburría que hablaran mucho los profesores. (Entrevistado J16, comunicación personal, 6 de mayo de 2016)

El colegio me aburre, me da pereza, para mí no es importante, no tanto, no me interesa. (Entrevistado J6, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

No ve que todavía no me voy a graduar. Me toca es como validar a ver si me gradúo, pero no, eso no vale nada. Porque es muy aburrido, que le den cantaleta a uno todo el día, no. (Entrevista J7, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Lo desaniman a uno, no es como en otras partes que les dan ánimo, era súper aburrido, los profes no hacían clases. (Entrevistado J8, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Mal, aburrido. Todo el tiempo era en un pupitre; solamente me gustaba informática, cuando nos sacaba a los salones donde estaban los computadores y haga casitas... No es más. Siempre me aburría. Nunca me ha gustado quedarme quieto. Siempre moviéndome, me gusta moverme, en donde esté sudando. (Entrevistado J1, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Que era súper aburrido, casi no hacían clase ni nada. Una cosa, como normal, ¿si me entiende? Pero, o sea, a mí me gustaría estudiar pero en un lado en donde me sintiera bien, donde no tuviera malas amistades, estar alejado de muchas cosas. (Entrevista J10, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Muy aburrido, la verdad nunca me gustaron los profesores, muy mandones, regañones, aburrido. Dictando y copiando en el tablero y si uno se movía, regaño. (Entrevista J28, comunicación personal, 9 de mayo de 2016)

Es aburrido un profesor que va a dar cantaleta y eso es hablar, y hablar y dictar, eso es lo único que hacen; enseñarle a uno lo que uno

medio entienda, porque todo uno no lo entiende. (Entrevistado J8, comunicación personal, 7 de mayo de 2016).

Los relatos que hicieron los entrevistados, sobre los episodios que dieron lugar a su expulsión, develan en algunos casos la presencia de niveles de violencia y agresión física que fueron, según su percepción, promovidos por terceros (profesores y compañeros). Si bien, ellos reconocen que fueron estudiantes que realizaron acciones erradas que desesperaban a los docentes, reaccionaban en ocasiones con medidas extremas y también violentas en términos físicos y psicológicos.

Yo me acuerdo que una profesora me trato de dar un calvazo y yo le enterré las tijeras por acá en esto [señala la cadera]. Me echaron por eso, porque le enterré las tijeras por acá a la profesora, porque siempre eran calvazos, calvazos y calvazos, y siempre eran calvazos. (Entrevistado J1, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Y le ponían a uno así las manos [extiende las manos] y dele reglazos a uno en la mano y dele reglazos. Yo creo que como desde ahí ya escuché la voz de mis tíos que me decían: 'no se deje pegar, no se deje esto, no se deje lo otro', y entonces ahí era donde la mente empieza como a dañarse un poco y pues ya uno no se dejaba pegar, ni se dejaba dar. Hasta que le escupí en la cara a la profesora y le dije gonorrea y de todo. (Entrevistado J16, comunicación personal, 6 de mayo de 2016)

En algunas veces, le decían a uno un... pocas palabras que uno no sabía. Expresiones feas. Una vez fui suspendido por insultar a un profesor pero él también me había insultado a mí. Una vez él me gritó y yo le devolví el grito. Le gritaban a uno 'chino pendejo, usted no sirve pa' nada, retírese' cuando ellos querían y eso no me gustaba, nunca me ha gustado que me griten ni me traten mal. (Entrevistado J10, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Porque el profesor le pegó a mi hermano, entonces yo lo rempujé y me pegó una cachetada. Porque sin culpa se le cayó una silla, porque la fue a pedir en el salón de nosotros. Solamente lo rempujé, mi hermano lo que hizo fue tirarle una silla en la cabeza. (Entrevistado J16, comunicación personal, 6 de mayo de 2016)

Porque me insultó a mi mamá. Estábamos jugando, sí a tirarnos papeles unos con todos. Entonces, a mí me dijeron que le tirara uno al profesor y yo se lo pegué en toda la cara, entonces, la que era presidenta del salón me zapeó; entonces, el profesor me puso a firmar el observador, yo no le quise firmar, le rayé toda la hoja. Entonces, así pasó, me dijo:

'aquí no venga a creer que soy mamá, vaya insulte a la perra de su mamá'. (Entrevistado J28, comunicación personal, 9 de mayo de 2016)

La profesora me enseñaba bien, no como los otros que comenzaban a gritarlo a insultarlo 'gonorrea córrase', por eso es que yo los insulté a ellos también. Venían a insultarlo a uno, que 'váyase gonorrea', pero por no insultarlos uno se lo aguantaba pero ya a lo último uno los insultaba. No, por eso es que yo vivía ese desequilibrio por allá. Me decían: '¿usted por qué no renuncia?' y yo espere y espere que me echen. (Entrevistado J9, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Sin embargo, es importante señalar que los entrevistados no generalizaron en torno a su descontento y, con base en sus gustos y preferencias orientadas principalmente hacia el área de matemáticas (18), artística (7) y educación física (5), destacaron la labor de ciertos docentes cuyas metodologías involucraron trabajo dinámico y teórico-práctico en espacios alternativos al salón de clase, que los estimulaba y despertaba en ellos el interés. Estas características se establecieron como componentes determinantes para el estímulo de la comprensión de conceptos y procesos en el estudiante, así como en su grado de satisfacción con las experiencias pedagógicas en sus áreas preferidas.

Prefiero la matemática, porque me gustan los números, el profesor me motivaba a estudiar y le colocaba interés a la materia y de hacerla entender. (Entrevistado J4, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Matemática porque me gustaba sumar y restar, me gustaba porque la profesora me enseñaba bien. (Entrevistado J9, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Porque me gustan muchos los números. El profesor de matemáticas fue el único que me gustaba. El profesor era chévere, lo que uno no entendía él lo explicaba. (Entrevistado J10, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

El profesor de matemáticas de lo mejor, el de español también y los demás groseros, todos (...). (Entrevistado J25, comunicación personal, 8 de mayo de 2016)

El arte, porque siempre sacaba buenas calificaciones, los profes eran bacanos. (Entrevistado J8, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Me gustaba dibujar, eso sí era divertido y el profesor era un bacán. (Entrevistado J5, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Educación física, era la única forma de salir del colegio y del salón (...) porque todas las clases eran en el aula, era aburrido. (Entrevistado J6, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Educación física por el deporte, porque nos divertimos. (Entrevistado J3, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Así mismo, una de las características influyentes en la percepción positiva de los entrevistados sobre sus docentes es la manera en que estos eran capaces de establecer relaciones de cercanía con los adolescentes, en las cuales los maestros asumían roles de amigos y consejeros, demostrando preocupación e interés por sus necesidades y convirtiéndose en fuente de apoyo.

Pues, así como eran amargados también habían unos chéveres, les gustaba dialogar con uno. Eran chéveres, compartíamos, hablábamos cosas aparte del colegio, se hablaba también de las cosas que uno hacía, que cómo la pasaba cuando salía del colegio, que yo qué hacía en la calle. Entonces, eran profesores que le mostraban la importancia a uno, le daban a uno consejos, que no hiciera tal cosa. (Entrevistado J4, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Recuerdo una profesora, una psicorientadora, ella me llamó, muy linda, y me dijo que '¿qué me pasaba?', que yo estaba metido en pandillas, ¿si me entiende? porque yo llegaba afligido, o sea, sin ánimos, entonces, ella me llamó y me dijo: 'venga, es que usted está consumiendo drogas o qué'. Entonces, llegó y me dijo: 'por qué se va a salir si ya va de noveno, mire que ha estudiado nueve años, le faltan dos, mijo'. Entonces, yo llegué y capté, le dije que no, que no me iba a salir. Para mí, ella es una muy bella persona y todos los apoya, a todos. (Entrevistado J28, comunicación personal, 8 de mayo de 2016)

Hay profes que son muy chéveres, para qué, estaban ahí cuando uno los necesitaba y si uno no sabía las cosas, uno le decía profesor explíqueme y ellos le explicaban, eran bacanos. A veces cogían las clases para hablar sobre lo que nos pasaba, cómo estábamos o qué ¿sí?, eran como parceros de uno. (Entrevistado J17, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

No sí, los apoyaban, siempre estaban ahí dándoles consejos y reprendiéndolos, disciplina, y 'muchachos no lo vuelva a hacer, no se puede hacer, que vea otra falta y se va a corregir y a otra, usted no puede estudiar más acá, lo lamentamos'. Entonces, si usted es buen entendedor, la primera la embarró, la segunda ya no puede. (Entrevistado J2, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Finalmente, es importante destacar que los adolescentes y jóvenes abogan por metodologías más dinámicas que contemplen diversas herramientas alternativas a las clases magistrales, que incorporen espacios alternativos al salón de clase y en las que se desmenucen y establezcan procedimientos claros para la ejecución de los procesos. La paciencia, el reconocimiento, el respeto y la inclusión se instituyen para ellos como elementos vinculantes para su motivación, interés y aprendizaje.

Las clases deben ser dinámicas. Esto... por lo menos que pase al tablero, que traiga su cartelera, ¿sí ve? Cositas así. No solamente que estemos en el salón. (Entrevistado J2, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Que me expliquen bien y con paciencia, porque si se ponen a gritarme y todo, me desespero y me voy. Hacer cosas distintas a estar sentado y callado, cosas distintas, me parece chévere. (Entrevistado J3, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Que me expliquen cómo son los pasos, así. Digamos que pongan algo, un tema que uno ya ha visto, que le expliquen paso por paso, así se demoren tres semana en explicarlo, pero no, quieren todo rápido, otro tema y otro y otro, sin uno entender. (Entrevistado J17, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

No que tomen y hagan esto y esto, y ya; no, así no. Que dejan esta tarea y la evaluación, así no. Yo nunca hago tareas. Que le expliquen a uno y le hagan la evaluación, así uno la pasa, ¿sí pilla? Tarea y evaluación, no, uno tareas no hace. (Entrevistado J7, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Porque a veces, ellos son muy antiguos y tratan de influirlo a uno a la antigua. No lo tratan a lo nuevo, con el computador ni nada. (Entrevistado J2, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Divertidas, si no pa' qué, uno es así que aprende, más rápido aprende. Así como estamos acá, haciendo es que uno aprende, de un día para otro no me acuerdo; pero practicando es que se me queda. (Entrevistado J2, comunicación personal, 4 de mayo de 2016)

Como el profesor de tecnología, él nos iba a poner a hacer un puente y él lo hizo. Nos explicó cómo era que tocaba hacer y él nos ponía hacer muchas actividades más. Él las hacía, no es que tome, vaya y haga. (Entrevistado J13, comunicación personal, 5 de mayo de 2016)

Hay unos profesores que sí le tienen paciencia a uno, que uno no los coge, nos la coge pero él viene personalmente y le explica a uno. Un método personalizado. (Entrevistado J19, comunicación personal, 7 de mayo de 2016)

## Conclusiones

Un porcentaje importante de los adolescentes y jóvenes que fueron objeto de estudio no han tenido la oportunidad de acceder a un sistema educativo incluyente. Si bien sus condiciones sociales, económicas y familiares hacen de ellos “estudiantes en condición especial de vulnerabilidad”, el colegio no se ha instituido como un espacio de comprensión, acercamiento, inclusión y transformación. Por el contrario, las metodologías implementadas para estimular sus procesos de aprendizaje, enmarcadas en esquemas tradicionalistas, reafirman su percepción de desinterés y desmotivación, instituyéndose como causal principal de su deserción escolar.

Como bien es sabido, toda generalización conlleva al error y en la percepción de los integrantes de ‘parches’ y pandillas de Bucaramanga. La afirmación anteriormente expuesta también presenta objeciones a la regla. Son precisamente aquellos docentes cercanos, amigos, preocupados por sus realidades, sentimientos y angustias, los que con paciencia se esfuerzan no sólo para que el estudiante aprenda procesos básicos como leer, escribir, sumar y restar, sino que ante todo los reconocen como seres humanos con carencias y necesidades, promoviendo procesos de inclusión, mediante el entendimiento de su realidad y las limitaciones que esta impone.

No obstante, la idea de que hay profes “chéveres” y otros no tanto, no se establece como razón de peso para continuar dentro del sistema, puesto que aquellas experiencias no gratas, aburridas y tediosas de aprendizaje y además de enfrentamientos, señalamientos y estigmatizaciones en torno al “estudiante malo e inquieto”, refuerzan las condiciones de exclusión que lo caracterizan y se establecen como estímulo claro para replicar la violencia y la intolerancia que encuentran en sus hogares, en sus barrios, en la sociedad que los rodea. Ante ello, el camino más fácil es desertar.

El reto para las instituciones educativas y para los docentes es mayúsculo. Su capacitación en educación inclusiva es fundamental, pero esta no basta. Se hace necesario un perfil de docente paciente, tolerante, humano, comprensivo, motivador, recursivo, capaz de lidiar de manera asertiva con las demandas y características de este tipo de estudiantes.

En un contexto de delincuencia juvenil creciente, este es un asunto por atender, puesto que para el caso de los ‘parches’ y pandillas de Bucaramanga la deserción escolar se estableció como escenario favorable y facilitador de su vinculación a colectivos donde, pese a que la violencia

se instrumentaliza, los adolescentes y jóvenes encontraron sujetos con su misma necesidad de solidaridad, atención, afecto, protección e inclusión.

En consecuencia, para promover estrategias de prevención de la delincuencia juvenil en la ciudad resulta indispensable profundizar esfuerzos por disminuir la tasa de deserción escolar principalmente en las zonas vulnerables, donde la convergencia de diversos factores de riesgo arroja a los adolescentes y jóvenes a las calles, así se incrementa su probabilidad de vinculación en ‘parches’ que, si bien se denominan así por sus propios integrantes, presentan, en términos criminológicos, características de pandillas.

## Referencias

- Alcaldía de Bucaramanga. (2012). *Plan de Desarrollo Vigencia (2012-2015) Bucaramanga Sostenible*. Recuperado de [http://www.bucaramanga.gov.co/documents/PRIMER\\_%20DOCUMENTO\\_%20PLAN\\_%20DE\\_%20DESARROLLO\\_%202012-2015.pdf](http://www.bucaramanga.gov.co/documents/PRIMER_%20DOCUMENTO_%20PLAN_%20DE_%20DESARROLLO_%202012-2015.pdf)
- Barreto, M. (2002). *Deserción escolar y criminalidad*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio del Interior, División de Seguridad Ciudadana.
- Bonilla, M. E. (2014). Los líderes comunitarios de Área Metropolitana de Bucaramanga y su percepción sobre la seguridad ciudadana. *Reflexión Política*, 16, 144-159.
- CEPAL –Comisión Económica para América Latina–. (1999). Seguridad Ciudadana y Violencia en América Latina: Diagnósticos y Políticas en los años Noventa. *Serie Políticas Sociales*, 32.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Santillana, Ediciones UNESCO
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa (Introducción). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), 1-8.
- García, L. y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, 19 (1), 116-125.
- Graham, J. & Bowling, B. (1995). *Young people and crime*. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/17550/1/a3814uab.pdf>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Ley 1577 de 2012 (20 de septiembre), Por medio de la cual se establecen estímulos tributarios y otros, con el fin de adoptar medidas especiales para la rehabilitación e inclusión social de jóvenes con alto grado de emergencia social, pandillismo y violencia juvenil. *Diario Oficial*, 48.559.

- Medina, J. (2010). Consideraciones criminológicas sobre las bandas juveniles. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3, 409-446.
- Mejía, B. (2007). *Definición y categorización de pandillas*. Recuperado de <https://www.oas.org/dsp/documentos/pandillas/informe.definicion.pandillas.pdf>
- OEA –Organización de los Estados Americanos–. (2007). *Definición y categorización de pandillas*. Recuperado de <https://www.oas.org/dsp/documentos/pandillas/Informe.Definicion.Pandillas.pdf>
- Policía Metropolitana de Bucaramanga –MEBUC- (2015). *Análisis Integral de Seguridad Ciudadana*. Bucaramanga, Colombia: Policía Metropolitana de Bucaramanga
- Policía Metropolitana de Bucaramanga -MEBUC- (2015). *Estadísticas condensadas en el CICRI, Observatorio del delito*. Bucaramanga, Colombia: Policía Metropolitanata de Bucaramanga
- Rutter, M. y Giller, H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Sandoval, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y análisis*, 15, 43-50.
- Thrasher, F. M. (1963). *The gang: A study of 1,313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tsakame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, 15, 41-59.
- UNODC –Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito–. (2004). *Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional y sus protocolos*. New York. Recuperado de <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>