



De los niños en peligro a los niños peligrosos

Control social, tratamiento institucional y prácticas socio-educativas hacia adolescentes entre la protección y el castigo

Markella Sitara

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

“DE LOS NIÑOS EN PELIGRO A LOS NIÑOS PELIGROSOS”

**CONTROL SOCIAL, TRATAMIENTO INSTITUCIONAL Y PRÁCTICAS
SOCIO-EDUCATIVAS HACÍA ADOLESCENTES ENTRE LA PROTECCIÓN Y
EL CASTIGO**



Tesis que presenta
MARKELLA SITARA

BARCELONA 2013

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: “EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”

“DE LOS NIÑOS EN PELIGRO A LOS NIÑOS PELIGROSOS”

**CONTROL SOCIAL, TRATAMIENTO INSTITUCIONAL Y PRÁCTICAS
SOCIO-EDUCATIVAS HACÍA ADOLESCENTES ENTRE LA PROTECCIÓN Y
EL CASTIGO**

TOMO I

Tesis que presenta

MARKELLA SITARA

Para optar al título de

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

Directores de la tesis:

DRA VIOLETA NÚÑEZ PÉREZ

DR. HÉCTOR SILVEIRA GORSKI

Tutora de la tesis:

DRA VIOLETA NÚÑEZ PÉREZ

BARCELONA 2013

A mi padre Mamas

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación de Becas estatales de Grecia (Greek State Scholarships Foundation) por la concesión de una beca doctoral que ha tenido una duración de tres años y medio posibilitándome cursar el programa de doctorado y comenzar la tesis.

A mis directores de tesis, Violeta Núñez Pérez y Héctor Silveira Gorski, y al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona por haberme aceptado el proyecto de tesis.

A los centros “els Castanyers” y “Estrep” por permitirme la realización de visitas.

A todas aquellas personas, adolescentes y adultos, entrevistadas sin cuya colaboración no hubiera sido posible realizar esta tesis doctoral. Gracias por su tiempo y, en varios casos, por recibirme en sus propias casas.

A las personas que me facilitaron contactos y material para el desarrollo del trabajo de campo. Entre ellas, a las/los educadoras/es, Ana, Luís, Jau, Vanesa, Sandra, Oscar y a mi amiga Marta.

A Ana Romero, Maria Spanou, Ana Parilla y Noemí Carvajal que me ayudaron con la revisión y corrección del idioma.

A Dr. Jordi Cabezas del OSPDH de la Universidad de Barcelona por responder a mis dudas y ayudarme en el área de Derecho penal de menores.

A Dra Inés Massot Lafón del departamento MIDE, una persona comprometida con lo social, por su apoyo en un momento difícil al comienzo de esta tesis.

A Dr. Jaume del Campo del departamento MIDE por ser mi tutor en el trabajo de investigación que me introdujo en el tema de los centros de menores.

A la gente del colectivo “Txinorris” quienes fueron un punto de referencia durante mi estancia en Barcelona y quienes contribuyeron con información, material y contactos en este proyecto.

A Tatiana Mavromati por la fotografía de la portada.

Con especial cariño a “mis amigas de Barcelona”, Pao y Noe, por el compañerismo y el apoyo brindado en varios momentos y sobre muchos aspectos.

ÍNDICE

Tom I

Introducción.....	12
1. Sobre la tesis.....	12
2. Enmarque y objetivos de la investigación.....	16

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Marco normativo-jurídico y organización actual del sistema de protección y de justicia juvenil en Cataluña **24**

A. Sistema de protección del menor	
1.1 El estatus o posición jurídica del menor en el ordenamiento jurídico español	24
1.2 La regulación de las funciones del Estado: protección, prevención de la “delincuencia” y represión penal	30
1.3 El fundamento de la intervención	35
1.4 Desamparo y conductas de alto riesgo social. Principios de intervención	37
1.4.1 El concepto de desamparo	37
1.4.2 El concepto de conductas de alto riesgo social	40
1.5 Las medidas.La medida de acogimiento en una institución	41
1.6 Clases de centros de protección	43
1.7 Derechos y deberes de los menores internados en centros	50
1.8 Documentos e instrumentos técnicos para la planificación del tratamiento	50
B. Sistema de justicia juvenil	
1.9 Modelos de la justicia juvenil	51
1.10 Marco Normativo	53
1.10.1 Reglas y Recomendaciones internacionales	53
1.10.2 Normativa estatal y autonómica	55
1.11 Principios y características	58

1.12	Las medidas. La medida de internamiento en régimen cerrado y semiabierto	62
1.13	Los centros de justicia juvenil	65
1.14	Principios y organización del tratamiento en los centros	66

Capítulo 2

	Control social e instituciones	70
2.1	El control social	70
2.1.1	Aproximación al concepto de control social	70
2.1.2	Del orden al control	72
2.1.3	El modelo rehabilitador, el impulso desestructurador y la politización del concepto de control social	77
2.1.4	Renacimiento de ideas conductistas de peligrosidad y defensa social, el “populismo punitivo” y la prisión neutralizadora	84
2.1.5	Sobre el panorama global del control social actual	89
2.2	Las instituciones como organizaciones sociales del control. El “continuum institucional”	91
2.2.1	Concepto y características de la institución	91
2.2.2	Instituciones segregadoras y totalitarias	94
2.2.3	El “continuum” institucional o carcelario	97
2.2.4	Rasgos constitutivos y fundamentos de las instituciones carcelarias	98
2.2.5	La disciplina como tecnología de poder	99
2.2.6	El castigo como institución social y agente cultural	101
2.2.7	Violencias	105

Capítulo 3

	Antecedentes de las instituciones de menores. Modelos de control, educación y la inscripción de los sujetos a lo social	108
3.1	El surgimiento de la infancia “en peligro” y “peligrosa” y la creación de un nuevo modelo de control	108
3.1.1	Las infancias y la aparición de la categoría del “menor”	108
3.1.2	El positivismo criminológico	111

3.1.3 Las ideas sobre peligrosidad social y patología. Su impacto en el tratamiento social e institucional de la infancia	114
3.1.4 Los “Salvadores del niño” y la creación de las nuevas instituciones de control para menores	121
3.1.5 El nacimiento del sistema progresivo punitivo-premial: “Poniendo el destino del recluso en sus propias manos”	123
3.2 Discursos y principios que fundamentan las Pedagogías para los niños “en peligro” y “peligrosos”	126
3.2.1 La interferencia del higienismo como un proyecto científico y social	126
3.2.2 Correccionalismo del derecho penal y la pedagogía correccionalista	128
3.2.3 Conductismo y respaldo del ideal reeducativo y terapéutico	130
3.3 La cuestión del sujeto y su inscripción en lo social y cultural	135
3.3.1 El sujeto y su formación. Las bases sociales e institucionales de la subjetividad	135
3.3.2 Modelos educativos, control y la inscripción del sujeto en lo social y cultural	140

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

Fundamentación metodológica	146
4.1 La metodología adoptada	146
4.2 Diseño de la investigación	147
4.3 Estrategias de recogida de información	149
4.4 Análisis e interpretación de los datos	160

Capítulo 5

Los sujetos en las instituciones de protección y de justicia juvenil	162
5.1 Introducción	162
5.2 Características personales de los sujetos adolescentes y jóvenes	163
5.3 Características y vínculos familiares	193
5.4 Estar en la institución protectora y penal	200
5.4.1 Proceso de adaptación	202

5.4.2 La vivencia del internamiento: ¿Ayuda o castigo?	206
5.4.3 La conciencia de los adolescentes sobre su situación	213
5.4.4 Estar dentro del “continuum” institucional	220
5.5 Los sujetos a través de la ley. Características legales y penales	223
5.6 Características respecto a la educación escolar y la formación	231
5.7 Los sujetos a través de sus proyectos de futuro: Transitar	235
5.8 Conclusiones	246

Capítulo 6

El sistema conductista de premios y sanciones como modelo educativo	250
6.1 Introducción	250
6.2 El sistema de premios y castigos planteado como instrumento que facilita los fines de los centros	250
6.3 La organización y aplicación del sistema conductista en los Centros de Justicia juvenil	253
6.3.1 Fases del internamiento y clasificación interior: el “progreso”	253
6.3.2 El sistema de niveles: la “individualización en las respuestas”	260
6.3.3 Evolución conductual e impactos al nivel judicial	286
6.4 La organización y aplicación del sistema conductista en los Centros de Protección	291
6.4.1 Fases, separación en grupos, progreso y regreso	291
6.4.2 El sistema de niveles	295
6.4.3 Sistema conductual e impactos al nivel judicial y administrativo	300
6.5 Perspectivas sobre el modelo conductista aplicado en los centros de protección y de la justicia juvenil	303
6.5.1 Percepción sobre la finalidad y los objetivos del modelo	303
6.5.2 Valoración del modelo conductista respecto a sus efectos y su viabilidad	305
6.6 Conclusiones	310

Capítulo 7

Régimen disciplinario y medios de contención	318
7.1 Introducción	318

7.2 El Régimen disciplinario de las instituciones para menores	319
7.2.1 Finalidad y fundamento de la corrección de los menores	319
7.2.2 La potestad disciplinaria de las instituciones	322
7.2.3 Principios y criterios de la corrección	324
7.2.4 Incumplimientos de deberes y faltas	328
7.2.5 Las Sanciones disciplinarias	332
7.3 Los medios de contención (MEC)	340
7.3.1 La aplicación de los medios de contención en los centros de justicia juvenil	341
7.3.2 La aplicación de los medios de contención en los centros de Protección	347
7.4 La separación del grupo como medida disciplinaria y el aislamiento provisional como medio de contención	350
7.4.1 El espacio y las condiciones del aislamiento: “la celda dentro de la celda”	351
7.4.2 Estrategias para fundamentar el aislamiento y aumentar su uso. La influencia de las Convenciones y Reglas internacionales	353
7.4.3 La percepción del personal educativo sobre la función del aislamiento	360
7.5 Sobre la dimensión educativa de la contención institucional: percepciones, imaginarios y especulaciones	363
7.6 Conclusiones	367

Capítulo 8

Salud mental y uso de psicofármacos	372
8.1 Introducción	372
8.2 La nosología	373
8.2.1 La afirmación y explicación institucional de los problemas psiquiátricos	373
8.2.2 La clasificación psiquiátrica y los diagnósticos	376
8.2.3 La “difusa área diagnóstica entre la conducta normal y los trastornos mayores”	383
8.3 La medicalización de los niños “trastornados”	390
8.3.1 La comprobación del hecho	390
8.3.2 Psicofármacos más habituales	393
8.3.3 Efectos secundarios-nocivos	398
8. 4 Actitudes y reflexión sobre el uso y la administración de psicofármacos	403

8.5. Situaciones de crisis psicológicas, salas de contención y medicalización	413
8.6 Conclusiones	416
Capítulo 9. Conclusiones finales	422
9.1 Conclusiones	422
9.2 Límites y prospectiva	440
Un pequeño cuento	444
Bibliografía	446

Tomo II-ANEXOS

I	Guiones de las entrevistas	6
II	Transcripción de las entrevistas	24
III	Notas de observación .	204
IV	Documentos institucionales	214

La tesis está dedicada “a los niñ@s que no dejan de
soñar, jugar, llorar, crear, gritar.”

¡Niñ@s mal@s soñando junt@s!¹

INTRODUCCIÓN

1. Sobre la tesis

Las desigualdades económicas y sociales, las diferencias culturales y el tratamiento institucional diferenciado, entre otros factores, hagan que en una misma sociedad no exista una única infancia y juventud (Varela, Álvarez-Uría, 1991; Núñez, 1999; Duschatzky (comp.), 2000). La historia político-social de “las infancias y adolescencias” es una de las fuentes de información más significativas sobre los fundamentos, las características de las distintas sociedades y de sus respectivos sistemas de gobierno a lo largo de los siglos.

Desde la infancia y juventud pasando por “hija de las clases peligrosas”, “vagabunda”, “delincuente” hasta los “inadaptados”, los “menores en riesgo social” o los “menores con trastornos de conducta”, se dibuja la trayectoria histórica y social de los “otros” niños y niñas (Muller, 1996). Una de las características principales de esta “trayectoria” ha sido la imposición de constantes privaciones y restricciones. En definitiva, hablamos de vidas colonizadas por toda una serie de “intervenciones”, vidas que no han podido disfrutar de libertad, de espacios propios, de igualdad de oportunidades, y que se han visto obligadas a someterse a espacios y circuitos de acción cerrados, en zonas de secuestro y segregación. De acuerdo con Gaetano de Leo, el daño social y humano provocado por normas e instituciones “administrativas” y “reeducativas” es incalculable: generaciones de niños y niñas han sido “sometidos a diversas formas de privación y violencia durante períodos indeterminados, en espera de curación de aquella enfermedad inexistente e inventada que es la inadaptación social” (1985:49). Y, así, se revela una historia “infeliz”; auténtico reflejo de relaciones sociales basadas en la dominación y la injusticia social.

¹ Tomada en préstamo de un graffiti al muro exterior de un Centro Social del barrio de Gracia. Diciembre de 2002

Al reconocer la existencia de la “otra” niñez y juventud, y las condiciones estructurales que han dejado y siguen dejando sus huellas en muchas vidas institucionalizadas, *la presente tesis se centra en el tratamiento de la “otra” adolescencia y juventud en las actuales instituciones de control para menores en Cataluña.*

Cabe señalar que las instituciones de restricción o privación de libertad, como consecuencia de sus estructuras y fines, son espacios y realidades sociales poco visibles. Asimismo, en la bibliografía académica existente que trata el tema de la infancia y adolescencia desamparada y/o en conflicto con la ley, sólo una minoría se ocupa del papel y de la responsabilidad de las instituciones que intervienen en el control de los menores. En este marco, este tipo de instituciones son presentadas como “necesarias” y “políticamente neutrales” y que por ello se puede intentar mejorarlas pero sin que su lógica básica de funcionamiento se vea alterada. Por esto, consideramos necesario invertir la perspectiva de la mirada y analizar el papel de las instituciones de control social para menores en el marco de la construcción, reproducción y gestión de los “problemas” sociales. No obstante, como expresa Foucault:

“los que resisten contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución. La cuestión es: ¿cómo se racionalizan semejantes relaciones de poder? Plantearla es la única manera de evitar que otras instituciones, con los mismos objetivos y los mismos efectos, ocupen su lugar” (1990:139).

En el contexto socio-geográfico -o, si se quiere, en el país- de la autora de esta tesis, las prisiones para menores siguen llamándose cárceles y son “de color gris”. Y las instituciones y estructuras para la guarda y protección de niños “desamparados” y “desprotegidos” son, considerablemente, menos numerosas que las que hay en el estado español, son “ignoradas” social y mediáticamente y tienen una imagen que poco se aleja de la claustrofóbica del asilo u orfanato decimonónico. Debido a esta experiencia, fue un reto para mí acercarme y estudiar instituciones y estructuras “brillantes”, representadas y defendidas como educativas, además de contar con una buena estructura y organización administrativa. Ahora bien, ¿se está realmente ante un avance “democrático”, una ruptura con la tradición represora o es más bien una “píldora dorada”?

Antes de seguir, quisiera manifestar que en las raíces de este estudio y la “inspiración” para hacerlo están el trabajo, la dedicación y la lucha de muchas personas, colectivos y grupos que, tanto en Cataluña como en España, no se cansan de denunciar la violencia estructural e institucional que se ejerce sobre los niños y niñas y defender sus derechos. Mi relación con estas personas y el trabajo que ellas realizan me introdujo en el escenario político-social de los centros de menores.

Al mismo tiempo, debo referirme también a los “antecedentes empíricos” de esta investigación; antecedentes entendidos como marco de referencia y como experiencia previa para la delimitación del objeto, para la detección de necesidades particulares, para el diseño del proceso de la investigación. Estos antecedentes empíricos son un trabajo de investigación

realizado en 2005 y enmarcado dentro de los estudios del doctorado que cursé en el departamento de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* de la Universidad de Barcelona. El objeto de este estudio fue el tratamiento social y educativo de los “menores inmigrantes no acompañados”; tratamiento, en gran medida, ligado a las instituciones protectoras y penales para menores.

Para finalizar, quisiera exponer que la motivación para esta investigación doctoral ha sido la de contribuir, aunque mínimamente, a la visibilización de la violencia institucional y combatir el empobrecimiento de las perspectivas de vida que se impone a niños y jóvenes de “nuestra” sociedad. Asimismo, en ella se busca poner en duda la legitimación de un proyecto de sociedad que encadena cuerpos y vidas dentro y fuera de sus barrotes carcelarios.

Dicho esto a continuación, hacemos una breve descripción de la estructura de la presente tesis doctoral a fin de facilitar su lectura.

La tesis comienza con una introducción en la que primero, se presenta el objeto general de la investigación y la motivación para llevarla a cabo. Después hay un apartado cuyo propósito es describir brevemente la estructura de la tesis. Finalmente, se sitúa el objeto del estudio, se aclara el punto de vista adoptado, así como se presentan los objetivos de la investigación.

Para abordar las cuestiones planteadas y alcanzar sus objetivos, la tesis se estructura en tres partes y se divide en nueve capítulos.

La primera parte trata del marco conceptual de la investigación y está formada por tres capítulos.

En el primer capítulo se presentan los fundamentos y los rasgos organizativos de los sistemas de protección de menores y de justicia juvenil según el discurso legal y oficial que los acompaña.

En el segundo capítulo se aborda el tema del control social, un concepto central que define la presencia misma de las instituciones investigadas y su desarrollo actual. Se pretende señalar el significado de este concepto, los elementos que lo integran y su trayectoria hasta el momento actual. También se analizan el concepto de institución y sus rasgos, las instituciones totales y la idea del continuum institucional. Así mismo, se indican los rasgos constitutivos de la institución carcelaria y se analiza el concepto y proceso de la disciplina y el castigo como institución social y agente cultural. Finalmente, se da una definición del concepto de violencia y se presentan sus formas.

Los antecedentes de las instituciones de control de menores modernas, sus fundamentos ideológicos así como la inscripción de los sujetos a lo educativo y lo social son el objeto de estudio del tercer capítulo. En la primera parte, nos referimos al surgimiento de los menores “en peligro” y “peligrosos” y la creación de un nuevo modelo de control bajo los postulados

del positivismo criminológico. En la segunda parte, se realiza una aproximación a los discursos y principios teóricos que han interferido en el tratamiento institucional de estos niños: el higienismo, el correccionalismo y el conductismo. La tercera parte de este capítulo trata de la noción del sujeto y las bases sociales e institucionales de la subjetividad. Además, trata de la adscripción del sujeto a lo social y la cultura a través de la educación.

La segunda parte de la tesis presenta la investigación propiamente dicha y se desarrolla entre los capítulos cuatro y ocho.

El capítulo cuatro se dedica a la fundamentación metodológica de la investigación. Se presentan los paradigmas y las estrategias metodológicas, el diseño de la investigación, los instrumentos de recogida de información y el proceso del análisis de los datos. La investigación empírica y el trabajo de campo son una pieza fundamental para alcanzar los objetivos de esta tesis. Como muestra de la investigación empírica se han elegido tres instituciones de la red de protección y tres de la red de la justicia. Las de protección son: el Centro de Acogida y Diagnóstico Estrep; el Centro Residencial de Acción Intensiva Castanyers y el Centro Residencial de Inserción Sociolaboral Vilana. Y de la red de justicia son: el Centro de justicia juvenil Tillers; el Centro Alzina y el Centro Can Llupià.

El capítulo cinco, primer capítulo de los resultados, abarca aquellas subjetividades que se encuentran, así como, los sujetos que se construyen dentro de los sistemas de protección de menores y de justicia juvenil. El análisis se centra en unos aspectos específicos como son las características personales, las características y el vínculo familiares, las percepciones y actitudes respecto al internamiento institucional, la situación personal del sujeto dentro la institución de la ley, las características respecto a la educación escolar y la formación y, por último, sus expectativas para el futuro.

El sistema progresivo, sistema de premios y sanciones o sistema motivacional no ha abandonado nunca los ámbitos institucionales que asumen la filosofía y la lógica carcelaria. Por ello, en el capítulo seis profundizamos en el modo de planteamiento y aplicación del modelo conductista motivacional en las instituciones estudiadas, sus significados y sus efectos.

El capítulo siete está dedicado al análisis de una parte fundamental del tratamiento que se dirige a los menores tutelados e infractores: el Régimen disciplinario y los Medios de contención (MEC). Analizamos cómo se definen y aplican estas medidas y prácticas, su funcionamiento, cómo se fundamentan y legitiman, cuáles son sus principios y rasgos básicos y, también, las vulneraciones de los derechos y garantías de los menores y el nivel de impunidad que implican.

El capítulo ocho estudia la problemática de los diagnósticos psiquiátricos y el uso de psicofármacos. Nos centramos en el modo en que la psiquiatría ha penetrado en las actuales instituciones de menores, el tratamiento farmacológico de los adolescentes internados y la

relación que se establece en la filosofía de la intervención institucional entre psiquiatría y “educación”.

Finalmente, en la tercera parte presentamos el capítulo de las conclusiones finales y algunas consideraciones sobre los temas que quedan abiertos para su desarrollo en un futuro.

2. Enmarque y objetivos de la investigación

El objeto de estudio de esta investigación doctoral son las instituciones de control para menores tutelados y/o en conflicto con la ley percibiendo estas instituciones como estructuras y, a la vez, como un conjunto de ideas, prácticas y símbolos. Es decir, como un “mundo” objetivo y, al mismo tiempo, simbólico y subjetivo.

Asimismo, la tesis parte de la consideración de que la imposición de la pena o “medida” judicial y administrativa del internamiento supone por sí misma una condición segregadora y alienadora. Sin embargo, esta privación o restricción grave de la libertad no es la única a la que son sometidos los menores tutelados y/o infractores de la ley. Este estudio se centra especialmente en las otras privaciones, restricciones y violencias que sufre el adolescente y joven una vez se encuentra dentro de la institución protectora y de la justicia juvenil.

El abordaje de estas cuestiones se hace desde los enfoques epistemológicos de la pedagogía social y la sociología jurídico-penal.

Cabe aclarar que aquí planteamos la pedagogía social desde una posición estructural. Tal como sostiene Núñez (2007), la pedagogía social es la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de una disciplina que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso; un trabajo de ampliación en lo pedagógico y en lo político de las dimensiones de las responsabilidades públicas. Paralelamente, apostamos por la sociología jurídico-penal considerando como imprescindible la dimensión macrosociológica que adopta para la interpretación crítica de los fenómenos relacionados con el control social y penal así como el especial énfasis que este enfoque da a la protección de los derechos humanos (Baratta, 1986).

Ahora bien, conviene explicitar y concretar más en el tema del estudio.

En todo momento de esta búsqueda se ha tenido en consideración una idea que varios teóricos han puesto de manifiesto: el fuerte enlace del tratamiento institucional de las infancias y adolescencias con la realidad del conflicto y la lógica del control social (Donzelot, 1979; Platt, 1982; De Leo, 1985; Varela, Álvarez –Uría, 1991; Bergalli, Rivera

Beiras, 2007). Es en este marco, dentro del sistema del control social, que se ubican las instituciones de protección de menores y de justicia juvenil estudiadas.

Dependiendo de la época, el contexto social y las poblaciones a las que se dirige, el control social puede cambiar sus formas, modalidades e imágenes. Así mismo, no existe una noción de institución de control universalmente válida, independientemente del momento histórico, del régimen político o de las formas de producción económicas. Las instituciones de menores actuales expresan por una parte, la utilización y defensa de unas formas y esquemas tradicionales del control, típicos de un conjunto de instituciones modernas y, por otra, la introducción y justificación de nuevos discursos, vocabularios y herramientas.

En este escenario, las dos opiniones expresadas a continuación son significativas para el análisis:

“El control social sigue la lógica de la superación de la contradicción... cuando las contradicciones internas de un “modo de controlar” se profundizan hasta hacerse explosivas, sobreviene una superación: nuevas estrategias, nuevas técnicas, nuevas prácticas toman forma de las cenizas de las antiguas” (De Giorgi, 2005:38).

Por otra parte, Cohen sostiene que:

“aun cuando las cosas no cambien demasiado, el lenguaje del control social tiene que expresar un cuadro dramático de rupturas, salidas, innovaciones, hitos. [...] Todo el lenguaje de la política social debe dar la impresión del cambio, incluso si no está sucediendo nada nuevo” (1988:234).

Además, es necesario también recordar a Anthony M. Platt (1982) que criticando al movimiento de reformadores “pro-salvación del niño”, llega a la conclusión que el efecto general de aquellas reformas fue al mismo tiempo conservador e innovador, porque combinaba las ideas de su período anterior con las exigencias del nuevo orden de aquella época.

Las necesidades y procesos del control social son las que producen ideas como las de “normalidad”, “desviación”, “patología” y “peligrosidad social”; ideas que, sin embargo, han determinado el tratamiento institucional de la infancia. Es bien sabido que a finales del siglo XIX se produjo la confluencia de dos concepciones de la infancia; la “infancia en peligro”, desprotegida y amenazada; y por otro, la “infancia peligrosa”, amenazadora, que produce miedo. Con el paso del tiempo, estas dos concepciones se diluyeron y “la infancia en peligro” se convirtió también en “infancia peligrosa”. Y hoy en día, el viejo término de la “peligrosidad social” y su correspondiente tratamiento parece que son substituidos o, mejor dicho, se enmascaren, por su versión actualizada, la del “riesgo social”: nuevo concepto que transmite características e imágenes estereotipadas a la vez que un vocabulario y simbolismos más sofisticados y refinados. Como escribe Cohen, son “símbolos que condensan y reordenan, mezclan creencias, especulaciones, hechos verificados, expectativas y

emociones. Pero que, en último término, se convierten en definiciones científicas autorizadas que requieren intervención” (1988: 259).

Esta nueva versión de la peligrosidad social implica, al igual que la tradicional, la asignación de personas a ciertas categorías masivas y su sometimiento a dispositivos de control. A tales efectos, se da una segmentación psicologista de las características y necesidades de las personas legitimando intervenciones y programas que ocultan o manipulan conflictos sociales redefiniendo continuamente toda la realidad.

Las instituciones que se analizan en este estudio, proclaman que la naturaleza y la finalidad de sus intervenciones es *educativa*. Merece la pena que profundicemos en esta reivindicación de “lo educativo”, que llega a crear una doctrina, teniendo presente también que, históricamente, varias medidas y tratamientos punitivos se han representado como educativos, reeducativos, terapéuticos. Así, centrándonos en las instituciones investigadas, nos preguntamos si ellas permiten el desarrollo de alguna labor educativa y, si es el caso, qué características, finalidades y efectos tiene. En cuanto a esto, lo primero que percibimos es que cualquier acción, acto, comportamiento que se realice dentro de la institución, está limitada por la organización, las normas, y los fines de la propia institución. Es decir, el marco institucional caracteriza y, frecuentemente, determina las funciones y las prácticas de aquella.

Diciendo eso, hay razones que hacen que el pretexto educativo pueda alojarse sin dificultad en el discurso de las intervenciones sobre la infancia y adolescencia “no normalizada”. En primer lugar, porque la educación, a partir de la modernidad, ya sea en términos de instrucción y de habilitación ocupacional, o sea en términos de educación moral y de hábitos, se ha visto como el “complemento necesario” de la minoridad dentro del imaginario social del mundo occidental. En segundo lugar, porque una específica corriente pedagógica fundamentada en la psicología *behaviourista* ha servido, históricamente, como soporte a las instituciones totales. La educación conductista definiendo la mayoría de los programas de actuación en instituciones tales como la prisión, el reformatorio, las residencias escolares, contribuyó a que el sujeto pedagógico de la minoridad se inscribiera en un contrato de violencia simbólica (y real) disciplinadora (Costa, Cagliano, 2000:71).

Por ello, al realizar el estudio sobre el tratamiento denominado educativo en los centros de protección de menores y de justicia juvenil, hemos tenido en cuenta previamente cómo el referido tratamiento es trascendido y configurado por unos conceptos y, a la vez, procesos que han funcionado como fundamentos de varias instituciones de los últimos siglos: el control, la disciplina y la pena-castigo.

El papel que cumple, institucional y socialmente, la disciplina, se ha analizado desde diferentes perspectivas teóricas (Foucault, 2002; Durkheim, 1976; Melossi-Pavarini, 1985). Las prácticas del control están históricamente vinculadas con el disciplinamiento. Como señala De Giorgi: “*el leitmotiv que vincula el disciplinamiento, como experiencia histórica*

en el sentido foucaultiano, con las prácticas de control en el gran proyecto de la transformación de los individuos son: a) las múltiples formas de tratamiento de las diferencias y de las desviaciones, b) la perspectiva individualizadora” (2005:51).

Así mismo, los términos *sanción, pena, castigo* no se refieren sólo al Derecho penal, sino que marcan un sistema entero y muy específico de relaciones y un conjunto de instituciones. Junto con las instituciones penales, otras instituciones han elevado la idea y práctica de la sanción como instrumento “educativo” de primer orden. En este sentido, el binomio penalización y educación pueden estar íntimamente relacionados (Manzanos Bilbao, 2006). Ahora bien, hemos de tener presente que siempre que el control social opera por medio de institucionalización de personas -orfanato, manicomios, asilos- existe una seria posibilidad de punición real (Garland, 1999).

Por todo ello, la columna vertebral de esta tesis la constituye la idea de la conexión, interacción y dependencia de las instituciones del control entre sí. Al respecto, como es sabido, Foucault (2002) puso de manifiesto y analizó las similitudes y las conexiones entre los aparatos penales y otras instituciones sociales que vigilan, disciplinan y castigan revelando su lógica y fundamentos comunes. Para describir la cadena de instituciones que se extiende desde la prisión, el autor habla de un continuum o archipiélago carcelario que abarca todo el corpus social, regido por una preocupación constante: la de identificar las trasgresiones, las anomalías y el alejamiento de las normas. De modo similar, Garland indica la conexión entre las diferentes instituciones sociales manifestando que:

“siempre las instituciones se refieren a y son sostenidas por otras instituciones y controles asentándose en configuraciones específicas de acción cultural, política y económica. Así, cualquier transformación importante en la configuración de un campo institucional significaría también transformaciones correlativas en la estructura de otros campos institucionales” (2005:38).

En relación con estas ideas, consideramos que las realidades institucionales investigadas presentan indicios que plantean dudas tanto sobre el desligue del sistema de protección de la infancia con la justicia juvenil como sobre el distanciamiento real de estos dos ámbitos institucionales de la filosofía y prácticas propias de la cárcel. En este sentido, en esta investigación analizamos la fuerte conexión que existe entre las instituciones de protección y de justicia juvenil a base de un elemento común: “lo carcelario”.

Abordamos “lo carcelario” como una forma de control y dominación que va más allá de los muros de la institución penitenciaria propiamente dicha. Citando a Foucault se trata de este “reformatorio” íntegro (que) prescribe una transposición del orden de la existencia muy diferente de la pura privación jurídica (y, en nuestro caso, administrativa) de la libertad” (2002:123-124). En este marco inscribimos los conceptos de continuum y pedagogía carcelarias. En concreto, entendemos por “continuum carcelario” un conjunto de ideas, métodos y prácticas, y por “pedagogía carcelaria” debemos entender el eufemismo de la

pedagogía que propugna una filosofía y racionalidad propia sobre el hombre y la sociedad. Es decir: pura ideología.

En este marco, la tesis tiene como objetivos principales, en primer lugar, indicar la presencia de elementos comunes entre el tratamiento del menor en algunas de las instituciones residenciales del sistema de protección y en los centros “educativos” de justicia juvenil que afirman:

- a) la pertenencia de estas instituciones al “continuum carcelario”**
- b) la existencia en todos ellos de un marco común de tratamiento que podemos denominar de “pedagogía carcelaria”.**

En segundo lugar, detectar en los tratamientos estudiados formas, estrategias e instrumentos del control social.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

MARCO NORMATIVO-JURÍDICO Y ORGANIZACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN Y DE JUSTICIA JUVENIL EN CATALUÑA

Un análisis crítico sobre los sistemas de protección y de justicia juvenil exige primero revisar sus fundamentos y características organizativas acorde al discurso legal, administrativo e institucional que los acompaña. Este primer capítulo se centra en la contextualización y descripción de las medidas de internamiento residencial en instituciones de protección de menores y las medidas de internamiento cerrado y semi-abierto en los Centros de justicia juvenil de Cataluña.

A. SISTEMA DE PROTECCIÓN DEL MENOR

1.1 El estatus o posición jurídica del menor en el ordenamiento jurídico español

Para empezar, es preciso analizar el modo cómo las normas jurídicas definen el sujeto al que se dirigen las medidas y que características y cualidades se le atribuyen.

I. El menor como un sujeto vulnerable y necesitado de especial tutela y amparo

El artículo 1 de la Ley 1/1996², de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de enjuiciamiento civil, establece que *tienen la condición del menor y el derecho a la protección pública las personas que no han cumplido los dieciocho años, salvo que en virtud de la Ley personal que les fuera aplicable hubieran alcanzado con anterioridad la mayoría de edad.*³ Este derecho se extiende a todos los menores que se encuentren en territorio español, con independencia de que ostenten o no la nacionalidad española. Su artículo 2 expresa que en la aplicación de la Ley primará el interés superior de

² De ahora en adelante LO 1/1996.

³ Los menores extranjeros adquieren la mayoría de edad conforme a la legislación del país del que sean nacionales. En cualquier caso, a efectos de brindar protección pública a los menores, se aplicará la presunción *iuris tantum* de que es menor todo extranjero que no haya cumplido los dieciocho años (Art. 35.1 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social, reformada por las Leyes Orgánicas 8/2000 y 14/2003).

los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir. Asimismo, cuantas medidas se adopten al amparo de la presente Ley deberán tener un carácter educativo.

Por su parte el artículo 2.2 de la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, de Cataluña, *entiende por niño la persona menor de doce años y por adolescente la persona con una edad comprendida entre los doce años y la mayoría de edad establecida por la ley.*

La necesidad de protección se justifica en la Instrucción N° 3/2008 sobre el Fiscal de la Sala Coordinador de Menores y las Secciones de menores de tal manera: *la especial tutela y amparo requerida por los menores, como ya subrayara la Resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, encuentra su fundamento en el hecho de constituir la infancia uno de los colectivos más vulnerables de la sociedad.* Efectivamente, la referencia a la vulnerabilidad que, según este texto legal, padece la infancia como colectivo, legitima la especial tutela y amparo que precisan los menores. De todas maneras, no aclara en qué consiste o a qué se refiere específicamente la referida vulnerabilidad. Por ejemplo, ¿el menor es considerado vulnerable como entidad física, psicológica o ser social? No es la primera vez en la trayectoria de las instituciones para menores que se hace referencia al concepto de la vulnerabilidad. En nombre de este rasgo, que en algún momento histórico se adjudicó a las infancias, se han legitimado varias intrusiones e intimidaciones públicas y privadas con ciertos grupos de niños y jóvenes.

II. El menor como un sujeto activo, participativo y creativo cuyo protagonismo social se debe fomentar.

En la legislación vigente se presenta y se promociona a la persona menor de edad como un actor social con cierta potencia.

De modo indicativo, la Ley Orgánica 1/1996 expresa que:

Diversos Tratados Internacionales ratificados en los últimos años por España y, muy especialmente, la Convención de Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989⁴, marcan el inicio de una nueva filosofía en relación con el menor, basada en un mayor reconocimiento del papel que éste desempeña en la sociedad y en la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo (Exposición de Motivos 1).

De este modo, se proclama que la legislación vigente ha comprendido y reconocido el rol que la persona menor de edad desempeña en la sociedad y, además, exige que se deje más espacio al protagonismo del menor en el escenario social. Y más adelante, en el párrafo 2 de la Exposición de Motivos de la misma ley se advierte que:

⁴ Convención ratificada por España el 30 de noviembre de 1990 (RCL 1990, 2712)

El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás.

Se puede decir, por tanto, que a la hora de hablar del sujeto menor de edad se hace referencia a una persona infantil o joven que todavía no ha alcanzado la mayoría de la edad legal, y que, independientemente de su nacionalidad, necesita protección de la sociedad y sus instituciones. Dicha necesidad se fundamenta en la consideración de que el menor es un ser vulnerable. Ahora bien, el mismo sujeto aunque se describa como necesitado de especial tutela y amparo, a la vez no se percibe como pasivo e incapaz. Al contrario se lo define como activo, participativo y creativo, capaz de modificar el mundo y la realidad que le rodea.

III. El Menor Como “Sujeto De Derechos”

Un antecedente legal imprescindible sobre los derechos y la protección de la infancia y adolescencia es la *Declaración de Ginebra* aprobada por la sociedad de las Naciones Unidas el 24 de septiembre de 1924. Esta Declaración es importante porque por primera vez contempla el reconocimiento de unas necesidades específicas de la niñez y destaca la necesidad de que el menor abandonado reciba una protección especial. Otro documento relevante y que antecede la legislación actual sobre los derechos de la infancia es la “*Declaración de los Derechos del Niño*”, aprobada por la Asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959⁵. Son también importantes, aunque no se refieran específicamente a la infancia y adolescencia, la “*Declaración Universal de Derechos Humanos*”, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 y la “*Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes*”, adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984⁶.

A partir de la década de los años 80 y comienzos de los 90 se establecen una serie de Convenciones para garantizar los derechos del menor y dirigidas fundamentalmente a los Estados para que las asuman en sus respectivos ordenamientos jurídicos. Una de las más relevantes es la *Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989⁷. Es un tratado internacional con fuerza coercitiva que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como

⁵ La declaración de los “Derechos del Niño”, proclamada por la asamblea general de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959, no tenía fuerza coercitiva hacia los Estados. Además, no se hacía referencia aún a los derechos del niño como infractor del código penal.

⁶ Entró en vigor el día 26 de junio de 1987

⁷ Ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, BOE número 313, de 31 de diciembre de 1990.

personas menores de 18 años. Se trata del primer documento internacional dedicado a la infancia de obligado cumplimiento por los Estados firmantes. Este documento estructuró toda la normativa existente hasta el momento en relación con la protección infantil y los Estados que ratifican la Convención deben presentar informes al Comité de los Derechos del Niño. La Convención establece que los Estados Partes deben asegurar que todos los niños – sin ningún tipo de discriminación – se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso. En suma, los principios generales de esta Convención son: a) el interés superior de los menores (necesidades y derechos), b) acciones de carácter educativo, políticas integrales y compensatorias y, c) Integración familiar y social.

El discurso jurídico español declara el cambio de paradigma y enfoque respecto al tratamiento institucional y social de las personas menores de edad hacia la dirección de los derechos.

La propia Ley Orgánica 1/1996, en su Exposición de Motivos 1 y 2, hace explícita *la introducción de la condición de sujeto de derechos a las personas menores de edad*. Esto se ha logrado, por una parte, debido a la preocupación expuesta en diversos Tratados Internacionales por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección. Por otra parte, la condición del sujeto de derechos se introdujo en el marco legislativo como producto de las transformaciones sociales y culturales operadas en la sociedad española, las cuales han provocado un cambio en el status social del niño. Como consecuencia de todo aquello se declara *un nuevo enfoque a la construcción del edificio de los derechos humanos de la infancia*. Este cambio de enfoque, lo resume Vicioso diciendo que: “*el niño pasa de ser objeto de protección a ser sujeto de derechos, siendo la protección uno de ellos*” (2006:9).

Siguiendo la condición de sujeto de derecho hemos de señalar que la ley hace una distinción que afecta, de manera relevante, a las cualidades de esta condición. Se trata de la distinción entre la *titularidad* y el *ejercicio* de los derechos de los menores. La Exposición de Motivos, en su apartado 2, pone en relieve *la existencia de un reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos*. Como consecuencia de lo anterior, en muchos casos, para que los menores puedan hacer efectivos sus derechos se requiere jurídicamente la intervención de las personas responsables de su cuidado, asistencia y representación. El carácter progresivo de la capacidad de obrar los derechos, condicionada al grado de madurez del menor, refleja la adopción por el legislador de la dimensión del desarrollo evolutivo. Así, las limitaciones que pudieran derivarse del hecho evolutivo deben interpretarse de forma restrictiva. Sin embargo, cabe llamar la atención del hecho de que el término «ser escuchado si tuviera suficiente juicio», resulta abstracto o de valoración muy subjetiva. Y ello es un poco preocupante, porque de acuerdo con Monteros (2007), existen formas para limitar la capacidad de los niños para decidir sobre sus propias vidas. Una de ellas suele provenir de los saberes científicos (la pedagogía, la

psicología o la psiquiatría) que a través del desarrollo de teorías sobre el grado de inteligencia o la medición del desarrollo de las funciones cognitivas o racionales, muchas veces determinan que los niños no están en condiciones de decidir.

IV. El Interés superior del menor

La expresión Interés Superior del Menor (*Best Interest of the Children*) aparece por primera vez en el Preámbulo de la Convención de La Haya -Convenio sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de menores-, elaborada en la Haya el 25 de octubre de 1980⁸. En 1989, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños estableció que:

en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (art. 3.1) .

El principio de interés del menor presenta, según Cillero (1999, citada en Cabezas 2007), las siguientes características: a) es una garantía, ya que dispone que toda decisión que concierna al niño, debe considerar primordialmente sus derechos; b) es de una gran amplitud ya que no sólo obliga al legislador sino también a todas las autoridades e instituciones públicas y privadas y a los padres; c) es una norma de interpretación o de resolución de conflictos jurídicos; d) es una orientación o directriz política para la formulación de políticas públicas para la infancia.

Los niños tienen derecho a que su interés se considere prioritariamente en el diseño de las políticas, en su ejecución, en los mecanismos de asignación de recursos y de resolución de conflictos. Esta particularidad del principio del interés superior del niño, de servir de regla de interpretación y de resolución de conflictos entre derechos, queda de manifiesto con la propia aplicación que de él hace la Convención de los Derechos de Niños en diversas disposiciones (entre otras, en los artículos 9.1, 20.1, 37c).⁹ Paralelamente, “el interés del menor” se

⁸ España ratificó este documento el día 7 de febrero de 1986 (BOE núm. 202, Lunes 24 agosto 1987).

⁹ Artículo 9.1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

Artículo 20.1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

Artículo 37.c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales.

especifica y complementa con el derecho del niño a expresar su opinión o punto de vista, en todos los asuntos que le afecten.

El principio del interés del menor se ha adoptado también por la legislación española tanto en el ámbito de protección de menores como en el de la justicia juvenil. La LO 1/1996, en su artículo 2 afirma que *en la aplicación de la ley primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir*. Asimismo, en el Art. 11.2, como primer principio rector de la actuación administrativa, hace referencia a la supremacía del interés del menor.

La presencia de un criterio como este en el ordenamiento jurídico es una necesidad indiscutible¹⁰. Ahora bien, su indefinición o su definición según quien tenga el poder de definir y evaluarlo, han sido objeto de diversas recomendaciones y críticas.

V. El principio de igualdad y no discriminación

El artículo 2 de la Convención de los Derechos del Niño, dicta:

- 1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.*
- 2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.*

Adoptando esta línea, el artículo 3 de Ley Orgánica española 1/1996 añade:

Los menores gozarán de los derechos que les reconoce la Constitución¹¹ y los Tratados Internacionales de los que España sea parte, especialmente la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas y los demás derechos garantizados en el ordenamiento jurídico, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, nacionalidad, raza, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra circunstancia personal, familiar o social.

¹⁰ Un criterio que pudiera significar de que el menor pasara, ante todo, por considerarse sujeto de derecho a efectos de protección ante la sanción.

¹¹ La Constitución en su Art. 39.4 reconoce a los menores la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Además, el mismo artículo dispone que los poderes públicos garantizarán el respeto de los derechos de los menores y adecuarán sus actuaciones a la presente Ley y a la mencionada normativa internacional. Como resultado de lo anterior, el principio de igualdad y no discriminación ante la ley, debería guiar las decisiones administrativas y las políticas e intervenciones públicas dirigidas a todos los niños y adolescentes que se encuentran en el territorio español.

Después de la breve presentación del estatus jurídico de la persona menor de edad tenemos que señalar que no son pocas las críticas, los informes y las denuncias respecto al tratamiento legal e institucional de este “sujeto de derechos”. En varios casos, el surgimiento o construcción de grupos de riesgo y las emergencias abogan por la adopción de políticas y tratamientos discriminadores y excepcionales. A modo indicativo, se podría poner el caso de los menores inmigrantes no acompañados que son uno de los grupos de adolescentes que sufren la discriminación legal e institucional. Dentro de las Observaciones Finales del Comité de los Derechos del Niño a España de 2010 (Crc/C/Esp/Co/3-4) se expresa la preocupación del Comité por *“la falta de un proceso uniforme para determinar lo que constituye el interés superior del niño o niña, junto a las diferencias persistentes en la práctica en cada Comunidad Autónomas, en lo referido a la comprensión y aplicación de este principio, particularmente en casos de MENAS”*¹², procesos de repatriación y adopción. Al mismo tiempo, éste colectivo -para nada homogéneo- pertenece al grupo más amplio de aquellos adolescentes, españoles y extranjeros, que pueblan los Centros de internamiento protectores y de justicia juvenil.

1.2 La regulación de las funciones del Estado: protección, prevención de la “delincuencia” y represión penal

La regulación de las funciones del Estado de protección, prevención de la “delincuencia” (o reformadora exceptuada del proceso penal), y de reforma o represión penal es un proceso que, sin embargo, ha caracterizado los sistemas de protección pública de menores y de justicia juvenil tras la Constitución española de 1978. A continuación se pretende presentar, de manera breve, la trayectoria de esta regulación legal.

Desde las reformas del siglo XIX en EEUU implantadas por el “movimiento pro salvación de niños”, hasta las leyes españolas de los Tribunales Tutelares de Menores en el siglo XX, la tendencia dominante sobre el tratamiento de los niños “no normalizados”¹³ en el mundo occidental incluía la siguiente posición: *“que no debieran establecerse distinciones formales, legales, entre el niño delincuente y el dependiente o desatendido”* (1982:152-153). En este

¹² Abreviatura de la caracterización “Menores No Acompañados”; caracterización institucional que, se dirige a los niños, adolescentes y jóvenes extranjeros que inmigran solos en España.

¹³ En el sentido que da Foucault al término

sentido, varias instituciones se encargaban de la protección y, a la vez, de la reforma de los niños y adolescentes ‘mezclando’ la función institucional protectora y reformadora y, paralelamente, los tratamientos respectivos hacía los ‘otros’ niños y niñas. Como sostiene Rivera Beiras, *“semejante tipo de control jurídico penal [...] constituye un elemento estructural de la justicia minoril y que persiste, claro que con diferencias, hasta la actualidad: es la ambigua naturaleza de una intervención nacida entre pretensiones tutelares y realidades punitivas”*(2007:154).

Tras la aprobación de la Constitución, se criticó la atribución a un mismo órgano de la facultad reformadora y protectora. Como comenta De Palma del Teso citando a Piconó Novales, *“La doctrina censuró el tratamiento unitario de la problemática planteada por la infancia denominada ‘peligrosa’ y la infancia en peligro, ya que podía conducir a criminalizar situaciones en las que el menor era, en realidad, víctima”* (2006:33).

En ese mismo período, el Estado español comenzó a traspasar a la Comunidades autónomas los servicios que hasta entonces venía prestando a través de la Obra de Protección de Menores. Asimismo, se atribuyó a las Comunidades autónomas la ejecución de las medidas de protección y reforma que entonces adoptaban los Tribunales Tutelares de Menores. Mediante el Real Decreto 1292/1981, de 5 de junio, se traspasaron a la Generalitat de Cataluña los servicios en materia de protección de menores. En aplicación de la legislación entonces vigente sobre Tribunales Tutelares de Menores de 11 de junio de 1948 y la Ley de Protección de Menores de 2 de julio de 1948, dichos servicios comprendían las funciones de: 1) la tutela de menores por defecto o por inadecuado ejercicio de la patria potestad o del derecho de guarda y educación, 2) la prevención de la delincuencia, 3) el tratamiento de la delincuencia juvenil.

A partir de este traspaso en Catalunya se dictó la Ley 11/1985, de 13 de junio, de protección de menores, actualmente derogada. Esta ley, siguiendo los pasos de la legislación estatal, incluía igualmente los tres ámbitos de actuación, es decir, la protección, la prevención y la reforma penal.

Pese a los anteriores cambios al nivel estatal y autonómico, la Ley de Tribunales Tutelares de menores, texto refundido de 11 de junio de 1948, se mantuvo vigente hasta el año 1991. Fue entonces cuando el Tribunal Constitucional mediante su Sentencia 36/1991, de 14 de febrero, declaró inconstitucional el artículo 15 por entender que la regulación del proceso en los Juzgados de menores no tenía todas las garantías derivadas del texto constitucional. La reforma de la legislación tutelar de menores se realizó con la promulgación de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores¹⁴. Esta Ley introduce un marco “flexible” para la determinación de las medidas aplicables a los menores infractores, medidas que dejan de ser indeterminadas. Paralelamente, se establece la intervención del Ministerio Fiscal en el

¹⁴ BOE núm. 140/1992, de 11 de junio de 1992

proceso. De esta manera, se otorgó a los Juzgados de Menores la competencia de la Facultad represora tanto para los menores de doce a dieciséis años¹⁵, como para los mayores de edad penal que han cometido unas faltas específicas.

A la regulación actual de la facultad de la represión penal, afectó de manera determinante el artículo 19 del Código penal de 1995 aprobado por la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, que dictó que *los menores de dieciocho años no serán responsables criminalmente con arreglo a este Código*. Cuando un menor de dicha edad comete un hecho delictivo debe ser responsable con arreglo a la ley que regule la responsabilidad penal del menor. De esta manera, se exigió una ley especial e independiente que reconociera y regulara la responsabilidad penal de los menores. Como consecuencia de este hecho, se promulgó la Ley Orgánica 5/2000, De 12 De Enero, Reguladora De La Responsabilidad Penal De Los Menores¹⁶. Con la aprobación de la referida ley se deroga la parte referida al tratamiento de la delincuencia juvenil de la aún entonces vigente Ley de Tribunales Tutelares de menores y la Ley Orgánica 4/1992.

Esto, por otra parte, condujo a una nueva regulación de la protección de menores en Cataluña. En el año 1991, se aprueba la ya derogada ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción¹⁷, cuya disposición final segunda deroga el Título VI de la Ley 11/1985, de 13 de junio, referido a la tutela de menores. El texto de esta nueva Ley presenta como principio básico de todas las actuaciones en materia de menores, públicas o privadas, el interés superior del niño y el adolescente.

Unos años después, se promulga, al nivel estatal, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil¹⁸. Esta norma, según su exposición de motivos, “aborda una reforma en profundidad de las tradicionales instituciones de protección del menor reguladas en el Código Civil” y, mediante su disposición derogatoria única, deroga el Decreto de 2 de julio de 1948¹⁹, por el que se aprueba el texto refundido de la Legislación sobre Protección de Menores.

La LO 1/1996, según lo que se recoge en la exposición de motivos, constituye una reforma en profundidad de las tradicionales instituciones de protección del menor reguladas en el Código Civil y constituye el marco jurídico de protección que vincula a todos los poderes públicos, las instituciones específicamente relacionadas con los menores, a los padres, los familiares y a los ciudadanos en general.

El Tribunal Constitucional, en su Sentencia 141/2000, de 29 de mayo, declaró que la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica del menor, juntos con la Convención

¹⁵ El anterior Código penal fijaba la mayoría de edad penal a los 16 años.

¹⁶ BOE Núm. 11, de 13 de gener de 2000

¹⁷ De ahora en adelante Ley 37/1991.

¹⁸ BOE Núm. 15, de 17 de enero de 1996

¹⁹ RCL 1948, 944

de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Carta Europea de los Derechos del Niño constituyen “el estatuto jurídico indisponible de los menores de edad dentro del territorio nacional, en desarrollo de lo dispuesto en el art.39 de la CE, y muy en particular, en su apartado 4” (STC 141/2000, de 29 de mayo, F.J.5).

La Ley regula los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social, incluyendo la obligación de la entidad pública de investigar los hechos que conozca para corregir la situación mediante la intervención de los Servicios Sociales o, en su caso, asumiendo la tutela del menor. Se establece la distinción, dentro de las situaciones de desprotección social del menor, entre situaciones de riesgo y de desamparo que dan lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública. De igual modo, se establece la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o sus agentes más próximos.

La normativa reguladora de la tradicionalmente denominada facultad reformadora se adecuó a la nueva situación mediante la Ley autonómica 27/2001, de 31 de diciembre, de justicia juvenil. La Ley derogó aquellos preceptos de la Ley 11/1985 que regulaban la facultad reformadora, a excepción del título V, dedicado a la prevención de la delincuencia infantil y juvenil, que siguió unos años en vigor. Por lo tanto, “*los casos de menores de dieciséis años prostituidos, licenciosos, vagos y vagabundos...*” (Art.9, LTTM), aunque quedaran excluidos del procedimiento penal de los Juzgados de Menores, siguieran incluirse en las competencias de los Órganos adscritos a la Administración de Justicia. Siguiendo el esquema tradicional se contemplaba una serie de medidas (Art.51, Ley autonómica 11/1985, de 13 de junio) dirigidas a prevenir la delincuencia de *aquellos menores de más de diez años y de menos de dieciocho que presenten una conducta que haga prever un elevado riesgo de comisión de infracciones penales* (Art.47). Las medidas preventivas, según la exposición de motivos de la misma Ley, *son consideradas como un punto clave y todas van orientadas a ofrecer al menor una serie de recursos para evitar una evolución negativa en el proceso educativo.*

Una década después, la actualmente derogada ley 8/2002 de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social (vigente hasta el 2 de julio de 2010), deroga el título V de la Ley 11/1985 para introducir sus postulaciones y medidas respecto al tratamiento de los adolescentes tradicionalmente caracterizados como ‘pre-delincuentes’ y para actualizar la anticuada y rígida calificación de su “población-objeto” a alguna más flexible. En concreto, la normativa sustituye la regulación del ámbito de prevención incorporando a la Ley 37/1991 un nuevo capítulo V, titulado “*Atención especial a la población adolescente con conductas de alto riesgo social*”.

En Cataluña, desde julio de 2010 está vigente la nueva Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia²⁰. Esta ley derogó varias leyes, entre ellas, la anterior Ley 37/1991²¹. En el apartado I de su preámbulo se expresa que:

la Ley aporta al ordenamiento jurídico una mayor claridad y unidad, a la vez que facilita una localización más rápida del derecho aplicable y refuerza la seguridad jurídica, ya que reúne en un solo instrumento jurídico, a modo de código de la infancia y la adolescencia, ambas regulaciones: por una parte, la destinada al niño y al adolescente en general, en la que se establecen los principios rectores y los derechos de niños y adolescentes que posteriormente, en los capítulos sucesivos, van concretándose en los distintos ámbitos de actuación; y, por la otra, la destinada a regular la protección de los niños y los adolescentes cuando los mecanismos sociales de prevención no han sido suficientes y se han producido situaciones de riesgo o de desamparo que hay que paliar con las medidas necesarias de intervención pública para garantizar que estas situaciones no se traduzcan en perjuicios irreparables para el niño o el adolescente.

En suma, la regulación de la facultad protectora, de prevención de la delincuencia y de represión penal en Cataluña, se ha hecho al amparo de leyes estatales, como la Ley Orgánica 1/1996 y la Ley Orgánica 5/2000, y de leyes autonómicas, como la derogada Ley 37/1991, modificada por la ley 8/2002 de 27 de mayo²² y la ley 27/2001, de 31 de diciembre, de justicia juvenil.

No obstante, la actual regulación da indicios que el ámbito de la “prevención de la delincuencia”, ha dejado, formalmente, de formar parte de la justicia juvenil, para ‘trasladarse’ e incorporarse a la faceta protectora. O sea, dentro de la función administrativa protectora se contemplan dos ámbitos de actuación: la protección de los menores desamparados y la “atención especial” a los “adolescentes en dificultad social” o “en conflicto con conductas de alto riesgo social”, o “con problemas de conducta”...De esta manera, los “vagos”, “licenciosos”, “vagabundos” convertidos en los “adolescentes con conductas de alto riesgo social”, menores que no han cometido delitos sino que, como expresa el artículo 43 de la Ley anterior, *tienen conductas que alteran de manera grave las pautas de convivencia y comportamiento social generalmente aceptadas, de manera que provocan un riesgo evidente*, siguen siendo “juzgados” sin el proceso debido y tratados penalmente.

Actualmente, en Cataluña el Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat tiene la competencia sobre la protección de los niños y adolescentes en situación de desprotección

²⁰ En adelante Ley 14/2010.

²¹ Derogó también la Ley 8/1995.

²² Vigente hasta la entrada en vigor de la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.

social (art. 166.3 Estatuto de Autonomía de Cataluña). La Dirección General de Atención a la Infancia ejerce las funciones tutelares de los menores en situación de desamparo y la guarda de los menores en los términos establecidos en la legislación civil catalana (art. 1, Decreto 2/1997, de 7 de enero).

1.3 El fundamento de la intervención

El artículo 9.1 de la Convención de los Derechos del Niño dispone que:

los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño” (Artículo 9.1).

De este modo, es posible que un niño sea separado de su familia, incluso contra la voluntad de sus padres, si lo hacen necesario el interés superior del niño y la salvaguarda de unos derechos suyos de gran entidad lo hacen necesario.

La Ley Orgánica 1/1996 reconoce a los menores *el derecho a recibir de las Administraciones públicas la asistencia adecuada para el ejercicio efectivo de sus derechos y que se garantice su respeto* (Art.10.1) Para ello, los menores pueden solicitar de las Administraciones los recursos sociales disponibles y, en particular, la protección y tutela de la entidad pública competente (Artículos.10.2 a) y d)). Simultáneamente, siempre que las Administraciones constatan que los padres o tutores incumplen o no cumplen adecuadamente sus obligaciones legales y los menores no tienen debidamente garantizado el disfrute de sus derechos, deben actuar a través de los servicios sociales de protección de menores.

La tutela y la guarda administrativa son las instituciones jurídico-públicas a través de las cuales, de forma más destacada, las Administraciones públicas hacen efectivo el derecho de los menores en situación de especial vulnerabilidad a la asistencia y protección pública²³. Las Administraciones competentes deberán intervenir con el fin de *prevenir, detectar, valorar y neutralizar* las situaciones de vulnerabilidad o desprotección. El alcance e intensidad de las

²³ La ley, respecto a las actuaciones en situaciones de desprotección social del menor, dispone que la protección del menor por los poderes públicos se realizará mediante la prevención y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda, y, en los casos de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la Ley (Artículo 12.1, Ley 1/1996, de 15 de enero).

medidas de protección están condicionados por el grado de desatención que padezca el menor. La actuación administrativa protectora debe tener carácter gradual o progresivo y flexible. Es decir, las medidas de protección deben adecuarse en cada momento a la cambiante situación del menor y de su entorno socio-familiar.

En estos términos, se distinguen distintos grados de actuación administrativa protectora, en función de la situación que padezca el menor. Así, se contemplan las categorías de menores: *a) en situación de riesgo, b) menores en situación de desamparo, c) menores con conductas de alto riesgo social.*

A cada una de estas situaciones corresponde un tipo de intervención administrativa, de diferente alcance e intensidad, que se articula a través de unas vías e instrumentos jurídicos específicos.

Una cuestión significativa es la delimitación de estas tres situaciones categóricas de desprotección social. La situación de riesgo y la de desamparo, según las disposiciones normativas, tienen en común que, en ambos casos, el menor no recibe la atención y cuidados necesarios para su adecuado desarrollo personal y/o social. Los servicios sociales de base y especializados determinan las situaciones de riesgo y desamparo mediante la aplicación de un instrumento básico para evaluar la gravedad de las situaciones de desprotección y definir si constituyen una situación de riesgo leve, moderado, grave o situación de desamparo. Para ello deben tenerse en cuenta diversos factores: por un lado, el tipo y características de la desprotección; por otra parte, las circunstancias del propio menor; y, además, las características del entorno socio-familiar.

Sin embargo, el diagnóstico y evaluación del menor se puede afectar por la colaboración o no de la familia. En el supuesto de un mismo caso de desprotección, la situación podría calificarse como de simple riesgo cuando la familia del menor reconoce los problemas y está dispuesta a colaborar con la administración o como desamparo cuando la familia falta de consentimiento y colaboración en las investigaciones y/o la ejecución de las medidas una vez que esta actitud se traduce como falta de asistencia del menor por sus progenitores (Artículo 105.2, Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia).

Desde una perspectiva crítica, el condicionamiento de la calificación de la situación del menor según la colaboración o no de los padres se puede leer como una especie de “chantaje” para la adquisición del consentimiento de las familias y del menor a la intervención administrativa.

1.4 Desamparo y conductas de alto riesgo social. Principios de intervención.

1.4.1 El concepto de desamparo

Este concepto fue introducido por la Ley 21/87, sustituyendo al concepto tradicional de “abandono”. El “desamparo” es considerado como una situación que pone en peligro la infancia. El Código Civil define dicha situación como:

Aquella que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material (Art.172.1).

Según esta definición, hay tres posibles situaciones que causan el desamparo infantil: el imposible ejercicio, el inadecuado ejercicio o el incumplimiento de los deberes familiares. Por su parte, el Art. 164.1 de la Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de Familia²⁴ define el desamparo en un único precepto: “Una situación de hecho en la que faltan al menor los elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad”.

La derogada Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de menores desamparados y de la adopción, en su artículo 2, considera menor en situación de desamparo a las personas menores de 18 años que sufren una o más de las condiciones siguientes:

- a) *Cuando falten las personas a las que por ley corresponde ejercer las funciones de guarda, o cuando estas personas están imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el menor.*
- b) *Cuando se aprecia cualquier forma de incumplimiento o de ejercicio inadecuado de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores o falten estos elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad.*
- c) *Cuando el menor presenta firmas de maltratos físicos o psíquicos, de abusos sexuales, de explotación o de otros de naturaleza análoga.*

Este concepto legal de desamparo debe ser completado con las circunstancias previstas en el Reglamento de protección de los menores desamparados, aprobado por Decreto 2/1997, de 7 de enero. Su artículo 9.2, enumera factores de alto riesgo social que son indicios del desamparo del menor:

- a. Que el menor sea abandonado por parte de las personas a las cuales corresponde por Ley ejercer las funciones de guarda.

²⁴ Vigente hasta el 1 de enero de 2011

- b. Que se haya producido negligencia en el cumplimiento de las obligaciones alimentarias, higiénicas, de salud o educativas del menor.
- c. Que los padres, tutores o guardadores o las personas que convivan o estén relacionadas directamente con el menor sufran una enfermedad mental que repercuta negativamente sobre él.
- d. Que los padres, tutores o guardadores o las personas que convivan o estén relacionadas con el menor sean drogodependientes y repercuta negativamente sobre él.
- e. Que se haya suministrado al menor sustancias psicotrópicas o de cualquier otra sustancia tóxica sin causa médica justificada.
- f. Que se hayan infligido al menor maltratos físicos o psíquicos, abusos sexuales, explotación u otros maltratamientos de naturaleza análoga.
- g. Que no hayan vínculos afectivos o estos tengan muchas carencias, por incumplimiento de los deberes de protección por parte de los padres, tutores o guardadores y que están establecidos por la Ley para la guarda de los menores.
- h. Que se induzca al menor a la mendicidad, delincuencia o prostitución.
- i. Que se dé cualquier desatención o imprudencia que atente contra la integridad física o psíquica del menor.
- j. Que se dé una desescolarización reiterada o continuada.
- k. Cuando se aprecien objetivamente otros factores que imposibiliten el desarrollo integral del menor.

Para esta ley desamparo sucede cuando se produzca negligencia en el cumplimiento de las obligaciones alimentarias, de higiene, salud o educativas del menor; en caso de abandono escolar reiterado; cuando se produzca abandono emocional o los vínculos afectivos estén deteriorados o cuando exista cualquier tipo de maltrato. En todos los referidos supuestos, las condiciones de vida del menor impiden su adecuada formación y socialización y/o el menor padece graves carencias físicas, sociales o emocionales.

En la vigente ley 14/2010, el artículo 105.2 da un catálogo más amplio y detallado de lo que podría definirse como una situación de desamparo.²⁵

²⁵ a) El abandono, b) Los maltratos físicos o psíquicos, los abusos sexuales, la explotación u otras situaciones de la misma naturaleza efectuadas por las personas a las que corresponde la guarda o que se han llevado a cabo con el conocimiento y la tolerancia de esas personas, c) Los perjuicios graves al recién nacido causados por maltrato prenatal. A tales efectos, se entiende por maltrato prenatal la falta de cuidado del propio cuerpo, consciente o inconsciente, o la ingestión de drogas o sustancias psicotrópicas por parte de la mujer durante el proceso de gestación, así como el producido indirectamente al recién nacido por parte de la persona que maltrata a la mujer en proceso de gestación, d) El ejercicio inadecuado de las funciones de guarda que comporte un peligro grave para el niño o el adolescente, e) El trastorno o la alteración psíquica o la drogodependencia de los progenitores, o de los titulares de la tutela o de la guarda, que repercuta gravemente en el desarrollo del niño o el adolescente.

f) El suministro al niño o al adolescente de drogas, estupefacientes o cualquier otra sustancia psicotrópica o tóxica realizado por las personas a las que corresponde la guarda o por otras personas con su conocimiento y tolerancia, g) La inducción a la mendicidad, a la delincuencia o a la prostitución por parte de las personas encargadas de la guarda, o el ejercicio de estas actividades llevado a cabo con su consentimiento o

De las definiciones legales del concepto de desamparo se deduce que las razones por las cuales los responsables del menor incumplen sus deberes legales de protección no es lo decisivo en la declaración de desamparo²⁶. A pesar de las diversas y diferentes causas por las cuales se califica el estado del cumplimiento de los deberes de la guarda como imposible, inadecuado o incumplimiento de estos deberes, la intervención institucional sigue centrándose en el resultado, el ‘hecho’ del desamparo.

El apartado c) del artículo 2.2 de la derogada Ley 37/1991, se refería a los *maltratos físicos o psíquicos, de abusos sexuales, de explotación o de otros de naturaleza análoga* como situaciones de desamparo. En cuanto a esa situación, el Observatorio de la infancia opina: “Definir los malos tratos a la Infancia parece sencillo, sin embargo, en la práctica resulta complejo. Existe un consenso referente a los grandes síndromes del Niño Maltratado y situaciones de alarma social, pero otras circunstancias no se presentan tan evidentes. Los propios profesionales tienen diferentes criterios, lo que se traduce en la existencia de múltiples definiciones”. La definición que da el Observatorio sobre los malos tratos a la infancia es la siguiente: “Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (2006:13).

La declaración de desamparo se considera como una medida restrictiva de derechos y tiene como fundamento el derecho que asiste al menor a vivir con su familia y el derecho del menor y sus padres o tutores al respeto a la vida privada y familiar (Art.11.2 b) de la LO 1/1996; Art. 18 de LO 8/1995, de 27 de julio).

En caso de desamparo, la gravedad de los hechos conlleva la suspensión de la patria potestad con la consiguiente separación del menor de su entorno biológico. Dentro del presupuesto de

tolerancia, así como cualquier forma de explotación económica, h) La desatención física, psíquica o emocional grave o cronicada, i) La violencia machista o la existencia de circunstancias en el entorno sociofamiliar del niño o el adolescente, cuando perjudiquen gravemente su desarrollo, j) La obstaculización por los progenitores o los titulares de la tutela o de la guarda de las actuaciones de investigación o comprobación, o su falta de colaboración, cuando este comportamiento ponga en peligro la seguridad del niño o el adolescente, así como la negativa de los progenitores o los titulares de la tutela o de la guarda a participar en la ejecución de las medidas adoptadas en situaciones de riesgo si ello conlleva la persistencia, la cronificación o el agravamiento de estas situaciones, k) Las situaciones de riesgo que por su número, evolución, persistencia o agravamiento determinen la privación al niño o al adolescente de los elementos básicos para el desarrollo integral de la personalidad, l) Cualquier otra situación de desatención o negligencia que atente contra la integridad física o psíquica del niño o el adolescente, o la existencia objetiva de otros factores que imposibiliten su desarrollo integral

²⁶ El incumplimiento de los deberes legales de protección no siempre se produce de forma voluntaria. En la legislación catalana y en otras legislaciones autonómicas que definen el desamparo en el marco de las previsiones del Código civil, se contemplan varias posibles clases de incumplimiento: involuntario, negligente, doloso. Una serie de casos como el padecimiento de un trastorno mental grave, la drogadicción o el cumplimiento de penas privativas de libertad, puedan suponer el incumplimiento involuntario de sus deberes por parte de los guardadores legales de un menor.

la tutela, la legislación contempla dos formas diferentes: a) la *tutela ordinaria* (vía judicial) cuando un menor se encuentra en situación de riesgo pero no pelagra su vida y, b) la *tutela ex lege* (automática, administrativa). Si se hace necesaria una intervención inmediata porque existe peligro para la vida del menor, el procedimiento se realiza por vía administrativa.

1.4.2 El concepto de conductas de alto riesgo social

Las leyes autonómicas, cuando contemplan estas situaciones de conflicto social y/o precariedad, utilizan expresiones muy diversas, tales como *menores en conflicto con conductas de alto riesgo social*, *menores en dificultad social*, *menores con problemas de conducta* o *con conductas inadaptadas*. No hay una definición unánime, ni jurídica, ni social, sobre estos adolescentes. Así, por ejemplo, en la derogada Ley 37/1991, se definía a los “adolescentes con conductas de alto riesgo social” como: *los menores adolescentes cuya conducta altera de forma grave las pautas de convivencia y comportamiento social generalmente aceptadas de forma que provocan un riesgo evidente de causarse daños a ellos mismos o perjudicar a terceras personas* (artículo 43).

Como ya se mencionó en otro apartado, esta situación es la versión actualizada del concepto legal e institucional clásico de la ‘pre-delincuencia’ juvenil. En el preámbulo de la derogada ley 8/2002, de 27 de mayo, hay más información sobre los sujetos menores de edad caracterizados con conductas de alto riesgo social. Así, “los grupos poblacionales” que, según esta ley, requieren una intervención especializada son:

- *chicos y chicas adolescentes, con o sin problemas familiares, que a menudo son más conflictivos y refractarios a la aplicación de las medidas de protección que necesitan para su atención y para promover el desarrollo integral de su personalidad.*
- *personas adolescentes que han dejado el hogar, algunas de ellas procedentes de otros países, a veces indocumentadas y que rechazan sistemáticamente las medidas de protección establecidas por la legislación vigente.*

Entonces, como menores con conductas de alto riesgo social o en conflicto social son percibidos los adolescentes que, al no querer o poder adoptar los patrones de conducta socialmente establecidos, no se adaptan a su contexto socio-familiar, así como aquellos adolescentes españoles o extranjeros que no aceptan algunas medidas de DGAIA y/o no se adaptan en ellas. En el último caso, se puede incluir un menor que no puede someterse a la normativa interior de un centro residencial simple. Paralelamente, queda patente la pretensión legal de abarcar la problemática de los menores inmigrantes no acompañados de una forma más punitiva.

Por su parte, el artículo 102 de la Ley 14/2010, en su párrafo 2, indica la siguiente situación de riesgo a la que está expuesta esta “categoría” de adolescentes:

La incapacidad o la imposibilidad de los progenitores o los titulares de la tutela o de la guarda de controlar la conducta del niño o el adolescente que provoque un peligro evidente de hacerse daño o de perjudicar a terceras personas.

A tales efectos, *las Administraciones Públicas*, tal y como expresaba, el artículo 45 de la Ley 37/1991, en su párrafo 1, *deben promover las atenciones preventivas y educativas necesarias para los adolescentes con conductas de alto riesgo social con el fin de responsabilizarlos de sus actos.* En este sentido, a pesar de que se habla de programas educativos y preventivos dentro del ámbito de protección asistencial de menores, queda patente el objetivo de este tipo de acción administrativa, lo cual es, responsabilizar a los menores de sus actos; un fin que, sin embargo, está directamente ligado a la filosofía contemporánea de la justicia juvenil.

1.5 Las medidas. La medida de acogimiento en una institución

Las medidas que toma la entidad pública para la protección de los menores desamparados son²⁷: a) la atención en la propia familia del menor, b) el acogimiento familiar simple en familia extensa, c) el acogimiento familiar simple en familia ajena, d) el acogimiento simple en una institución, e) el acogimiento pre-adoptivo, cualquier otra medida aconsejable, de carácter asistencial, educativo o terapéutico, en atención a las circunstancias del menor.

La nueva Ley 14/2010, en su artículo 120, amplía las medidas anteriormente citadas, añadiendo el *acogimiento familiar permanente*, el *acogimiento familiar en unidad convivencial de acción educativa* y las *medidas de transición a la vida adulta y a la autonomía personal*.

La derogada ley 37/1991, manifiesta que *se procurará, siempre que sea posible, aplicar medidas que no comportan la separación del menor de su hogar y de su entorno familiar* (artículo 5.3). En este sentido, el Decreto 2/1997, de 7 de enero expone que *cuando el desamparo hace necesaria la separación del menor de su núcleo familiar, será necesario indicar el plan de mejora a seguir para favorecer su retorno a la familia, siempre que sea posible. Adicionalmente, durante la ejecución de la medida, se pueden solicitar informes para apreciar cualquier cambio de medida* (artículo 10).

La medida de acogimiento residencial implica el ingreso del menor en un Centro residencial de acción educativa, propio o colaborador de la DGAIA. En concreto, la ley 37/1991, establecía que la medida de acogida en una institución consiste en ingresar al menor en una institución pública o colaboradora adecuada a sus características con la finalidad de recibir la

²⁷ Fuente de información: “Guía Básica”. Documento publicado por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia. Consultada en: http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Recursos_professionals/Pdf/DGAIA_guiaCAT_taronja%20%283%29.pdf

atención y la educación necesarias (artículo 12.2). La finalidad advertida es la de ofrecer una atención integral en un entorno residencial a niños y adolescentes cuyas necesidades materiales, afectivas, educativas no pueden ser cubiertas, al menos temporalmente, por su propia familia. Asimismo, la ley establecía que la medida de acogida en una institución se aplicase:1) en aquellos casos en que se prevé que el desamparo o la necesidad de separación de la familia tiene carácter transitorio y no ha sido posible o aconsejable establecer la acogida del menor por una persona o familia²⁸; 2) cuando, concurriendo los requisitos para aplicar la medida de acogida pre-adoptiva, todavía ella no se haya constituido (art.12.1) Actualmente, las mismas reglas se incluyen en el artículo 132 de la Ley 14/2010.

La Ley 1/1996, de 15 de enero, dispone que cuando la entidad pública acuerda la acogida residencial de un menor, teniendo en cuenta que es necesario que tenga una experiencia de vida familiar, principalmente en la primera infancia, procurará que el menor permanezca internado durante el menor tiempo posible, salvo que convenga al interés del menor (art. 21.1). En la derogada Ley 37/1991, la duración del acogimiento no podía ser superior a un año, salvo que la medida sea prorrogada previa comunicación al ministerio fiscal (11.1y 12.4). En cambio, la actual ley 14/2010 no fija un término máximo de la duración de la medida de acogimiento en institución. Sin embargo, en su artículo 122, sobre revisión y modificación de las medidas, establece que:

Las medidas de protección pueden ser revisadas y modificadas en cualquier momento en función de la evolución de la situación del niño o el adolescente. Con esta finalidad, los equipos técnicos competentes deben informar semestralmente al órgano competente en materia de protección de los niños y los adolescentes de la evolución de la situación y del seguimiento que realizan de la misma.

Las personas que reciben un menor en acogida simple tienen la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarle, educarle y procurarle una formación integral, siempre bajo la vigilancia, el asesoramiento y la ayuda del organismo competente (art.125.2, Ley 14/2010). Estas obligaciones inherentes a la guarda se ejercen por el director de la institución de acogimiento (art.132.6, Ley 14/2010). Esta obligación del director se debería cumplir con la colaboración y supervisión de la Administración que es el titular de la guarda y bajo la vigilancia y control del Ministerio Fiscal. A tales efectos, la Administración pública competente debe inspeccionar y supervisar el funcionamiento de los Centros, el cumplimiento de los programas de protección y los derechos de los menores y emitir el correspondiente informe (art. 21.3, Ley 1/1996). Asimismo, el fiscal debe comprobar, al menos semestralmente, la situación del menor, y promover ante el Juez las medidas de protección que estime necesarias (art. 174.2 del Código Civil).

²⁸ La medida de acogida institucional también puede aplicarse a aquellos menores respecto de los cuales la administración tiene encomendada a instancia de los propios padres o tutores, la guarda voluntaria o administrativa.

Los centros de atención a la infancia deben estar autorizados y acreditados por la entidad pública e inscritos en la Sección de servicios y establecimientos de atención a la infancia y la adolescencia del registro de entidades, servicios y establecimientos sociales. Según el artículo 21.2 de la Ley de Protección 1/1996:

la entidad pública regulará de manera diferenciada el régimen de funcionamiento de los servicios especializados y los inscribirá en el registro correspondiente a las entidades y servicios de acuerdo con sus disposiciones, prestando especial atención a la seguridad, sanidad, número y cualificación profesional de su personal, proyecto educativo, participación de los menores en su funcionamiento interno, y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos.

En cuanto a su modalidad de gestión, estos centros pueden ser propios o colaboradores (art. 29, Decreto 2/1997). Son centros propios aquellos cuya dirección y gestión corresponde a la Dirección General de Atención a la Infancia. Por otro lado, son centros colaboradores los que pertenecen a otras entidades públicas o privadas, sin ánimo de lucro, con las que la Dirección General de Atención a la Infancia haya establecido acuerdos de colaboración mediante convenio. No obstante, es preciso comentar que este hecho es parte de la tendencia global actual hacia la privatización de los Servicios, las competencias o, mejor dicho, las obligaciones públicas. Se trata de los “Servicios sociales de iniciativa social²⁹”, el “Tercer Sector” o la Industria privada de lo social y de lo penal que cada vez ganan más terreno.

1.6 Clases de centros de Protección

Las instituciones residenciales del sistema de protección catalán son recursos de atención residencial que deben utilizarse de acuerdo con la situación específica del niño o adolescente sujeto de protección. Según la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia, (en adelante DGAIA) las modalidades que adquieren estas instituciones son³⁰:

<i>Centros de acogida (CA)</i>
<i>Centros residenciales de acción educativa (CRAE)</i>
<i>Centros residenciales de acción educativa intensiva (CRAEI)</i>
<i>Centros residenciales para niños con discapacidades</i>
<i>Pisos asistidos (para jóvenes mayores de dieciséis años).</i>

²⁹ Las entidades privadas sin ánimo de lucro dedicadas a la prestación de servicios sociales tienen la denominación de “entidades de servicios sociales de iniciativa social”.

³⁰ Fuente de información: “Guía Básica”. Documento oficial de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia.

Paralelamente, DGAIA dispone de una red especializada de centros de atención a menores extranjeros sin referentes familiares. Estos son:

1) Centros de primer acogimiento

Son destinados a los menores “que acaban de llegar y que necesitan un período de adaptación y de valoración de su itinerario migratorio, de la situación de desamparo y de la idoneidad de permanecer en España”.

2) Centros de inserción sociolaboral

Son destinados a los “menores extranjeros sin referentes familiares en situación de desamparo y con un proyecto migratorio posible”. Incorporaran programas de formación y de acceso al mundo laboral cuando la edad del menor lo permita legalmente.

◆ CENTROS DE ACOGIDA (Y DIAGNÓSTICO)

Son centros residenciales para la atención inmediata y transitoria del niño y adolescente de cero a dieciocho años que tiene que ser separado de su núcleo familiar mientras se realiza el diagnóstico de la situación y se determina la medida que hay que aplicar. El objetivo de estos centros es, por lo tanto, la observación, el diagnóstico, la guarda y la educación en las situaciones de urgencia.

Las funciones de los centros de acogida son (artículo 35 del Decreto 2/1997):

- el ofrecimiento de una respuesta inmediata y transitoria de acogida y protección a cualquier niño o adolescente que esté en situación de riesgo.
- el ejercicio de una función de sustituto temporal de la familia que comprende el ejercicio de la actividad educativa integral que el niño o adolescente necesite, la satisfacción de las necesidades de alimentación, vestuario, alojamiento, higiene, descanso y ocio, la cura de la salud física y psíquica del niño y adolescente, la realización de un estudio diagnóstico interdisciplinario de la situación del niño o adolescente acogido, la formulación de propuestas de medida de protección adecuadas (regreso a la familia biológica/acogida familiar simple o preadoptiva /acogida en un centro residencial).

La permanencia en estos centros debe estar limitada en el tiempo y ligada a la duración de la realización del análisis de la situación de riesgos del menor, del estudio diagnóstico y de la elaboración de la propuesta de medida de protección (Artículo 38 del Decreto 2/1997).

Distribución y plazas de los centros de acogida en Cataluña³¹.

³¹ Fuente de información página web de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia-2007 y 2011 respectivamente.

El año 2007, la DGAIA aporta los siguientes datos sobre el número, la distribución y las plazas de los Centros de acogida:

Centros de acogida	Número de centros	Plazas
Centros propios	7	163
Centros concertados	7	218
Total centros de Acogida en Cataluña	14	381

Centros propios³²:

Comarca	Centro	Edades	Plazas
Barcelonesa	Centro de acogida Els Llimoners	0-12	27
Barcelonesa	Centro Talaia*	13-18	30
Gironés	Llar Infantil Misericòrdia	0-18	30
Tarragonesa	Llar Llevant*	0-4	16
Tarragonesa	Centro de Acogida Nostra Sra. Mercè	4-18	34
Segrià	Centro de Acogida Torre Vicenç	0-3	4
Segrià	Centro de Acogida Raïmat*	6-18	22
Total plazas			163

Centros concertados:

Comarca	Centro	Edades	Plazas
Barcelonesa	Centro de Acogida y Urgencias infantiles Josep Pallach (CAUI)	0-12	36
Barcelonesa	Centro CODA	12-18	22
Barcelonesa	Centro CODA II	12-18	30
Barcelonesa	Centres Petit CODA	0-12	30
Gironés	Mas Garriga	12-18	30
Maresme	Centro de Acogida Estels	0-12	30
Bages	Centro de Acogida Estrep	13-18	40
Total plazas			218

En principios de 2011, el número de los Centros de Acogida y las plazas disponibles presenta un aumento considerable. Éste se debe, principalmente, al aumento de los Centros propios.

Centros de acogida	Número de centros	Plazas
Centros propios	14	355

³² incluye los de gestión delegada, marcados con *

Centros concertados	8	230
Total centros de Acogida en Cataluña	22	585

Los Centros propios que se han añadido en la lista son:

Barcelona	Centro de acogida Gaudi	12-18 años	36 plazas
Barcelona	La Dida	0-12 años	30 plazas
Vallès Occ.	El Castell*	12-18 años	32 plazas
Vallès Occ.	Mas Pins*	12-18 años	30 plazas
Tarragonesa	Centro Garbí*	4-18 años	8 plazas
Montsià	Centro Amposta	0-18 anys	20 places
Maresme	La Ribera	12-18 años	36 plazas

En cuanto a los Centros de Acogida concertados, se ha añadido uno nuevo. Se trata del Centro Santa Tecla en Tarragona que dispone 12 plazas dirigidas a niños de 0 a 3 años.

◆ CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA (CRAE)

La finalidad de estos establecimientos, según el discurso oficial, es ofrecer al niño o adolescente de 0 a 18 años un recurso alternativo a un medio familiar inexistente, deteriorado o con graves dificultades para cubrir sus necesidades básicas. El artículo 39 del Decreto 2/1997 hace mención a estos centros definiéndolos como *aquellas instituciones donde residen temporalmente los menores a los que se les aplica la medida de acogida simple en institución, de acuerdo con la propuesta de medida que conste en el informe previo de los equipos técnicos competentes.*

La organización de los centros, acorde al artículo 41 del referido Decreto, se llevará a cabo de manera que reproduzca, tanto como sea posible, las condiciones de vida de una familia para permitir al menor un crecimiento armónico y estable. Más específicamente, sus funciones, acorde al artículo 43 son: a) atención integral a los niños y adolescentes que son ingresados a propuesta de los equipos técnicos correspondientes para contribuir a su proceso educativo y su desarrollo personal, b) cura de su salud física y psíquica velando pro el desarrollo armonioso de su personalidad, c) coordinación con los otros servicios y profesionales que intervienen en el proceso de atención y protección a los niños y adolescentes, d) promoción, en los casos que sea posible, del regreso del niño o adolescentes con la familia de origen o, en caso contrario, la acogida en familia extensa o ajena.

Distribución y plazas de los CRAE en Cataluña³³

El año 2007 se presentan los siguientes datos respecto al número de Centros, su colocación, las plazas disponibles y las edades atendidas.

Centros residenciales de acción educativa (CRAE)	Número de centros	Plazas
Centros propios	24	518
Centros concertados	70	1.270
Total CRAE Cataluña	94	1.788

En principios de 2011, el número de los Centros Residenciales de Acción Educativa y las plazas disponibles se ha aumentado. Éste aumento se debe, principalmente, en la inclusión de más Centros concertados.

Centros residenciales de acción educativa (CRAE)	Número de centros	Plazas
Centros propios	23	494
Centros concertados	78	1.384
Total CRAE Cataluña	101	1.878

◆ CENTROS RESIDENCIALES DE EDUCACIÓN INTENSIVA (CREI)

La construcción legal e institucional del grupo de menores “con conductas de alto riesgo social” o “con problemas de conducta” y el reconocimiento de las “necesidades reeducativas” de ellos han significado la creación de los Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI); su definición oficial es: servicios residenciales, por la acogida de estancia limitada, para las personas adolescentes y jóvenes de doce a dieciocho años tuteladas por la Generalitat de Cataluña que presentan alteraciones de la conducta y, por lo cual, requieren unos sistemas de educación intensiva.

El artículo 5bis de la derogada ley 37/1991, introdujo que una de las medidas “específicas” para adolescentes con conductas de alto riesgo social puede ser el ingreso, por necesidades reeducativas, en centros o unidades con restricción o supresión de salidas por un tiempo limitado de forma que puedan desarrollarse programas individuales. El artículo 12.3 de la misma ley sostiene la regla de que los que acojan a adolescentes sin alterar su régimen abierto pueden incorporar, en su configuración arquitectónica, elementos constructivos de seguridad con el objeto de favorecer la eficacia de los programas educativos.

³³ Fuente de información página web de la Dirección General de Atención a la Infancia e Adolescencia-2007 y 2011 respectivamente.

Luego, la ley vigente 14/2010, en su artículo 133, párrafo 1, expone que:

cuando sea necesario, en consideración a las características o al comportamiento de los adolescentes acogidos, deben crearse centros o unidades con espacios de escolarización propios reconocidos por la Administración educativa con actividades escolares reconocidas por el sistema educativo, y que incorporen en su configuración arquitectónica elementos constructivos de protección, con el objeto de favorecer la eficacia de los programas educativos, prelaborales o de tratamiento psicológico o terapéutico.

Aquí se constata que la expresión “elementos constructivos de seguridad” empleada por la ley derogada se sustituye, en la nueva ley protectora, por la expresión “elementos constructivos de protección”. Es decir, se suaviza el modo de la representación de estas estructuras que pretenden el control y la contención de los adolescentes.

A su vez, el párrafo tres del mismo artículo de la ley 14/2010, dicta que *en estos centros pueden restringirse o suprimirse las salidas por un tiempo máximo de un mes, de modo que puedan desarrollarse programas individuales.*

Distribución y plazas de Centros Residenciales de Educación intensiva³⁴

En el año 2007 la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia no dispone de una lista separada de los Centros Residenciales de Educación Intensiva sino los incluye dentro de la lista de los Centros Residenciales de Acción Educativa. Ahí encontramos la presencia de dos CREI:

- Els Castanyers: es un Centro propio ubicado en la comarca de Vallès Occidental, dispone 38 plazas y es dirigido a menores entre 12 y 18 años.
- El Pedrenyal: es un Centro situado en la comarca de Vallès Oriental, dispone de 20 plazas que se dirigen a menores de 12 a 18 años.

Luego, a los principios de 2011 se observa la disposición de una lista particular de los Centros Residenciales de Educación Intensiva.

Total de centros residenciales de educación intensiva (CREI)	Número de centros	Plazas
Centros propios	1	38
Centros concertados	2	40
Total CRAE Cataluña	3	78

³⁴ Fuente de información página web de la Dirección General de Atención a la Infancia e Adolescencia-2007 y 2011 respectivamente.

Centros propios:

Comarca	Centro	Edades	Plazas
Vallès Occidental	Els Castanyers	12-18 años	38 plazas

Centros concertados:

Comarca	Centro	Edades	Plazas
Vallès Oriental	El Pedrenyal	12-18 años	20 plazas
Alt Camp	El Guaret	12-18 años	20 plazas

Es preciso señalar que la medida de internamiento en una estructura con estas características implica una grave restricción de la libertad del menor a pesar de que no se trate de una medida formalmente penal. Además, esta medida no se aplica solamente a menores declarados en desamparo sino también a otros cuya tutela la disponen sus padres³⁵. En ese sentido, el Comité Europea de los Derechos del Niño en sus Observaciones Finales de 2010 a España (CRC/C/ESP/CO/3-4) expresa, en la Observación 41, su preocupación por la situación de los niños con trastornos de conducta que son ingresados en centros especiales financiados por las administraciones públicas y gestionados por empresas privadas, las cuales disponen de una enorme variedad de programas de intervención aplicada a niños [...]. Además, el Comité, está preocupado por la insuficiencia de criterios y procedimientos para remitir a los niños a estos Centros. El Comité considera que, quizás, estos Centros especiales, constituyen una forma de privación de libertad.

En este contexto, no hay que olvidar el informe de la investigación de Amnistía Internacional sobre Centros terapéuticos para menores con trastornos de conducta - publicado en el 2009³⁶ - que denuncia graves violaciones de los derechos humanos de los niños y niñas ingresados en centros de tal tipo.

³⁵ En este último caso, la ley 37/1991, expresa que el proceso debe llevarse a cabo siempre con el consentimiento del representante legal del adolescente, previa consulta y audiencia al mismo (Artículo 47). A pesar de esta afirmación, el mismo artículo añade que si el menor carece de representante o si éste se opone de forma infundada a la adopción de las medidas, debe solicitarse autorización judicial, habiendo oído al Ministerio Fiscal.

³⁶Amnistía Internacional, Informe «España. Menores en Centros de Protección Terapéuticos “Si Vuelvo, ¡Me Mato!”». Diciembre, 2009.

1.7 Derechos y deberes de los menores internados en centros

Conforme al artículo 134 de la Ley 14/2010, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, los niños y adolescentes internados en centros tienen los siguientes derechos:

- a. El derecho a ser respetados en su intimidad personal y en sus pertenencias individuales en el contexto educativo que rige el centro.
- b. El derecho a ser informados por los responsables del centro de su situación legal y a participar en la elaboración de su proyecto individual.
- c. El derecho a ser escuchados en las decisiones que les afectan, si tienen suficiente entendimiento.
- d. El derecho a participar activamente en la elaboración de la programación de actividades internas o externas del centro y en el desarrollo de estas actividades.
- e. El derecho a ser escuchados en caso de queja y a ser informados de todos los sistemas de atención y reclamación que tienen a su alcance.
- f. El derecho a mantener relaciones con sus familiares y recibir visitas de los mismos en el centro, según el marco establecido por la legislación vigente.

Por otro lado, según el artículo 135 de la misma Ley, los menores tienen una serie de deberes:

- a. Cumplir las normas de funcionamiento y convivencia de los centros.
- b. Respetar la dignidad y las funciones del personal del centro y de las demás personas residentes.
- c. Desarrollar con dedicación y aprovechamiento las actividades educativas, laborales y de formación, organizadas, dirigidas y coordinadas por el propio centro de acogimiento o residencial, que formen parte de su proyecto educativo.

1.8 Documentos e instrumentos técnicos para la planificación del tratamiento

Los centros residenciales de protección de la infancia se organizan y funcionan a base de una serie de documentos e instrumentos técnicos. Entre otros, podemos señalar:

1. **El Proyecto Marco:** acorde al artículo 31 del Decreto 2/1997, de 7 de enero, los centros deben contar con un Proyecto Marco aprobado por la Dirección General de Atención a la Infancia, validado por ella y basado en los principios de derogada Ley 37/1991. El Proyecto Marco *“incluye las directrices, orientaciones y prescripciones generales y supone un marco referencial para las prácticas”* (Moyano Mangas, 2007:247).

2. **El Proyecto Educativo Curricular (PEC):** cada Centro dispone un Proyecto Educativo propio, elaborado de conformidad con el proyecto marco, en el que se definen los objetivos generales y la estructura organizativa. El PEC se presenta como el proyecto institucional que contempla y explicita las dimensiones pedagógica, organizativa y social. Es en este documento donde se debe encuadrar el trabajo institucional.

3. **El Reglamento de Régimen Interior (RRI):** las normas generales de funcionamiento de cada centro están recogidas en el documento del Reglamento de Régimen Interior, que, según el Artículo 28 del Decreto 2/1997, de 7 de enero debe ser aprobado por el titular de la Dirección General de Atención a la Infancia.

4. **El instrumento del Proyecto Educativo Individualizado (P.E.I):** otro instrumento de la intervención institucional es el Proyecto Educativo Individualizado. Se trata de un instrumento metodológico con objetivos particulares y explícitos para el trabajo ‘educativo’ con cada uno de los menores internados. El Proyecto educativo individual o individualizado se diseña a partir del diagnóstico o la evaluación inicial de cada niño y adolescente.

A. SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL

1.9 Modelos de la justicia juvenil

La regulación penal actual respecto a las personas menores de edad infractores viene enmarcada y condicionada por el específico contexto histórico-político -el de los últimos tiempos-, pero, también, afectada por toda la trayectoria de la justicia de menores en los siglos anteriores.

Históricamente, la justicia juvenil se ha caracterizado por tres modelos: el salvacionista-tutelar, el de bienestar o educativo y el de justicia o responsabilidad:

- Tutelar: De carácter paternalista en la intervención, abarcaba un conglomerado de conductas no estrictamente delictivas sino sintomáticas de un “estado peligroso” confundiendo los espacios de protección y reforma (sin especialización, sin procedimientos, sin garantías).

En España, esta corriente tuvo vigencia por casi 50 años y se originaba bajo la Ley de Bases de 2 de agosto de 1918, inspirada por el primer Tribunal para niños, creado en Chicago en 1899. La Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948 será el referente español básico para este modelo de justicia.

- De bienestar o Educativo o Asistencial: Propio de los años 60 de los países con un alto grado de desarrollo social, caracterizado por la intervención de los poderes públicos desde la protección y la asistencia a las personas en situación de desventaja social, con un tratamiento

conjunto de los problemas de desigualdad social y delictivas y optando por soluciones con participación comunitaria.

- De justicia o De responsabilidad: Desde la década de los años 80, se produce un nuevo cambio de orientación en el tratamiento jurídico-penal del menor. Los modelos de responsabilidad se corresponden con las corrientes neoliberales. Los modelos de responsabilidad solamente se aplican en los casos de menores autores de una infracción penal (principio de la tipicidad del hecho). Se toma en consideración la responsabilidad del menor en la comisión de la conducta delictiva, siendo preciso que sepa darse cuenta de sus actos y de las consecuencias de los actos delictivos.

Sin embargo, varios autores han sostenido que el modelo de responsabilidad potencia, en última instancia, la necesidad de protección de la sociedad. Ríos Martín (1993) indica que en estos modelos que él denomina de Justicia, la filosofía es bien clara; se trata de un planteamiento penal donde lo que prima es la defensa de la sociedad y la retribución por encima de las necesidades educativas del niño.

En cuanto a la evolución de la justicia juvenil en el Estado español, Jiménez Franco sostiene que *“la justicia española ha viajado del primer modelo al tercero apoyada solo virtualmente en el segundo”* (2006:82). Según este autor, los modelos de la Justicia juvenil española serían: El modelo asistencial-tutelar (Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948), el de justicia-responsabilidad (Ley 5/2000) y un actual estadio caracterizado por el modo de gestión neoliberal del riesgo (Reformas realizadas por la Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, en relación con los delitos de terrorismo; Ley orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del código penal; Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre).

A su vez, Cabezas cuestiona si realmente se ha asumido conceptualmente el importante cambio del modelo tutelar por el de responsabilidad. El autor pregunta:

“¿cabe predicar que los jueces y resto de operadores jurídicos (fiscales, equipo técnico e incluso abogados) en su praxis cotidiana creen en el modelo de responsabilidad y en las garantías procesales -presididas por la de presunción de inocencia- que le van asociadas y actúan de conformidad, o se sigue bastante anclado en el modelo tutelar y su paternalismo sin regla determinada, o incluso se está en una mezcla perversa que asume algo de cada modelo, esto es retribución e interés del menor entendido libremente como restos paternalistas y exigencia de responsabilidad pero con derechos supeditados a ese etéreo concepto de interés superior del menor, alejándonos así del espíritu del modelo vigente?” (2011:171).

1.10 Marco normativo

1.10.1 Reglas y Recomendaciones internacionales

Una serie de Disposiciones, Tratados y Recomendaciones legales creadas por órganos internacionales y europeos como la Asamblea General de las Naciones Unidas, el Comité de Ministros del Consejo de Europa y el Parlamento Europeo afectan las estructuras, los principios y las prácticas de los sistemas de justicia juvenil. A continuación, señalamos algunas de las más relevantes.

1. *Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de Menores (Reglas de Beijing), aprobadas por la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 40/33, de 29 de noviembre de 1985.*

Recomiendan a los Estados Miembros que apliquen las siguientes definiciones sobre los conceptos del menor, menor delincuente y delito: a) *se entiende por menor todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto*, b) *Un menor delincuente es todo niño o joven al que se ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de la comisión de un delito*, c) *un delito es todo comportamiento (acción u omisión) penado por la ley con arreglo al sistema jurídico de que se trate* (Regla 2.2). Paralelamente, disponen que en todas las etapas del proceso se respetarán garantías procesales tales como la presunción de inocencia, el derecho a ser notificado de las acusaciones, el derecho a no responder, el derecho al asesoramiento, el derecho a la presencia de los padres o tutores, el derecho a la confrontación con los testigos y a interrogar a éstos y el derecho de apelación ante una autoridad superior (Regla 7.1).

2. *Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de RIAD), adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990.*

Las directrices establecen los principios fundamentales que tienen que regir las políticas preventivas frente a la delincuencia juvenil. En ellas la prevención de la delincuencia juvenil es parte esencial de la prevención del delito en la sociedad. La prevención se tiene que promover desde la primera infancia, mediante programas que tengan como finalidad específica el bienestar de los jóvenes. Los jóvenes deben desempeñar una función activa y participativa en la sociedad. La prevención general, según su artículo 9, debe consistir en “*planes generales de prevención en todos los niveles de gobierno*” y debería incluir, entre otros: mecanismos para coordinar los esfuerzos realizados por los organismos gubernamentales y no gubernamentales, supervisión y evaluación continuas, participación comunitaria mediante un amplio abanico de servicios y programas, cooperación interdisciplinaria, participación de los jóvenes en las políticas y procesos de prevención.

3. *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad, adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113 de 14 de diciembre de 1990.*

El objeto de estas Reglas es establecer normas mínimas aceptadas por las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad en todas sus formas, compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad. Por privación de libertad se entiende:

toda forma de detención o encarcelamiento, así como el internamiento en un establecimiento público o privado del que no se permita salir al menor por su propia voluntad, por orden de cualquier autoridad judicial, administrativa u otra autoridad pública (Regla 11).

Las Reglas exigen que: a) la privación de la libertad se efectúe en condiciones y circunstancias que garanticen el respeto de los derechos humanos de los menores (Regla número 12); b) se garanticen a los menores reclusos en centros el derecho a disfrutar de actividades y programas útiles que sirvan para fomentar y asegurar su sano desarrollo y su dignidad, promover su sentido de responsabilidad e infundirles actitudes y conocimientos que les ayuden a desarrollar sus posibilidades como miembros de la sociedad (op.cit.); c) que no se deban negar a los menores privados de libertad, por razón de su condición, los derechos civiles, económicos, políticos, sociales o culturales que les correspondan de conformidad con la legislación nacional o el derecho internacional y que sean compatibles con la privación de la libertad (Regla número 13).

Las Reglas deberán aplicarse imparcialmente a todos los menores, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, nacionalidad, opinión política o de otra índole, prácticas o creencias culturales, patrimonio, nacimiento, situación de familia, origen étnico o social o incapacidad. Están concebidas para servir de patrones prácticos de referencia y orientación a los profesionales que participen en la administración del sistema de justicia de menores. Cuando corresponda, los Estados deben incorporar estas Reglas a su legislación y vigilar su aplicación.

4. *Recomendación CM/Rec (2008)11 del Comité de Ministros de Europa, adoptadas por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 45/113, 14 de diciembre de 1990.*

Su apéndice fija las Reglas Europeas para infractores juveniles sometidos a sanciones o medidas expresando, entre otras, que: a) la imposición y ejecución de sanciones o medidas deberá estar basada en el interés superior del menor infractor, limitada por la gravedad de los delitos cometidos (principio de proporcionalidad) y deberá tener en cuenta su edad, su bienestar físico y mental, desarrollo, capacidades y circunstancias personales (principio de individualización); b) las sanciones o medidas no humillarán ni degradarán a los menores

sometidos a las mismas; c) la privación de libertad de un menor debe utilizarse como último recurso y debe ser impuesta y ejecutada por el período mas corto posible. Deberán hacerse esfuerzos para evitar el internamiento cautelar; d) todo sistema de justicia juvenil deberá seguir un enfoque multidisciplinario con participación plural de las agencias y entidades públicas y deberá estar integrado con iniciativas sociales amplias para los menores a fin de asegurar un abordaje global y la continuidad del tratamiento de estos menores (principios de participación de la comunidad y de tratamiento continuado).

Por otra parte, cabe destacar que el *artículo 40 de la Convención de los Derechos del Niño*, reconoce, específicamente, al menor infractor de la ley una serie de derechos y las mismas garantías judiciales con el adulto infractor de la ley. Así se exige que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad (artículo 40.1).

1.10.2 Normativa estatal y autonómica

1. Ley Orgánica³⁷ 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores³⁸

La Ley que, actualmente, determina el modelo de la justicia juvenil española y catalana, es, la *Ley Orgánica³⁹ 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores⁴⁰*. Como se ha señalado antes, su promulgación se relaciona con la exigencia del Código penal de 1995⁴¹ para una ley especial e independiente que reconociera y regulara la responsabilidad penal de los menores. Según el párrafo 1 de la Exposición de Motivos de la Ley, se declara que la nueva regulación de la responsabilidad penal de los menores introduce novedades respecto a la anterior, aunque sus principios inspiradores son una continuación de la línea abierta por la Ley 4/1992. Un elemento importante de este cambio legislativo es la inclusión en el ámbito de aplicación de la ley penal de menores de las edades entre 16 a 18 años, que, anteriormente, habían sido juzgados con arreglo a la legislación penal de adultos, dado que la responsabilidad penal se fijaba a partir de los 16 años.

³⁷ BOE núm.11, de 13 de enero de 2000

³⁸ En adelante LO 5/2000

³⁹ BOE núm.11, de 13 de enero de 2000

⁴⁰ En adelante LO 5/2000

⁴¹ LO 10/1995, de 23 de noviembre

La original Ley de responsabilidad penal del menor ha sido modificada, posteriormente, por las siguientes leyes:

- Ley orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, en relación con los delitos de terrorismo

Establece un régimen especial agravado para los menores de 18 años acusados por los delitos previstos en los artículos 138, 139, 179, 180, 571 a 580 y aquellos otros sancionados en el Código penal con pena de prisión igual o superior a quince años (Disposición adicional cuarta). La LO 7/2000, en su exposición de motivos, expresa que *los poderes públicos tienen que afrontar que los comportamientos terroristas evolucionan y buscan evadir la aplicación de las normas aprovechando los resquicios y las complejidades interpretativas de las mismas*. Por consiguiente, esta reforma de la Ley pretende dar una respuesta efectiva a los comportamientos mencionados.

En cuanto a esta reforma, Bernuz sostiene que “la Convención sobre los Derechos de los Niños no hace referencia a discriminaciones desfavorables al menor -dentro de la propia jurisdicción especializada- en función del tipo del delito cometido. Entonces, no cabe el argumento de la ley sobre “la sustracción de un determinado tipo de infracciones de los menores al régimen general de la responsabilidad”. Entonces, la actuación en este sentido atenta contra el principio de la igualdad” (2006:100-101).

- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre

En el año 2006, después de la evaluación de la aplicación de la disposición adicional cuarta (introducida con la reforma de la ley 7/2000, de 22 de diciembre), se aprueba la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000. La Ley entra en vigor el 15 de enero de 2007 teniendo la finalidad de:

impulsar las medidas orientadas a sancionar con más firmeza y eficacia los hechos delictivos cometidos por personas que, aun siendo menores, revistan especial gravedad, tales como los previstos en los artículos 138, 139, 179 y 180 del Código Penal.

A través de ella, se amplía el ámbito para imponer a los menores las medidas de privación de libertad, se prolonga la duración de las medidas y, en general, se agravia la situación de los menores infractores, especialmente, de aquellos que se acusan por cometer hechos vinculados a bandas, organizaciones o asociaciones delictivas. Por otro lado, se ponen en primer plano los intereses de las víctimas. Otro elemento importante introducido por esta ley se considera la supresión de los apartados 2 y 4 del artículo 1 de la Ley Orgánica 5/2000, excluyendo de su ámbito de aplicación los jóvenes mayores de dieciocho años y menores de veintiuno.

En suma, el modelo inicial del tratamiento del menor promovido por la ley 5/2000, después de las sucesivas modificaciones sufridas, ha adoptado un mayor carácter punitivo general. El

Sindic de Greuges de Catalunya considera que cabe destacar especialmente la aprobación de la Ley Orgánica 8/2006 porque algunos de sus artículos “*refuerzan medidas de carácter penalizador. Entre estas medidas destacan la ampliación de supuestos en los que se puede imponer medidas de internamiento en régimen cerrado a los menores infractores, la supresión de la posibilidad de aplicar la ley a jóvenes entre los dieciocho y los veintiún años, o la posibilidad de que los jóvenes que se encuentren en régimen cerrado puedan acabar de cumplir la medida en un centro penitenciario cuando su conducta no responda a los objetivos propuestos en la sentencia*” (2006:224).

2. Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores

El Reglamento entra en vigor 2 de Marzo de 2005. Conforme a su artículo 1, pretende abordar un desarrollo parcial de la LO 5/2000, en lo relativo a tres materias concretas: a) la actuación de la Policía Judicial y del equipo técnico; b) la ejecución de las medidas cautelares y definitivas; c) el régimen disciplinario de los centros.

Principalmente, el Reglamento de LO 5/2000 enfatiza en las medidas privativas de libertad, su régimen y en el aspecto sancionador/disciplinario de la intervención en los Centros. Debe mencionar que este texto legal ha sido objeto de numerosas críticas por parte de abogados y ONG alertando sobre el endurecimiento encubierto del tratamiento penal de los menores⁴². En varios de sus artículos el Reglamento sigue la misma dinámica del tratamiento del Reglamento Penitenciario.

3. Ley 27/2001, de 31 de diciembre, de Justicia Juvenil de Cataluña

Se trata de una ley autonómica que, según su artículo 1, tiene por objeto regular las funciones que ha de cumplir la Administración de la Generalidad en ejecución de las medidas adoptadas por los jueces y los tribunales en el marco de la Ley Orgánica 5/2000. Asimismo establece la participación y la colaboración de entidades privadas, de acuerdo con los principios de tutela pública y coordinación. En cuanto a su finalidad, su artículo 2 indica que:

la finalidad de la presente Ley es promover la integración y la reinserción social de los menores y los jóvenes a los cuales se aplica, mediante las actuaciones y los programas que se llevan a cabo en interés de ellos, programas que han de tener un carácter fundamentalmente educativo y responsabilizador.

⁴² Demanda contenciosa-administrativa de la "Coordinadora de Barrios para el seguimiento de Menores y Jóvenes" y la "Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía" contra el Real Decreto 1774/2004, de 30 de Julio, por el que se aprobaba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, acompañando el poder para pleitos. Tuvo entrada en el Registro General del Tribunal Supremo el 29 de Octubre de 2004.

1.11 Principios y características

El derecho penal de menores pretende ser un derecho penal especial, aunque, siendo parte o sector integrante del Derecho penal. Como afirma Higuera Guimerá:

“el Derecho penal juvenil está orientado fundamentalmente a la prevención especial positiva en su aspecto educativo, siendo ajena o rechazándose la idea de la prevención general o de la intimidación a los destinatarios de la norma (los menores y jóvenes) (2003:31).

Tratando del modelo actual de la justicia juvenil española y catalana, se encuentran los siguientes principios y características:

a) La responsabilidad penal de menores

La Exposición de Motivos número 7 de la Ley 5/2000 expresa que su naturaleza de disposición sancionadora desarrolla la exigencia de una verdadera responsabilidad jurídica a los menores entre 14 y 18 años⁴³ de edad por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal. La referida responsabilidad, sin embargo, determina considerables diferencias con el Derecho penal de adultos: La reacción jurídica al menor infractor rechaza expresamente otras finalidades esenciales del Derecho penal de adultos, como la proporcionalidad entre el hecho y la sanción o la intimidación de los destinatarios de la norma, pretendiendo impedir todo aquello que pudiera tener un efecto contraproducente para el menor, como el ejercicio de la acción por la víctima o por otros particulares (Exposición de Motivos 7).

A pesar de la afirmación anterior, la responsabilidad penal dirigida a los menores, lleva, frecuentemente, a equiparaciones con los adultos. De acuerdo con Cabezas (2008), todas las personas, incluidos los niños, son sujetos de derechos, y ello lleva consigo el planteamiento de la responsabilidad. No obstante, el reconocimiento de responsabilidad por parte de los adolescentes, esto es la capacidad de asumir las consecuencias de sus actos, no debe conducir a un modelo penal-represivo como mera sustitución del modelo de responsabilidad de adultos, sino a fórmulas propias y autónomas.

b) La naturaleza educativa de la intervención

⁴³ Las edades indicadas se han de entender siempre referidas al momento de la comisión de los hechos, sin que el haberse rebasado las mismas antes del comienzo del procedimiento o durante la tramitación del mismo tenga relevancia a los efectos de la aplicación de la Ley. Cuando el autor de un hecho delictivo sea menor de 14 años, no se le exige responsabilidad con arreglo a la LO 5/2000, sino que se le aplica lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes.

El elemento fundamental, o dicho de otra forma, el mayor mito que define el discurso de la intervención penal del Estado, en materia de menores y jóvenes, y teóricamente la distingue frente al sistema penal de adultos, no es otro que la “naturaleza educativa” de la intervención. En este sentido, el número 4 de la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 5/2000 asienta firmemente el principio de que:

la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de su regulación jurídica y que determina considerables diferencias entre el sentido y el procedimiento de las sanciones en uno y otro sector, sin perjuicio de las garantías comunes a todo justiciable.

La Ley expresa que su redacción ha sido conscientemente guiada, entre otros principios generales, por el principio de una naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores. Según esta filosofía legal, la consideración del menor como responsable forma parte de un proceso educativo. En este sentido, se trata de una intervención de naturaleza educativa, aunque desde luego de especial intensidad. Paralelamente, debe prestar atención al hecho de que la Ley no se refiere en ningún punto a *penas* sino emplea el término “*medidas*”. Estas medidas, principalmente, no pueden ser represivas, sino orientadas hacia la efectiva reinserción y el interés superior del menor. La finalidad educativa de las medidas tiende finalmente a que los menores se puedan reintegrar en la sociedad (Exposición de Motivos 4,6 y 7).

c) Interés superior del menor

La Ley Orgánica 5/2000, acoge este principio reconociéndolo en su exposición de motivos 7 como uno de sus principios inspiradores que guiará tanto el procedimiento como las medidas a aplicar:

en el Derecho penal de menores ha de primar, como elemento determinante del procedimiento y de las medidas que se adopten, el superior interés del menor. Interés que ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas, sin perjuicio desde luego de adecuar la aplicación de las medidas a principios garantistas generales.

Igualmente, el artículo 14 dispone que la posibilidad de dejar sin efecto la medida impuesta, reducir su duración o sustituirla por otra, esté condicionado a que la modificación redunde en interés del menor. Este interés exige, por tanto, tener en cuenta el delito cometido y atender a una pluralidad de factores psico-sociales que inciden en el delito y que modulan la responsabilidad del menor.

Efectivamente, el superior interés del menor o interés del menor, se presenta como un criterio verdaderamente decisivo, y que está por encima de otros intereses, finalidades, consideraciones y criterios. Según Higuera Guimerá:

“como consecuencia de la infracción penal (delito o falta) cometida por el menor surgen, al mismo tiempo, tres intereses distintos: El interés del menor, el interés del perjudicado y el interés de la propia sociedad. Por tanto, el superior interés del menor o interés del menor, es lo verdaderamente decisivo, y está por encima de otros intereses, finalidades, consideraciones, criterios, requisitos o circunstancias” (2003:253).

De todos modos, tal y como se señala por Cabezas (2007), el Interés superior del Menor no se plantea claramente, es ambiguo en su concepción y subjetivo en su aplicación, principalmente por lo que cada actor involucrado entiende por lo mejor para el Menor, ya sea Juez, Fiscal, Equipo Técnico, defensa, etcétera. Siguiendo este razonamiento, Monteros señala que:

“De esta forma, el concepto tan ambiguo de interés superior del menor, se convierte en un concepto comodín que puede ser utilizado por todas las instancias que regulan o atienden la minoridad según intereses particularistas en los que la decisión de los propios implicados queda totalmente al margen” (2007:139).

d) Garantías y derechos

La Exposición de Motivos número 9 de la LO 5/2000 indica que, *conforme a las orientaciones declaradas por el Tribunal Constitucional, se instaura un sistema de garantías adecuado a la pretensión procesal, asegurando que la imposición de la sanción se efectuará tras vencer la presunción de inocencia, pero sin obstaculizar los criterios educativos y de valoración del interés del menor que presiden este proceso, haciendo al mismo tiempo un uso flexible del principio de intervención mínima.*

Así, se reconocen el principio de la presunción de inocencia, el derecho de los padres a ser informados, el derecho de defensa, el derecho a ser oído, el derecho a la asistencia letrada-especializada-, el derecho a no declarar, el derecho a un sistema debido de recursos judiciales. En esta línea, el discurso oficial afirma que es necesario reforzar la posición legal de los menores tanto en el procedimiento como en el transcurso de la ejecución, respetar todos sus derechos y garantías individuales y asegurar un procedimiento rápido y comprensible, adaptado a las características de la población atendida (AA.VV., 2000).

El Artículo 1.3 de la LO 5/2000 manifiesta que las personas a las cuales se aplique la Ley gozarán de todos los derechos reconocidos en la Constitución [...] y en el Ordenamiento jurídico, particularmente en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección jurídica del Menor, así como en la Convención sobre Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989

y en todas aquellas normas sobre protección de menores contenidas en los Tratados válidamente celebrados por España. Este precepto se ha recogido también por la Ley catalana 27/2001, la cual en su artículo 5 estipula que:

todos los menores y los jóvenes a los cuales se aplique la Ley disfrutan de los derechos y las libertades que reconocen a todos la Constitución, los tratados internacionales ratificados por el Estado español y el resto del ordenamiento jurídico vigente, siempre que no estén expresamente suspendidos o restringidos por la autoridad judicial.

e) La valoración de las circunstancias personales, familiares, sociales del menor y el principio de flexibilidad.

Mientras en la justicia penal de adultos cada delito o falta tiene establecida su correspondiente y cierta consecuencia jurídica, esta correspondencia no existe en la justicia de menores. Es decir, los hechos típicos penales cometidos por los menores no tienen previamente establecida la correspondiente y cierta medida.

El artículo 7.3 de la Ley Orgánica 5/2000, determina que:

para la elección de la medida o medidas adecuadas, tanto por el Ministerio Fiscal y el letrado del menor en sus postulaciones como por el Juez en la sentencia, se deberá atender de modo flexible, no sólo a la prueba y valoración jurídica de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor, puestos de manifiesto los dos últimos en los informes de los equipos técnicos y, en su caso, de las entidades públicas de protección y reforma de menores emitidos conforme a lo dispuesto en el artículo 27 de la presente Ley.

Igualmente, en diferentes puntos del texto legal se hace referencia a la valoración de las circunstancias personales, familiares, sociales del menor y al principio de flexibilidad que tiene que guiar la justicia de menores.

Paralelamente, el número 6 de la Exposición de Motivos recomienda el principio de flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias (personales, familiares y sociales) del caso concreto. De manera semejante, el número 11 de hace mención de *la flexible adopción judicial de la medida más idónea, dadas las características del caso concreto y de la evolución personal del sancionado durante la ejecución de la medida*. El principio de flexibilidad se tiene en cuenta también en relación con la aplicación del principio de intervención mínima (Exp.Mot. núm. 9) y la modificación de la medida impuesta (art. 14).

De todo lo anterior, se deduce que la valoración jurídica de los hechos y el principio de proporcionalidad (principio fundamental de la justicia penal de adultos) pasa a segundo término. Como sostiene Bernuz (2006), la medida judicial se centra en la figura del menor. En función del comportamiento del menor y de su supuesta peligrosidad (definida principalmente por sus características sociales, económicas y culturales) se establece un grado mayor o menor de control penal. Siguiendo esta línea, el principio de flexibilidad declarado por la ley penal juvenil no se aplica en todos los casos. Frente a los delitos previstos en los Artículos 138,139, 179, 180 y 571 a 580 y aquellos otros delitos castigados en el Código Penal con pena de prisión igual o superior a los 15 años, se rompe la unidad de criterios y principios de la LO 5/2000. Entonces, la aplicación de esta legislación significa la desproporción punitiva y la aplicación desigual de la ley según quien sea el autor de la infracción (Manzanos, 2006).

1.12 Las medidas. La medida de internamiento en régimen cerrado y semi-abierto

La LO 5/2000, en su Exposición de Motivos número 5, pone de relieve que las medidas que se adoptan fundamentalmente no pueden ser represivas, sino preventivo-especiales, orientadas hacia la efectiva reinserción y el superior interés del menor, valorados con criterios que han de buscarse primordialmente en el ámbito de las ciencias no jurídicas. Las medidas, acorde al artículo 7 de la ley, se dividen en privativas de libertad, restrictivas de libertad y privativas de derechos.

Las medidas que restringen la libertad y los derechos se ven en la próxima tabla:

<i>Tratamiento ambulatorio</i>
<i>Asistencia a un centro de día</i>
<i>Permanencia de fin de semana</i>
<i>Libertad vigilada</i>
<i>La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez</i>
<i>Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo</i>
<i>Prestaciones en beneficio de la comunidad</i>
<i>Realización de tareas socio-educativas</i>
<i>Amonestación</i>
<i>Privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas</i>
<i>Inhabilitación absoluta</i>

Por otra parte, las medidas que implican internamiento son: a) *Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto*, b) *Internamiento en régimen abierto*, c) *Internamiento en régimen semiabierto*, d) *Internamiento en régimen cerrado*

Además, la persona adolescente y joven infractora de la ley no se exceptúa de la institución de las penas cautelares y ni si quiera por la privación de la libertad como sanción penal cautelar. Además, con la promulgación de la ley 8/2006 modificadora de la LO 5/2000, se han endurecido las medidas cautelares tanto en su duración como también en sus criterios de aplicación. Por ejemplo, la duración del internamiento como medida cautelar de tres meses se ha aumentado a los seis meses.

La justicia juvenil sostiene que la medida de internamiento cerrado o semiabierto en un centro educativo, a pesar de que comporta la privación de libertad, no es equivalente a la pena de prisión. Acorde a la línea oficial, las personas menores de edad no cumplen condenas ni penas sino medidas educativas, mientras no hay ninguna prisión de menores sino varios “centros educativos de Justicia juvenil”; es decir, unas instituciones que optan por la (re)educación, responsabilización y (re)integración social de los adolescentes y jóvenes que infringen la ley.

Como se declara en el documento “*El Modelo de Justicia juvenil en Cataluña*”, publicado por el Departamento de Justicia y el *Centre d’Estudis Jurídics*, la intervención se entiende que se dirige a la persona, al joven, responsable de determinadas conductas tipificadas como delito; por lo tanto, un individuo con unas características propias de una edad de tránsito cuyas acciones no se deben entender como definitivamente instauradas. Así, se plantea como necesidad la aplicación de prácticas de intervención en la ejecución de las medidas que parten de dos ejes básicos: a) llevar a cabo una intervención que busque la responsabilización del joven de sus acciones, aportando elementos necesarios para el desarrollo de sus capacidades, b) planificar procesos que puedan facilitar la socialización e integración social de los jóvenes sometidos a medidas, teniendo presente que el lugar y los agentes de socialización principales están en la propia comunidad (2000:43-44).

La Exposición de Motivos número 16 de la LO 5/2000, declara que las medidas de internamiento responden a una mayor peligrosidad, manifestada en la naturaleza peculiarmente grave de los hechos cometidos, caracterizados en los casos más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas. El objetivo prioritario de la medida es disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial, cuando para ello sea necesario, al menos de manera temporal, asegurar la estancia del infractor en un régimen físicamente restrictivo de su libertad. La mayor o menor intensidad de tal restricción da lugar a los diversos tipos de internamiento.

En cuanto al internamiento en régimen cerrado y semi-abierto, la ley lo describe de la manera siguiente:

Las personas sometidas a la medida de *internamiento en régimen cerrado* residen en el centro y desarrollan en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.

Pretende la adquisición por parte del menor de los suficientes recursos de competencia social para permitir un comportamiento responsable en la comunidad, mediante una gestión de control en un ambiente restrictivo y progresivamente autónomo.

El *internamiento en régimen semiabierto* implica la existencia de un proyecto educativo en donde desde el principio los objetivos sustanciales se realizan en contacto con personas e instituciones de la comunidad, teniendo el menor su residencia en el centro, sujeto al programa y régimen interno del mismo. A partir de la reforma de la LO 8/2006, de 12 de diciembre, la medida de internamiento en régimen semiabierto se queda condicionada por la evolución de la persona y el cumplimiento de los objetivos de las actividades.

Las medidas de internamiento, según el artículo 7.2 de la LO 5/2000, constan de dos períodos: el primero se lleva a cabo en el centro correspondiente y el segundo en régimen de libertad vigilada, en la modalidad elegida por el Juez⁴⁴. La duración total no debe exceder del tiempo que se define en los artículos 9 y 10. Cabe destacar que la promulgación de la Ley 8/2006 ha significado el aumento excepcional de la duración de las medidas en casos de actuación en el seno de una banda, delitos calificados terroristas, reincidencia. Paralelamente, en el caso de que un menor de dieciséis a diecisiete años cometa delitos “de extrema gravedad”, el uso de las facultades de modificación, suspensión o sustitución de la medida se puede hacer solamente cuando haya transcurrido al menos la mitad de la duración de la medida de internamiento impuesta. Examinando la duración de las medidas, los criterios y condiciones que se implican, se revela la lógica de derecho penal de adultos o la filosofía del “derecho penal del enemigo” aplicada a la legislación del menor (Landa Gorostiza, 2004; Jiménez Franco, 2005 y 2006; José Bernuz, 2006; OSPDH, 2007).

La ejecución de las medidas judicialmente impuestas, según el número 12 de la Exposición de Motivos de la LO 5/2000, corresponde a las entidades públicas de protección y reforma de menores de las Comunidades Autónomas, bajo el control del Juez de Menores. Una vez firme la sentencia y trasladado el menor a un Centro, la entidad pública competente abre, conforme al artículo 12 del Real Decreto 1774, un expediente personal a cada menor. Dicho expediente será único en el ámbito territorial de la comunidad autónoma, aun cuando se ejecuten medidas sucesivas. El expediente debe contener una copia de todos los informes y documentos de cualquier tipo que haya remitido la entidad pública a los órganos judiciales competentes y al Ministerio Fiscal durante la ejecución.

⁴⁴ En esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo. Asimismo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socio-educativas que señale la entidad pública o el profesional encargado de su seguimiento.

El Juez de menores dispone de amplias facultades para suspender o sustituir las medidas impuestas por otras. En relación con este tema, el artículo 51.2 de la LO 5/2000 define que:

cuando el Juez de Menores haya sustituido la medida de internamiento en régimen cerrado por la de internamiento en régimen semiabierto o abierto, y el menor evolucione desfavorablemente, previa audiencia del letrado del menor, podrá dejar sin efecto la sustitución, volviéndose a aplicar la medida sustituida de internamiento en régimen cerrado. Igualmente, si la medida impuesta es la de internamiento en régimen semiabierto y el menor evoluciona desfavorablemente, el Juez de Menores podrá sustituirla por la de internamiento en régimen cerrado, cuando el hecho delictivo por la que se impuso sea alguno de los previstos en el artículo 9.2 de esta Ley.

Durante la ejecución de las medidas, la entidad pública debe remitir al Juez de Menores y al Ministerio Fiscal, con la periodicidad que se establezca reglamentariamente en cada caso y siempre que fuese requerida para ello o la misma entidad lo considerase necesario, informes sobre la ejecución de la medida y sus incidencias, y sobre la evolución personal de los menores sometidos a las mismas. Dichos informes se remiten también al letrado del menor si así lo solicitara a la entidad pública competente (Artículo 49.1 de la LO 5/2000).

1.13 Los centros de Justicia juvenil

El artículo 54.1 de la LO 5/2000, a efectos también de las Reglas internacionales, establece que las medidas privativas de libertad, la detención y las medidas cautelares de internamiento se ejecutarán en centros específicos para menores infractores, diferentes de los previstos en la legislación penitenciaria para la ejecución de las condenas penales y medidas cautelares privativas de libertad impuestas a los mayores de edad penal. En este marco, “centros para menores y jóvenes infractores” se entienden, *la entidad, administrativa y funcional, con organización propia, destinada a la atención socioeducativa individualizada y a la custodia de menores y jóvenes* (art. 17 de la Ley 27/2001).

Los Centros Educativos cerrados en la Comunidad Autónoma de Cataluña son los presentados en el cuadro siguiente⁴⁵:

Centro Educativo	Régimen de Internamiento	Plazas
El Tillers (Mollet del V.)	Semi-abierto y cerrado	60 plazas mixtas
L'Alzina (Palau-solità)	Cerrado (sentencias largas)	60 plazas de chicos

⁴⁵ Fuente de información: Dirección de Justicia Juvenil de Cataluña.

Can Llupiá (Barcelona)	Semi-abierto y cerrado	60 plazas de chicos
Montilivi (Girona)	Semi-abierto y cerrado	30 plazas mixtas
El Segre (Lleida)	Semi-abierto y cerrado	30 plazas mixtas

Los centros educativos de justicia juvenil, en cuanto a su titularidad, pueden ser propios de la Generalidad o colaboradores, cuando su titular es una institución, pública o privada. En Cataluña - a diferencia de la mayoría de las Comunidades Autónomas - los Centros de régimen cerrado y semi-abierto de justicia juvenil son de titulación y gestión pública. El personal de los centros debe tener los requisitos profesionales y de titulación adecuados para las actividades, las tareas y las funciones específicas que haya de llevar a cabo (art.18.1, Ley 27/2001).

1.14 Principios y organización del tratamiento en los Centros

La actividad de los centros, según el artículo 15 de la Ley 27/2001, tiene como objetivos fundamentales la integración y la reinserción social de los menores y los jóvenes sentenciados a medidas de internamiento mediante la aplicación de programas eminentemente educativos, así como la custodia de todos los menores y los jóvenes internados con medidas cautelares o definitivas.

La intervención se basa en una actuación socio-educativa, en un contexto institucional, que es: a) respetuosa con los derechos del menor y sometida siempre a principios de legalidad y control, en un marco legal para educar y responsabilizar; b) de fomento de las relaciones familiares y de los vínculos del menor con la comunidad; c) basada en la convivencia ordenada en el centro y planificada en programas; d) basada en el interés superior del menor y adaptada a sus circunstancias personales y en una evaluación permanente.

Las intervenciones, como advierte el discurso oficial, parten de la aceptación del sentido retributivo de la privación de libertad sin renunciar a las finalidades de prevención especial e inserción social que deben tener las respuestas penales. Los centros deben tener muy en cuenta que el internamiento, por ser la medida más aflictiva de todas las posibles, precisa tener en contrapartida un mayor rigor en el respeto a los derechos y garantías de los jóvenes privados de libertad. Toda actividad estará inspirada por el principio de que el menor internado es sujeto de derechos y continúa formando parte de la sociedad (AA.VV. 2000:65).

Los mismos autores, expresan que el internamiento debe tener un contenido predominantemente educativo ya que se entiende que el menor infractor tiene un déficit de esta naturaleza, pero teniendo en cuenta que la educación del menor implica una intervención individual, familiar y social. Los objetivos que se persiguen en la intervención con jóvenes infractores tienen tres niveles de agregación según se relacionen con: a) la medida judicial

propriadamente dicha, b) con el joven como persona en evolución, c) con su entorno socio-familiar (op.cit., 45).

La actividad de los Centros se ha de ajustar a unos principios rectores que, con carácter general, son los siguientes (art. 4 de la Ley 27/2001):

- a. El respeto al libre desarrollo de la personalidad, así como de las señas de identidad propias y de las características individuales y colectivas.
- b. La información de los menores sobre sus derechos y la asistencia necesaria para poder ejercerlos.
- c. La prevalencia del interés superior del menor de edad sobre cualquier otro interés concurrente.
- d. La adecuación de las actuaciones a la edad, la psicología, la personalidad y las circunstancias personales y sociales de los menores y de los jóvenes.
- e. La aplicación de programas fundamentalmente educativos, promotores y no represivos que fomenten el sentido de la responsabilidad, el respeto de los derechos y la libertad de los demás y una actitud constructiva hacia la sociedad.
- f. La prioridad de los programas de actuación en el entorno familiar y social propio, siempre que no sea perjudicial para los intereses de los menores y los jóvenes.
- g. El fomento de la colaboración y la responsabilización de los padres, los tutores o los representantes legales en las actuaciones administrativas, y la subsidiariedad de estas actuaciones respecto a las funciones del padre y de la madre.
- h. El carácter preferentemente colegiado e interdisciplinar en la toma de decisiones que afectan o pueden afectar la esfera personal, familiar o social de los menores y los jóvenes.
- i. La confidencialidad, la reserva oportuna y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores y los jóvenes o de las respectivas familias, en las actuaciones profesionales que se lleven a cabo.
- j. La coordinación y la colaboración de las actuaciones con otros órganos de la misma administración o de otra administración.
- k. La promoción de la solidaridad y la sensibilidad social hacia los menores y los jóvenes con problemáticas de delincuencia o que viven situaciones de inadaptación o conflicto social, y el fomento de la participación de la iniciativa social en los programas impulsados por las administraciones públicas para atender estas problemáticas.

Paralelamente, se establecen una serie de derechos y deberes de los menores internados:

A) Derechos:

Todos los menores internados tienen derecho a que se respete su propia personalidad, su libertad ideológica y religiosa y los derechos e intereses legítimos no afectados por el contenido de la condena, especialmente los inherentes a la minoría de edad civil cuando sea el caso (art. 56, L.O. 5/2000).

B) Deberes:

Los menores, entre otros deberes, se tienen que permanecer en el centro a disposición de la autoridad judicial competente hasta el momento de su puesta en libertad, y, respetar y cumplir las normas de funcionamiento interno del centro y las directrices o instrucciones que reciban del personal de aquel en el ejercicio legítimo de sus funciones (art. 57, L.O. 5/2000).

Los Centros disponen de un sistema de planificación que se plasma en documentos de diferente nivel o grado de concreción.

Todos los Centros deben tener un *Proyecto Educativo (PEC)* donde se regulen las principales labores de carácter “educativo” así como cualquier actividad que se desarrolle en el Centro orientada a la “educación” y “reeducación” del menor. El PEC, así como los “Programas educativos” y las Programaciones son herramientas de planificación de grupo que deben tener en cuenta unas líneas generales comunes para unificar la intervención. Asimismo, se dispone un documento donde se desarrolla explícitamente el Sistema Motivacional del Centro.

Paralelamente, los centros de justicia juvenil tienen una *Normativa de Régimen (NRI)*, a través de la que se rigen (art. 54.3 de la L.O. 5/2000). El artículo 30 del Real Decreto 1774, recoge este aspecto organizativo desarrollando sus normas comunes a todos los Centros. El apartado 1 del artículo dispone:

Todos los centros se regirán por una normativa de funcionamiento interno, cuyo cumplimiento tendrá como finalidad la consecución de una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores internados, y asegurar la igualdad de trato a todos los menores, prestando especial atención a aquellos que presenten alguna discapacidad.

En este sentido, la creación de la NRI se justifica, generalmente, por la finalidad de consecución de una convivencia ordenada que favorezca el cumplimiento de los objetivos de la medida y, también, el principio de igualdad de trato a todos los menores. Cada centro dispone, además, de una normativa de funcionamiento propia, derivada de la NRI, que regula aspectos organizativos (horarios, prestaciones del centro, procedimiento de ingreso o desinternamiento, etc.), aspectos normativos (normativa básica de convivencia, normas generales de uso de las instalaciones, normas para formular peticiones o quejas, etc.) y aspectos disciplinarios (tipos de faltas y sanciones, forma de recurrir contra las sanciones, uso de medios especializados de contención...). El Régimen Disciplinario consiste en un elemento fundamental de la estructura de los centros de justicia juvenil. La LO 5/2000, desde su redacción original, disponía en el artículo 60, que los menores internados pueden ser corregidos disciplinariamente, en los casos, y de acuerdo con el procedimiento que se establezca reglamentariamente. Posteriormente, el Reglamento de la Ley 5/2000, va a dedicar su Capítulo IV a la regulación del Régimen Disciplinario de los centros.

Además, el tratamiento en los Centros se apoya en varios instrumentos técnicos que rigen la programación y evaluación de la actividad y los menores. En esa línea, el instrumento del Proyecto Educativo Individual es uno de los más fundamentales. Además, un instrumento técnico de nueva introducción es el *Manual para la Valoración Estructurada de Riesgo de Violencia en Jóvenes (SAVRY)*⁴⁶. El SAVRY está proclamado como un sistema de identificación y análisis de los factores de riesgo con el objetivo de diseñar programas de tratamiento adaptados a las necesidades y déficits de los jóvenes infractores y evitar su reincidencia. Este instrumento, enmarcado en ciertas corrientes psicológicas, sociales y políticas provenientes principalmente de Estados Unidos y Canadá planteando la prevención como concepto necesario para la seguridad de la población, puede considerarse como un medio que impone el control neo-higienista (Núñez, 2010; Cabezas, 2012).

Todos los documentos que programan el tratamiento en los centros de justicia juvenil en Cataluña tienen, por exigencia de disposiciones legales y administrativas, unos criterios y líneas de funcionamiento comunes⁴⁷.

Al terminar esta presentación del marco jurídico y la organización institucional del tratamiento del menor desamparado e infractor de la ley, es preciso preguntar: ¿Estos avances en el panorama jurídico legislativo, los espacios creados y las prácticas declaradas hacia “el camino de los derechos” han podido des-adjetivar las “infancias” y las “adolescencias” de nuestra sociedad.

⁴⁶ En inglés: Structured Assessment of Violence Risk in Youth

⁴⁷ Ver, entre otras, la Circular 1/2008, de la Direcció general d'execució penal a la comunitat i de justícia juvenil, sobre disposicions comunes de funcionament dels centres educatius

Capítulo 2

CONTROL SOCIAL E INSTITUCIONES

2.1 El control social

2.1.1 Aproximación al concepto de control social

Una investigación sobre las instituciones de protección de la infancia y de justicia juvenil debe, indudablemente, tener en cuenta un concepto central que define la presencia misma de las instituciones investigadas y su desarrollo actual: el control social.

Las definiciones sobre el concepto de control social, los puntos a los que se da énfasis, los análisis sobre las funciones y los efectos del control, como también, el nivel de legitimación o denuncia que se otorga a este concepto han sido variados. Si aceptamos que el control social es un término que no es neutro, todo intento de definición y análisis se ve afectado por las diferentes perspectivas de aproximación, los puntos de vista y las posiciones político-sociales de los diversos autores y analistas teóricos. A propósito del presente estudio, se toman en consideración las siguientes aproximaciones sobre el concepto.

En un primer momento, recogemos la consideración de De Giorgi que interpreta el control social como la relación entre poder y desviación y como una específica “geografía” de recursos y posibilidades:

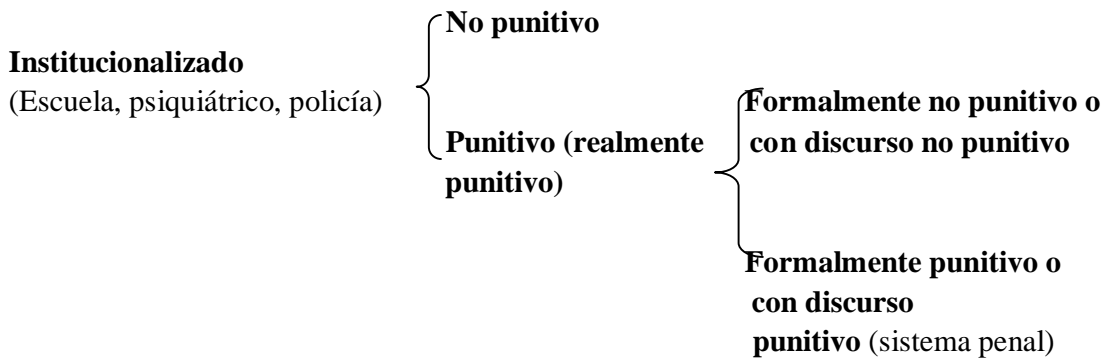
“Por control social entiendo un conjunto de saberes, poderes, estrategias, prácticas e instituciones, a través de las cuales las élites del poder preservan un determinado orden social, esto es, una específica «geografía» de los recursos, de las posibilidades, de las aspiraciones. Se puede también decir que control social es el proceso (histórico) de construcción de la relación entre poder y desviación: poder de definir las normas y de etiquetar a quién de ellas se desvía, poder de inducir conformidad y de reprimir la disconformidad, poder de trazar la diferencia entre lo normal y lo patológico, poder de corregir castigando y de castigar corrigiendo” (2005:37-38).

A su vez, Hebe Tizio vincula este concepto con los intentos de regulación de la diferencia y los modos de tratar la pluralidad. El autor sostiene que: *“lo que se llama control social hace referencia a los intentos de regulación de la diferencia que encarna cada sujeto [...] La pluralidad implica que siempre se plantea qué hacer con ella, lo que ha dado lugar a diferentes maneras de definir el control social” (2010:81).*

Aquí hay que tomar en consideración el planteamiento que introduce Bergalli (2003) en el análisis del control social: la necesidad de la distinción entre las diferentes perspectivas de aproximación del concepto. En concreto, el control social conviene que sea distinguida, por lo menos en dos perspectivas principales: la netamente sociológica y la otra, aplicada al uso del derecho y el sistema penal. El autor considera que la confusión de esas dos perspectivas dificulta la identificación de la naturaleza política que subyace a toda intervención estatal-punitiva. En este marco, Zaffaroni (2002) ofrece el siguiente esquema para el análisis del control social y, sobre todo, para la puesta en evidencia del lugar de la punición dentro del sistema del control.

Control social:

Difuso (medios masivos, rumores, prejuicios)



De este esquema se deduce que, en primer lugar, el control social se puede distinguir en difuso e institucionalizado. En segundo lugar, se institucionaliza de forma no punitiva o punitiva. Esta última forma del control social institucionalizado se despliega en formalmente no punitivo o con discurso no punitivo (p.ej. psiquiatría) y en formalmente punitivo o con discurso punitivo (sistema penal). Es decir, como comenta el autor mismo, “dentro del control social institucionalizado hay una forma punitiva que no se reduce a lo formalmente punitivo (sistema penal) sino que abarca cualquier otro control social cuando en la práctica, pese al discurso no punitivo, opera punitivamente” (2002:30).

Paralelamente, Zaffaroni pone de relieve dos hechos de especial trascendencia para nuestra investigación: a) siempre que el control social opera por medio de la institucionalización de personas, se revela una seria posibilidad de punición real; y b) a veces, incluso, el sistema penal ha tratado de encubrir su discurso punitivo y, consecuentemente, lo incuestionable de la realidad punitiva que produce.

Consideramos que un estudio sobre el control social institucionalizado hay que enfocar en cuestiones tales como:

a) *los parámetros del espacio y del tiempo y su repercusión.* El control social tiende a cambiar en el espacio y en el tiempo.

b) *las condiciones político-económicas de las sociedades en las que se produce el control.* En este sentido, las estrategias del control no pueden ser comprendidas independientemente del conjunto del contexto histórico dentro del cual adquirieron consistencia: un contexto histórico definido por procesos políticos, culturales y económicos (De Giorgi: 2005).

c) *El objeto del control.* En busca de una definición del control, Pitch (1996) sostiene que la cosa que es señalada como “control” (o efecto del control) depende, en gran medida, del surgimiento de actores en conflicto que, al reivindicar una propia “subjetividad” social y/o política. O sea, esta aproximación asocia, en realidad, aquello que es el control social con su objeto. En general, lo que se puede llamar objeto del control incluye los sujetos del control, los espacios del control y el poder o poderes que se implican en eso.

d) *Las relaciones que se establecen entre consenso, coerción al consenso y represión.* O dicho de otra forma, como juega el supuesto binomio consenso-coerción.

e) *El lugar de la punición dentro del sistema de control social institucionalizado.* Esta cuestión tiene que ver, sin embargo, con el binomio consenso-coerción, así como con el esquema presentado por Zaffaroni.

f) *El “espacio” del sistema del control.* Tomamos en cuenta la consideración de Cohen, cuando expresa que el sistema de control de desviación ocupa en toda sociedad un espacio, real-edificios, tecnología, personal, clientes- y un espacio social- ideas, influencias, efectos. De este modo, nosotros podemos examinar las características de este “espacio” a través de unos criterios, esto es, preguntar por su tamaño y densidad o, en otras palabras, cuanto espacio ocupa, por su identidad y visibilidad y por su penetración, o sea, como afecta el objeto a su espacio circundante (1988:73).

2.1.2 Del orden al control

El surgimiento del concepto de “control social” hay que situarlo, según Melossi (1992), en el período de transición del Estado liberal clásico, del siglo XIX, a las democracias complejas del siglo XX. Hasta el surgimiento de las democracias de masas, las cuestiones que integraba el concepto de control social se estudiaban como materias propias y se las relacionaba con el estudio del Estado. Por ejemplo, se desarrollaban discursos acerca del buen gobierno, de la riqueza de las naciones, sobre los modos de preservar el orden, la concordia y la felicidad pública. Y se prestaba también atención a las formas de desobediencia, del disenso, de la no integración y la violación de las leyes (Pavarini, 2002).

En el siglo XVII, Hobbes (*el Estado como Leviatán*) y Locke (*el Estado como sociedad civil*) crearon un vocabulario nuevo en la filosofía política europea: un vocabulario que le permitió a la sociedad occidental moderna abordar el estudio de la cuestión del orden.

John Locke, padre del liberalismo moderno, transformó el Leviatán de Hobbes⁴⁸ en una sociedad civil⁴⁹, en la cuál se podían encontrar tres tipos de poder: el despótico, poder al que están sujetos los esclavos; el paterno, que expresa el poder del cabeza de familia, con relaciones subordinadas de la esposa, hijos, sirvientes y esclavos; el político, el poder al que están sujetos los hombres con propiedades.

Siguiendo este esquema, los esclavos, los delincuentes (quienes por sus acciones han perdido la protección del pacto social), los niños, los sirvientes y las mujeres como esposas quedaban sometidos al poder despótico o paterno. A los hombres y mujeres carentes de propiedad, aunque fuesen miembros plenos de la sociedad, se consideraba que no podían estar a la altura de exigencias morales y racionales de la sociedad. Dado lo anterior, el nuevo orden político se basaba en aquellos individuos que eran hombres, propietarios, ciudadanos del Estado y cabezas de familia. Obviamente, los grandes segmentos de la población quedaban excluidos de la base social del nuevo orden pero no representaban algún serio problema para el sistema porque aún no habían presentado masivas objeciones a esa organización jerárquica de la sociedad. Cabe mencionar que desde esta época, el control adoptó diferentes formas, en función de los grupos a los que iba dirigido. Melossi resume estas formas de control en dos grandes tipos de estrategias que buscaban garantizar una sociedad bien ordenada: la primera estrategia se puede resumir en la frase “dominar las pasiones”, mientras que la segunda buscaba “reprimir las pasiones” (1992).

Dominar las pasiones es una forma de control que se refiere a los súbditos con plenos derechos, propietarios masculinos y adultos para quienes el lenguaje del “interés” tenía

⁴⁸ Hobbes compara al Estado con un hombre artificial cuya alma es la soberanía y cuya razón está sustituida por las leyes y la justicia. Empleando el nombre de un monstruo bíblico-el Levatán-, para denominar este “hombre artificial”, el autor afirma que la autoridad del Estado es, sin duda, monstruosa pero es la única que nos protege de un monstruo bíblico aún más terrible, el “Bejemot ”-figura que representa la guerra civil. O sea, el Estado de Leviatán es un guardián férreo del orden pero, a la vez, guarda la ‘paz’ social.

⁴⁹ La teoría de John Locke sobre la sociedad civil parte de las siguientes ideas: Es de interés del ser humano constituir una sociedad organizada para la más efectiva preservación de sus derechos y libertades, mediante un acuerdo o pacto establecido entre ellos. La constitución de una sociedad civil supone renunciar a ciertos derechos pero conlleva unos beneficios:

1. Los hombres disponen de una ley escrita que define la ley natural, evitando controversias sobre ella.
2. Se establece un sistema judicial que goza del reconocimiento general y evita arbitrariedades.
3. Se crea un poder capaz de castigar crímenes, y de obligar a ejecutar las sentencias.
4. Se conserva la propiedad privada.

La sociedad civil y el gobierno establecido se basan, pues, en fundamentos racionales, es decir, en el consentimiento. En el origen de la sociedad civil y del gobierno nos encontramos, pues, con un pacto, con un contrato; y en el pacto el hombre renuncia a sus poderes legislativos y ejecutivos en favor de la sociedad; pero no renuncia a su libertad, aunque si la restringe. Esta dejación de poderes tiene por objeto, precisamente, el disfrutar con más seguridad de su libertad.

Ver a respecto J. Locke (2000) *Segundo Tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*, Madrid: Alianza, (traducción y prólogo por Carlos Mellizo)

sentido. Es importante señalar que, a partir de Hobbes, se consideró cada vez con mayor frecuencia al interés económico como el instrumento principal mediante el cual se podían subyugar las pasiones. Por otra parte, la represión de las pasiones es una cuestión relacionada con los no propietarios, considerados como personas con bajo nivel intelectual y moral. Podemos decir que durante los siglos XVIII y XIX el problema del orden y el de la conservación del sistema establecido se estudiaban junto con el tema del poder y las funciones del Estado. Ahora bien, a medida que cada vez fueron mayores las masas que exigían entrar en la sociedad política y participar en la definición de los asuntos públicos, el tema del orden fue pasando de la esfera política a la social. El “orden” de la sociedad, del Estado, se transformó en el tema del “control social”.

La introducción y el empleo del término, el “control social”, debemos situarlos en el marco de los profundos cambios y transformaciones producidos en la sociedad estadounidense de principios del siglo XX, cuando los grandes flujos migratorios y los violentos enfrentamientos entre el capital y el trabajo pusieron de manifiesto la necesidad de nuevas teorías y conceptos que ayudaran a mantener el orden establecido. Es en este contexto que la naciente sociología norteamericana pretendió ofrecer sus herramientas de análisis y nuevas estrategias para la preservación del sistema introduciendo el concepto de control social.⁵⁰

En la sociología norte-americana, el control de la sociedad se aborda mediante la producción de significados sociales y la interacción social informal. El individuo se ve como un actor que aprende “papeles”, internaliza reglas y roles, o bien se coloca o se le empuja al sitio que le corresponde. En este sentido, la violencia se reserva para aquellos que son excluidos de la “comunidad”, por carecer de derechos por sus orígenes o procedencias, -población indígena, esclavos- o por “elección” propia -delincuentes, desviados.

La idea del control social nace juntamente con la denominada Escuela de Chicago⁵¹, que centra su estudio en la comunicación como un hecho social significativo y en la opinión pública. Según esta corriente teórica, la adaptación y el sometimiento de los individuos a un control social se produce mediante la comunidad o el grupo social organizados que proporcionan al individuo su unidad de persona; o, empleando el término de Mead⁵², mediante la asunción del “*otro generalizado*”. La actitud del otro generalizado es la actitud

⁵⁰Robert Ezra Park, representante de la primera época del Departamento de sociología de Chicago y cofundador del mismo, dio luz a una obra como co-autor (Park/Burgess 1921) y otra individual (1922) en las que se hacía uso del concepto de social control.

⁵¹ En sociología y, posteriormente, criminología, la Escuela Sociológica de Chicago (a veces descrita como la Escuela Ecológica) se refiere al primer corpus principal de trabajos que emergieron en los años 1920 y 1930 especializados en sociología urbana, y la investigación hacia el entorno urbano. A partir de la II Guerra Mundial, apareció una "Segunda Escuela de Chicago" cuyos miembros emplearon el Interaccionismo simbólico combinado con métodos de investigación de campo.

⁵² Acorde a George-Herbert Mead, principal representante de la Escuela de Chicago, el substrato de la interacción, la relación entre el Yo (I) y el Mi (Me), es la que restringe las expresiones que provienen del aparato motivacional del individuo. Entonces, a través de la comunicación y los símbolos significantes se permite alcanzar la adaptación mutua de los actos de los distintos individuos humanos dentro del proceso social, poniendo en contacto el mundo subjetivo con el social.

de toda comunidad. En el enfoque interaccionista, el concepto de autocontrol (*self control*) se transforma en el del control social porque, en función de la interacción social, el yo y el control social son considerados como dos caras del mismo proceso. Cabe mencionar que estas ideas corresponden al surgimiento del conductismo social, una teoría que ya no era simplemente conductista, sino que era social en el sentido interactivo, y giraba en torno al lenguaje (Mead, 1999).

Ahora bien, a pesar de la introducción del concepto del control social por los teóricos del “laboratorio de Chicago”, fue en el ámbito del estructural-funcionalismo donde el empleo de este término adquirió una preeminencia en el lenguaje sociológico. La teoría social del estructural-funcionalismo, construyendo “una especie de “metafísica” del equilibrio social”, sostiene que las sociedades tienden hacia la autorregulación, así como a la interconexión de sus diversos elementos- valores, metas, funciones, etc.- y que la autosuficiencia de una sociedad está determinada por necesidades básicas, entre las cuales se incluían la preservación del orden social (Bergalli, 2003). Esta teoría que se basa en los trabajos de Émile Durkheim⁵³, fue desarrollada por la escuela funcionalista americana integrando ideas de teóricos como Mead, Freud y elaborando conceptos nuevos.

Por otra parte, entre 1937 y 1938 se observa en varias publicaciones de ciencias sociales el uso de términos como *deviate*, *deviant*, *deviation*.⁵⁴ Esto es debido, como sostiene Bergalli (op.cit.), la amplia gama de conductas que no caían bajo la tipificación penal pero que, sin embargo, provocaban daño y perturbación social, contraviniendo valores y normas adoptadas por la mayoría de la sociedad, podían ser incluidas bajo el concepto de conducta desviada.

Talcott Parsons, uno de los fundadores de la escuela funcionalista americana, estructuró su concepto más general de *la desviación* y del control social a base del modelo médico de la enfermedad mental y la psicoterapia. Este autor considera que el ‘problema’ de la conformidad y la desviación es un eje fundamental del análisis de los sistemas sociales. La desviación es, para él, un comportamiento no racional que se puede investigar racionalmente, pero cuyas raíces últimas no se pueden comprender de manera racional. Es decir, esta teoría sobre lo social no admite la existencia del *otro-lugar* productor de sentido. La desviación es, simplemente, la ausencia de control social y este es definido como la forma opuesta a la desviación. Coerción, entonces, se convierte en “terapia”; o bien, gestión y cura de lo “irracional”, que a su vez es presentado como “patología”. Represión, en cambio, es una categoría incompatible con estos presupuestos teóricos, ya que implica la existencia de un otro-lugar productor de sentido que no es posible reconocer. El sentido producido por la terapia es el único posible, el único auténtico, el único racional (Parsons, 1984). El control social de Parsons, a pesar de intentar presentarse como un concepto psico-sociológico no

⁵³ Sociólogo francés (1858-1917), considerado, juntos con Marx y Weber, unos de los clásicos de la sociología. Una de sus principales obras son: *De La Division Du Travail Social* (La división del trabajo social), 1893; *Les Règles de la Méthode Sociologique* (Las reglas del método sociológico), 1895; *Le Suicide* (El Suicidio), 1897; *L'Éducation morale* (Educación moral), 1925.

⁵⁴ Término elaborado a partir de los trabajos de Durkheim

puede ocultar su dimensión política y legal. El modelo sociológico parsoniano es el que más se ha identificado con el orden predominante en la sociedad capitalista.

En la década de 1940 y principios de 1950, Edwin H. Sutherland, Edwin Lemert y C. Wright Mills, inspirados por la teoría de George Herbert Mead, introducen en su discurso el hecho de la diversidad cultural e ideológica de las sociedades modernas. Sin embargo, estos autores, aunque se oponen a Parsons y a la escuela funcional estructuralista por no tener en cuenta la diversidad, mantienen la idea de la existencia de consenso sobre los valores y normas establecidos.

La teoría de la asociación diferencial de Edwin H. Sutherland⁵⁵, rompe con el modelo consensual y orgánico de la sociedad subrayando la pluralidad de los mundos normativos en los que las personas participan, y los consiguientes dilemas que se pudieran afrontar. Según esta teoría, el comportamiento ‘desviado’ o ‘delincuencial’, al igual que el comportamiento ‘normal’ o ‘social’, es aprendido mediante la comunicación social, en el interior de un grupo restringido donde se establecen relaciones personales. Destaca en esta teoría una concepción distinta de la norma jurídica, debido a que no es interpretada como "medio de protección de intereses particulares" sino como regla de carácter neutral.

A su vez, Edwin Lemert introdujo el concepto de la “desviación secundaria” con él que apuntó hacia el papel central que desempeñan los agentes oficiales del control social en la definición de desviación y delito. Esta idea será la base del desarrollo de la posterior teoría de etiquetamiento (*labelling*) desarrollada por Howard Becker (1963) en su libro *Outsiders*.

Por su parte, Mills, a partir de considerar que el propio lenguaje es una forma de control social, el lenguaje entendido no sólo como "expresión" sino como forma de acción⁵⁶, propuso la noción de los “vocabularios de motivos”, como términos por los cuales se anticipan las consecuencias o el significado de la acción. Más en concreto, sostiene que “*el “control” de los otros no es por lo común directo, sino que más bien se efectúa a través de manipulaciones de un campo de objetos (objetos en el sentido de Mead). Influidimos en un hombre dándoles nombres a sus actos o imputándoles motivos*” (cit. en Melossi, 1992:195-196).

En las teorías de la sociología americana anteriores, el “*consenso*” era visto siempre como el problema central (cómo se establece el orden, cómo es asegurada la conformidad con respecto a tal orden...) y *el disenso* (la producción de desorden, la “desviación”) era una categoría residual. El consenso formaba parte del área de lo normal, de lo fisiológico, y el disenso, en cambio, de lo anormal, de lo patológico. Al respecto, el control social es aquello

⁵⁵ La teoría de asociación diferencial se incluyó en la tercera edición de la obra de Sutherland: “Principios de Criminología (1939). Ver a respecto Bergalli-Bustos (1983)

⁵⁶ Es la noción que da Mead al lenguaje.

que produce consenso antes aún que lo que reprime o, más bien, es lo que interviene para modificar el disenso.

De todas formas, el control social en la sociología norteamericana perdió su acento político. En este sentido, para Pitch (1996), la transformación del concepto del orden estatal al control social. El primero es el de la descentralización, en el sentido de que los lugares de producción del orden se multiplican, se difunden y se establecen más allá de cualquier jerarquía. El segundo efecto es el de la producción de lo que ella denomina una “subjetivación despolitizada”. “Subjetivación” porque el control se refiere a intervenciones de algo o alguien sobre algo o alguien, orientadas respecto a una finalidad y/o un valor; “despolitizada”, porque estas “intervenciones” son universales y difusas y su análisis responde a la pregunta “cómo funcionan” más que a la de “qué orden”.

2.1.3 El modelo rehabilitador, el impulso desestructurador y la politización del concepto de control social

Desde la época de posguerra hasta la mitad de la década de los setenta el panorama del control social en los países desarrollados europeos y en los Estados Unidos se caracteriza, en líneas generales, por las siguientes condiciones y pautas: a) *expansión de los Estados de Bienestar - modelo “keynensiano” del control*, b) *politización del concepto del control social*, c) *“impulso desestructurador”*

En cuanto al primer punto, el Estado se encontró con que las estructuras del modelo político liberal del primer tercio del siglo XX no pudieron dar respuestas al ascendente conflicto social. Además, el colapso financiero de la Bolsa de Nueva York en 1929 (“crack”) desencadenó una espiral de recesión económica, crisis social y consiguiente crisis política mundial. Como indica Silveira (1998), en la posguerra europea, los poderes económicos y políticos respondieron a la crisis económica, social y política de los años treinta y cuarenta con el modelo de sociedad fordista⁵⁷. En este mismo contexto, se crean los denominados Estados de bienestar (*welfare states*) que conocen su máxima expansión durante los años que van del fin de la Segunda Guerra Mundial a la crisis del petróleo en 1973⁵⁸. El fundamento de los “Estados de bienestar” es que se debe proteger gubernamentalmente unos mínimos niveles de renta, alimentación, salud y seguridad física, instrucción y vivienda. En este marco, el capitalismo debe ser respetado pero a la vez regulado en las disfunciones sociales

⁵⁷ Éste modelo se caracterizó a grandes rasgos por: la organización “taylorista” del trabajo, el crecimiento de los salarios en función de la productividad, una distribución pública de recursos económicos, el establecimiento de un sistema generalizado de seguridad social, el desarrollo del consumo de masas y la extensión del bienestar a la mayoría de la población. Sin embargo, la extensión de este modelo de sociedad no hubiera sido posible sin el sistema de equilibrios internacionales surgido de la Segunda Guerra Mundial y sin la creación de organizaciones económicas internacionales-GATT, Bretón Woods, FMI, BM-, dedicadas a favorecer la expansión del conjunto de las economías capitalistas occidentales.

⁵⁸ Joan Antón Mellón señala que que los Estados de Bienestar han pasado por cuatro fases: experimentación(1870-1924);consolidación(1930-1945);expansión(1950-1973)y replanteamiento(de 1973 en adelante) (2003:157)

que produce; disfunciones que sólo pueden ser corregidos por el Estado. Los objetivos buscados eran: crear consenso político, integrar a las clases trabajadoras, potenciar el consumo y lograr un crecimiento económico sostenible.

En este contexto, se establecen dispositivos de control social caracterizados como “típicos de welfare”, como el tratamiento terapéutico, la rehabilitación, la intervención social sobre las “causas” de la criminalidad, y la prevención social de la desviación. Al mismo tiempo se manifiesta la necesidad y la posibilidad de un compromiso institucional dirigido a corregir, prevenir, tratar, modificar (De Giorgi, 2005). En último término, se difunde la idea de otorgar al castigo institucionalizado una función “útil”.

En cuanto a la politización del concepto de control social, encontramos que a partir de la década de los sesenta en adelante, surgen varias teorías críticas y radicales que, junto con movimientos político-culturales situados al lado de los marginados y excluidos, demandan un cambio social radical. Desde diversos puntos de vista, se hizo crítica a la tradición de la sociología y criminología de corte positivista y defensora del modelo económico liberal. Ahora, el control social reivindica su lectura como un producto del Estado y de unos grupos socio-económicos que tienen el “poder de definición”. Paralelamente, se da centralidad al concepto de la ‘desviación’ como también a la cuestión criminal y su problemática como cuestión institucional y penal. Y es, empleando la metáfora de Cohen, cuando “...*todos los antiguos “desviados”, los chiflados, los inmorales y los pervertidos de los libros de texto de criminología podían finalmente salir de su encierro, a la luz del día de la sociología”* (1988:22).

Estas reflexiones y reivindicaciones sociales, culturales y políticas contribuyeron a la “politización” del concepto de control social. Ahora bien, nos vamos a ocupar sólo de unas teorías que contribuyeron al cuestionamiento de las “verdades” establecidas en cuanto al funcionamiento y los efectos del control, del estado y del poder.

Primero, nos tenemos que referir a las tesis del filósofo marxista Luis Althusser. Para Althusser (1988), la función central del estado es la reproducción de las relaciones de producción capitalista mediante, por una parte a través de la violencia (aparato del Estado o aparato represivo del estado) y por la otra, a través de la ideología y el adoctrinamiento de los aparatos ideológicos del estado. Aquí como aparato de estado (AE), hay que entender el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etcétera. A este aparato Althusser lo caracteriza como represivo porque funciona masivamente a través de la represión (incluso física), como forma predominante. Y por aparatos ideológicos del estado (AIE), hay que entender una serie de instituciones sociales importantes como son la escuela (sobre todas las demás), la familia, la iglesia, el sistema jurídico, el sistema político, los medios de comunicación masivos, los sindicatos y las instituciones culturales.

Ahora bien, como el propio Althusser comenta hay que tener presente que el aparato represivo del estado no consiste sólo en estructuras puramente represivas sino que utilizan

también la ideología, tanto para asegurar su propia cohesión y reproducción, como por los “valores” que promueven hacia afuera. De la misma manera, se dice que no existe un aparato puramente ideológico. Es decir, los aparatos ideológicos del estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. Por ejemplo, la escuela “adiestra” con métodos como la selección, las sanciones, etc. En suma, todo aparato de Estado, sea represivo o ideológico, “funciona” a la vez mediante la violencia y la ideología, pero, como sostiene Althusser, con diferencias importantes entre ellos que impide confundirlos unos con otros. A partir de este doble “funcionamiento” de la represión y de la ideología se pueden tejer sutiles combinaciones explícitas o implícitas entre la acción del aparato (represivo) de Estado y la de los aparatos ideológicos del Estado.

Entre las corrientes teóricas y las ideas que contribuyeron a la “politización” del control social, cabe destacar la aportación de la *criminología crítica*⁵⁹. Esta corriente criminológica que parte de las teorías de *labelling approach* y las *teorías del conflicto*⁶⁰, y adoptando, según Pavarini, “una interpretación marxista -ciertamente no ortodoxa- de los procesos de criminalización en los países de capitalismo avanzado”, ha dado un nuevo giro a la percepción y definición del control social, a los conceptos de la desviación, del delito e, incluso, de las funciones de la disciplina criminológica y el derecho penal. Como sostiene Baratta:

“Oponiendo al enfoque biopsicológico el enfoque macro-sociológico, la criminología crítica historiza la realidad del comportamiento desviado y pone en evidencia su relación funcional o disfuncional con las estructuras sociales, con el desarrollo de las relaciones de producción y de distribución. El salto cualitativo que separa la nueva criminología de la vieja consiste, empero, sobre todo, en la superación del paradigma etiológico, que era el paradigma fundamental de una ciencia entendida naturalistamente como teoría de las "causas" de la criminalidad” (1986:165).

Desde esta perspectiva, la categoría de control social se utiliza para denominar aquellos procesos del control dirigidos a mantener y reproducir las condiciones que dan lugar a los desequilibrios de poder existentes. Entonces, ya no se trata de un control de la sociedad sobre sí misma, sino control de algunos grupos o intereses sobre todos los otros. En el núcleo de esta definición del control social está la producción de desviación mediante el establecimiento de normas y a través de procesos complejos de definición, estigmatización y castigo de la misma desviación.

Con la perspectiva de la criminología crítica, se cuestionan la naturaleza de las leyes y sus valores como propios del régimen establecido y se afirma que la criminalidad no es una

⁵⁹ Ver a respecto: Baratta (1986); Pavarini (2002); Bergalli (1983); AA.VV, (2000).

⁶⁰ Las teorías conflictivas, tal como señala Pavarini, se refieren a un modelo explicativo de la sociedad no fundado ya sobre el consenso y sobre la integración[...] Es el conflicto el que se coloca en el centro de toda dinámica social: este es así visto como la causa determinante del fenómeno criminal mismo (2002:139).

cualidad ontológica de determinados comportamientos y de determinados individuos, sino que se revela más bien como un estatus asignado a determinados individuos por medio de una doble selección: En primer lugar, la selección de los bienes protegidos penalmente, y de los comportamientos ofensivos a estos, y, por segundo lugar, la selección de los individuos estigmatizados entre todos los individuos que cometen infracciones a normas penalmente sancionadas. Asimismo, se rechazan las definiciones institucionales del crimen porque como señala Pavarini:

“la ley en una sociedad de clases no permitirá nunca comprender aquellas ilegalidades que tienen su origen en un sistema fundado sobre el poder y el privilegio de unos pocos. El delito debe ser por tanto redefinido como violación de los “derechos humanos” como la vida, la libertad, la dignidad, etc. En este sentido las grandes ilegalidades son precisamente las del sistema, como el racismo, el sexismo, el imperialismo” (2002:157).

En este marco, el criminal se sitúa como víctima del proceso de rotulación y castigo que opera al servicio de los intereses del régimen establecido y el ‘delincuente’ se explica como producto de las relaciones sociales.

Por último, es imprescindible mencionar los trabajos de Michel Foucault que influyeron en los ciclos académicos de sus años y adelante, como también en los movimientos estudiantiles de los fines de sesenta y de la década de los setenta. Su genealogía del poder disciplinario ha suministrado una caja de herramientas para describir e interpretar múltiples estrategias y técnicas del control en las sociedades modernas. Para Foucault, hay una *microfísica* del poder que enreda el sujeto y las sociedades. Con esta palabra quiere expresar que el poder es más complicado y difuso que un conjunto de leyes o un aparato del Estado e introducir en el análisis la dimensión del sujeto. El problema del poder no se puede reducir al de la soberanía, ya que entre hombre y mujer, alumno y maestro y al interior de una familia existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder, son el sustrato sobre el cual se afianza. Así, el Poder se construye y funciona a partir de otros poderes y de los efectos de éstos y, por lo tanto, tiene que ser analizado como algo que no funciona sino en cadena.

Otra de los temas centrales a los que se ha dedicado Foucault es a estudiar la relación ‘íntima’ entre poder y saber. Para Foucault, el rol del saber teórico en el sistema del control es obvio y configura las formas del control a partir de la modernidad y adelante. En este marco, los métodos de examen, clasificación y evaluación son el resultado del entrelazamiento entre poder y saber.

Al mismo tiempo, Foucault criticó también el discurso de la tradición criminológica como algo que, aunque carece de coherencia y justificación teórica, se sostiene solamente porque es necesario para el sistema: *“Uno tiene la impresión de que el discurso de la criminología tiene una utilidad tal, es exigido tan fuertemente y se hizo tan necesario para el*

funcionamiento del sistema, que no tuvo siquiera la necesidad de darse una justificación teórica, y ni siquiera una coherencia, un armazón” (1979:71).

Por último y en tercer lugar hemos de hacer referencia también al fuerte cuestionamiento de las instituciones, especialmente de las instituciones cerradas, que se produjo también en este período, y que Cohen denomina el “impulso desestructurador”. En la tabla que se presenta a continuación este autor describe las características del impulso desestructurador y las compara con aquellas transformaciones que se han realizado en relación con el control social y sus instituciones a partir del siglo XIX (1988:57):

Transformaciones del Siglo XIX	Años 1960: Contra-ideologías/Movimientos Desestructuradores
Control estatal centralizado	Descentralización, “desformalización”, descriminalización, derivación, no intervención
Categorización, sistemas de conocimiento separados, expertos, profesionalización	Desprofesionalización, “desmedicalización”, anti-psiquiatría, auto-ayuda, eliminación de estigmas y etiquetas.
Segregación: victoria del asilo	Descarcelación, desinstitucionalización, control comunitario
Teoría positivista: traslado del cuerpo a la mente	Regreso a la justicia, neo-clasicismo, conductismo

Como se puede observar en la tabla, frente a un control social centralizado y ejercitado a través de instancias de control formales (como por ejemplo, el sistema penal), se propone la descentralización, la descriminalización, la derivación e, incluso la no intervención institucional. Frente a la tradición de los expertos, la profesionalización y la categorización se difunden ideas como la de la desprofesionalización, auto-ayuda, anti-psiquiatría y la de eliminación de los estigmas. Ante el predominio de las instituciones de segregación del siglo XIX, se pasa a exigir la descarcelación, la desinstitucionalización y el control comunitario “abierto”. Por último, el objeto de intervención pasa a ser la conducta que substituye la intervención sobre la mente. En este marco, la idea que se difunde es que la intervención debe dirigirse no hacía la venganza, ni hacía la rehabilitación sino hacía la reinserción social.

Varias teorías sociológicas y corrientes ideológicas contribuyeron al surgimiento de estos cambios. Se presentaron argumentos sobre las ideas de que las prisiones han fracasado en su encargo de resocializar al interno, sino que al contrario, estigmatizan a los internos y a sus familias, funcionan como escuelas de aprendizaje del delito más violento o sofisticado para los “pequeños” delincuentes.

Por una parte, al impulso desestructurador contribuyeron teorías etiológicas, como las teorías de etiquetamiento (labelling approach) y del estigma, y teorías de las subculturas. Estas

teorías fueron influenciadas por el *interaccionismo simbólico*⁶¹, una teoría que “hace referencia a la crucial influencia del lenguaje y otros medios de comunicación simbólicos en las relaciones sociales” (Bergalli-Bustos, 1983: 148). Para el interaccionismo simbólico, la desviación no es un ente en sí, sino más bien el resultado de un proceso de definición y de construcción social. Desviado es quien ha sido definido y tratado como tal por parte de los sujetos (o instituciones) que tienen atribuido socialmente el poder de imponer determinadas definiciones (médicos, jueces, psicólogos). En este marco teórico, ha que destacar los planteamientos de Donald Clemmer (concepto de *prisionization*), de Howard Becker (teoría de etiquetaje) y, también, de Erving Goffman con su teoría del estigma y la construcción del yo de los internados en instituciones totales.

Con el concepto de “prisionización”, Clemmer abrió la puerta a la puesta en cuestión de la cárcel como institución resocializadora. Con “prisionización” Clemmer quiso poner de manifiesto el proceso mediante el cual la persona que ingresa en prisión asimila la denominada subcultura carcelaria, significando el nivel o grado en que la persona asume los roles, costumbres y valores propios de aquélla. Con todo, Clemmer considera que lo que trasciende en el proceso de prisionización son los efectos transformadores de la personalidad del interno que harán muy difícil una adaptación posterior a la sociedad libre (García Borés-Espí, 2003).

Por su parte, Howard Becker, representante de la teoría del etiquetaje en los años sesenta, desarrolla la idea de desviación primaria y secundaria (Lemert, 1951) para analizar las formas de control e interacción social por las que se definen a ciertos individuos como desviados. En su libro “*Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*”, expresó que los grupos sociales crean la desviación estableciendo reglas cuya infracción constituye una desviación, y aplicando estas reglas a personas particulares, que etiquetan como desviados. Por lo tanto, la desviación no es una cualidad de la acción cometida sino la consecuencia de la aplicación, por parte de otros, de reglas y sanciones. El desviado es alguien al que la etiqueta le ha sido puesta con éxito.

Otro de los autores que en estos años impactó con sus trabajos fue Erving Goffman. Sus estudios sobre las instituciones totales sirvieron para denunciar, tanto en el plano de la psiquiatría como en el de la criminología, la realidad manicomial y carcelaria⁶². En palabras de Bergalli, “la propuesta de Goffman, elaborada en microanálisis, traduce un mundo en el que los sujetos, manipulando la interacción para presentarse del mejor modo posible, sustituyen las normas de comportamiento internalizadas” (2003: 176). Goffman también

⁶¹ Las teorías de George Herbert Mead y, en menor grado, las de Charles Horton Cooley y W. Thomas le proporcionaron al interaccionismo simbólico su núcleo inicial, pero posteriormente se desarrollaron diferentes perspectivas: el enfoque más científico de Manford Kuhn, el enfoque dramaturgico de Erving Goffman e, incluso, la etnometodología y la fenomenología.

⁶² En Goffman, E. (1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, Doubleday (ed. cast.: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.)

desarrolló el concepto de estigma relacionándolo con el de la “desviación secundaria” de Lemert. El “estigma”, dice Goffman, es una marca social negativa usada para definir a una persona⁶³. Así, el estigma se convierte en un rol dominante del individuo, hasta el punto de que todos los actos del pasado son reinterpretados bajo la perspectiva del nuevo estigma. De este modo, la desviación se convierte en una profecía auto-realizada.

Por otra parte, en el movimiento para la desinstitucionalización, la despenalización y la descarcerización influyeron también las ideas de Foucault, de los teóricos marxistas y de los criminólogos críticos.

Para Foucault, la prisión, lejos de transformar a los criminales en “personas honradas”, no sirve más que para fabricar nuevos criminales o para hundir los que ya lo son aún más en la criminalidad. En concreto, los delincuentes se fabrican en dos sentidos. En primer lugar, se diferencian los “ilegalismos” y se seleccionan a los individuos que van a ser tratados por la institución carcelaria. Es decir, “*la vigilancia policiaca suministra a la prisión los infractores que ésta transforma en delincuentes*” (2002:287). En segundo lugar, se fabrican delincuentes por el propio contacto con el sistema penal, el mundo y la cultura carcelaria. De este modo, la prisión vuelve a llevar de nuevo, casi fatalmente, ante los tribunales a aquellos que le fueron confiados. La prisión, en suma, funciona debido a su fracaso y no a pesar de ello (op.cit.230).

En otro orden, indicativo de las ideas de corte neo-marxista que defienden la desestructuración de ciertas instituciones de control es la siguiente:

“Si la verdadera causa de la acción delictiva no es la conciencia y la voluntad de los sujetos individuales sino la estructura socioeconómica la que no permite el ejercicio de la libertad como auto-realización del sujeto, entonces una política criminal realmente alternativa debe perseguir la meta de un orden político-institucional menos marginante; una progresiva destrucción de los lugares por excelencia criminógenos, como la cárcel; en fin, la progresiva liberación de las categorías ético-burguesas sobre las que se funda todo el aparato represivo” (Pavarini, 1983:155).

O sea, mientras el delito es producto de las desigualdades socio-económicas y las estructuras anti-sociales y marginalizadoras del sistema del control, la política criminal debe atacar a estas mismas estructuras criminógenas y las definiciones y categorías ético-valorativas establecidas por el sistema burgués y que fundan las instituciones represivas.

Paralelamente, las teorías críticas pusieron de manifiesto el vínculo existente entre la prisión con otras instituciones del control y su funcionamiento en cadena; un funcionamiento que se

⁶³ En Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall (edición en español: *Estigma La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003).

realiza mediante de procesos de selección y que “condena” perpetuamente a las personas encerradas en aquella. La cárcel es entendida como el final de esta trayectoria institucional o la “punta del iceberg” del sistema penal. La cárcel escribe Baratta representa:

la punta del iceberg que es el sistema penal burgués; representa el momento culminante de un proceso de selección que comienza aún antes de la intervención del sistema penal con la discriminación social y escolar, con la intervención de los institutos del control de la desviación de los menores, de la asistencia social etcétera. La cárcel representa generalmente la consolidación definitiva de una carrera criminal” (1986: 175).

Para terminar este apartado debemos mencionar que los ideales y aspiraciones de los proyectos y transformaciones puestos en marcha en la década de 1960 no consiguieron a rebajar el grado de control ni a abolir o, al menos, reducir, el encierro y la segregación. La ideología de la “reinserción” absorbida por el estado ha creado unas redes más amplias que someten más grupos de población en el sistema de control. Además, la ideología de la reinserción mantiene la premisa de siempre: que es la persona desviada, el ‘delincuente’, el enfermo mental, el que cambiar y no la comunidad.

2.1.4 Renacimiento de ideas conductistas de peligrosidad y defensa social, el “populismo punitivo”⁶⁴ y la prisión neutralizadora

Desde mediados de los años setenta en Estados Unidos y, posteriormente, en Europa, el sistema de control social se ve en una transición. Una de las principales marcas de la referida transición es la quiebra del welfare state⁶⁵. El capitalismo neo-liberal globalizado, agudizando las desigualdades sociales, explotando los países pobres o “en vías de desarrollo”, excluyendo gran parte de la población de planeta del goce de bienes materiales, jurídicos y sociales, aumentando la violencia estructural y, en general, intensificando las injusticias sociales, se encuentra con mayores necesidades de control para gestionar el conflicto social que el mismo sistema genera. A estos efectos, el control social debe modificar sus dispositivos y transformar sus estructuras para aplicar un mayor nivel de violencia coercitiva. Adicionalmente, hay un punto más que ha supuesto transformaciones en los objetivos y los instrumentos del control: esto es el pasaje del capitalismo industrial al

⁶⁴ Expresión extraída del título del estudio de investigación de Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans (OSPDH) de la Universidad de Barcelona que analiza las reformas y contrarreformas del sistema penal en España entre 1995 y 2005. Fecha de edición, noviembre de 2005.

⁶⁵ Buscando las causas de este hecho, se pueden mencionar, en principio, aquellas económico-presupuestarias; lo que se denomina como “Crisis fiscal del estado”, es decir, la tendencia del gasto gubernativo a aumentarse más rápidamente que los ingresos, surgió en Estados Unidos la década de 1970 y empezó a cambiar el panorama de las políticas y prioridades estatales. No obstante, las décadas posteriores surgieron otras “crisis” del sistema capitalista global que repercutieron igualmente al abandono del ‘ideal’ del estado de bienestar. Consulta a respecto, O’ Connor, J. (1981), La crisis fiscal del estado. Barcelona: Ediciones Península

informativa, iniciado en el último tercio del siglo XX. Este pasaje ha ofrecido otras posibilidades al sistema a la vez que le ha creado diferentes necesidades. Para concluir, en este marco se producen serias transformaciones y cambios en el sistema de control social y, especialmente, en lo que concierne a las políticas y orientaciones político-criminales. Una generalizada cultura del control que se difunde paralelamente con el encarcelamiento masivo parece que sea la respuesta a los problemas y conflictos sociales propios de esta era (Christie 1994; Wacquant, 2000; Garland 2005).

A continuación, se describen algunas de los rasgos que presenta el control social en esta última época:

A. *Surgimiento y proliferación de nuevas hipótesis criminológicas: el Cost Benefits análisis y la doctrina de “Tolerancia Cero”*

Esta última era del control se fomenta por el surgimiento de una corriente criminológica neo-liberal, neo-conservadora y populista. Los *think tanks* neoconservadores (Wacquant, 2000) hablan del fracaso de las políticas sociales y de las medidas de control alternativas como también de la producción de innecesarios gastos económicos. “*Nothing works*” se convierte en la bandera de esta corriente. Surgen hipótesis criminológicas que consideran que no se debe atribuir ninguna importancia a las condiciones sociales, a las privaciones del individuo o al contexto en el cual este individuo actúa porque, en último término, el individuo es un sujeto racional, capaz de realizar siempre elecciones racionales (teoría de la elección racional) y es responsable de sus elecciones personales (Garland, 2005). En este marco, aparece la corriente criminológica de *cost-benefit análisis* aplicado al derecho penal y al control de la criminalidad⁶⁶ (De Giorgi, 2005). Según este modelo, el delincuente potencial, en el momento en el que actúa, se comporta como un actor del mercado que valora los costes que está dispuesto a soportar respecto a los beneficios que está convencido de poder obtener. Por lo tanto, el rol de la intimidación y punición es significativo porque consiste en incrementar los costes para el delincuente (Cohen, 1988:166).

Paralelamente, surge la doctrina de “*Zero Tolerance*”. La “*Tolerancia Cero*” es, según De Giorgi, “*una retórica, un vocabulario populista que confunde arbitrariamente moral y derecho, restauración de los valores y tutela del orden público, demagogia securitaria y respuesta política a la demanda social de seguridad*” (2005:169). Ejemplo de la aparición de esta doctrina constituye un artículo que se publicó en marzo de 1982, en la revista estadounidense *Atlantic*, con el título “*Broken windows, policing and neighbourhood safety*”⁶⁷. Las “*Ventanas Rotas*” constituyeron la base teórica de la reorganización de la

⁶⁶ Promocionado por el movimiento “*Law and Economics*”, conocido en castellano con la denominación “*análisis económico del derecho*”.

⁶⁷ Sus autores, James Q. Wilson y George L. Kelling avanzaban la hipótesis que existe un vínculo entre simple degradación urbana y propia criminalidad. Cuanto más degradado aparezca un ambiente urbano, abandonado a sí mismo, reducido a territorio de comportamientos ‘desviados’, tanto más probable resultará que en aquel contexto determinado se manifiesten, antes o después, formas más graves de

vigilancia policial en los grandes núcleos urbanos, primero en los EE.UU. y, posteriormente, en Europa⁶⁸. En suma, se puede deducir que las anteriores doctrinas criminológicas reflejan la centralidad que se ha dado en los últimos años a las instancias e instituciones del sistema penal. Los profundos recortes en la política social se compensan con el uso cada vez más frecuente de estrategias punitivas para paliar una situación económica profundamente crítica. El sistema penal recibe el encargo de la gestión de la “nueva pobreza” y del enfrentamiento con la cada vez más alta conflictividad social (Rivera Beiras, 2003).

B. El renacimiento de ideas conductistas de peligrosidad y defensa social: Los grupos de riesgo” y el “enemigo interior”

La “peligrosidad social” vuelve a aparecer en el panorama del control social actual. Ella constituye una categoría de lectura de nuevos modelos y dispositivos de control, justamente, porque es producida por ellos y utilizada para su legitimación. Se trata de nuevas o actualizadas estrategias de gestión de la población características de las sociedades neoliberales. Esta vez la “peligrosidad social” se presenta como categoría residual y con uso indiscriminado (Pitch, 1996). Emerge el término de “riesgo social” como nueva y más elaborada forma de advertir la ‘peligrosidad social’ y/o de incluir más situaciones, estados, sujetos en lo que, históricamente, se ha denominado por las disciplinas sociales y el derecho penal, como ‘peligrosidad social’. Un riesgo no es, según Castel, “*el resultado de un peligro concreto del que es portador un individuo o incluso un grupo determinado, sino que es un efecto de la correlación de datos abstractos o factores que hacen más o menos probable la materialización de comportamientos indeseables*” (1986:229).

La representación simbólica de la peligrosidad no se asigna tanto a sujetos individuales sino a sujetos colectivos y a grupos sociales enteros; inmigrantes “sin papeles”, jóvenes anti-conformistas y rebeldes, personas sin techo, drogadictos, niños hiperactivos, personas que no se adaptan dentro de las instituciones del control social suave, son los institucionalmente representados y tratados como grupos productores de riesgo social. Aquello que es imprevisible, ingobernable, intratable, según la lógica y las reglas operativas de las agencias, es por ello mismo peligroso. Y es en este punto donde se vincula el concepto de riesgo con el concepto de la peligrosidad social. Se configura como “peligroso”, aquello que la red de control expulsa o que se le escapa y resiste.

Por otro lado, nos encontramos que junto a la re-aparición de la categoría de “peligrosidad social” se crea también una *cultura de la emergencia*. La emergencia es una máquina de

transgresiones. Por lo tanto, la policía debe reprimir aquellos comportamientos que, aun no constituyendo propiamente un delito, resultan sin embargo molestos, fastidiosos y ofrecen al ciudadano una imagen degradada de la ciudad. Tales comportamientos son los graffiti urbanos, el pedido agresivo de limosna, la insistencia de quienes lavan los cristales de los vehículos en los semáforos, la prostitución callejera, la embriaguez en lugares públicos, la presencia de sin techo en las calles y demás situaciones similares (De Giorgi, op.cit., 158).

⁶⁸ En esta doctrina criminológica se puede inscribir la “Ordenanza Cívica (“Llei de civisme”) que se promulgó en Barcelona el año 2006

producción de significados que interpreta estrategias de control y de gestión del riesgo que amenaza, generalmente en forma de enemigo, ante el que hay que responder de forma urgente y excepcional. Se trata de un nuevo dispositivo de legitimación político-simbólica que incentiva la aceptación social de respuestas que desconozcan los límites jurídicos previamente alcanzados. En concreto, el término de la emergencia, acorde a Silveira Gorski, describe un conjunto de medidas que se caracterizan por a) la urgencia y la excepción; b) la creación de una tensión social y la activación del sentido autoritario de la sensibilidad social; c) la puesta en práctica de medidas restrictivas e incluso represivas, que quiebran derechos y garantías fundamentales; d) la alteración sin supresión de principios básicos del orden constitucional (1998:90).

C. La prevención neo-higienista

La idea y práctica de la prevención, una palabra con diversas acepciones, vuelve a aparecer como un concepto clave, una ‘solución’ privilegiada sin necesidad siquiera de una definición. Hoy en día, la prevención aparece vinculada con la perspectiva del control neo-higienista.

En su momento, el higienismo surgió en la época del industrialismo naciente como una forma de gobierno y control de las “clases peligrosas”. Hoy, el neo-higienismo consiste en una de las varias estrategias de control social que tratan de forma fragmentaria la “cuestión social” presentando la realidad social bajo una forma de objetividad cosificada o reificada, homogenizando los individuos según el rasgo que los representa socialmente. Sin duda, la prevención neo-higienista es una conceptualización idónea para sostener un pensamiento único. Como escribe Núñez:

“la política preventiva establece categorías diferenciales de individuos (personas, países, sectores sociales,...). En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un perfil poblacional (delincuentes, toxicómanos, madres solteras). Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos perfiles poblacionales” (2010:76-77).

Las estrategias preventivas actuales, a juicio de Castel (1986), implican la disolución de la noción del sujeto, el cual es reemplazado por una combinación de factores susceptibles de producir riesgos. Lo que tratan las políticas preventivas, son, ante todo, correlaciones estadísticas de elementos heterogéneos. Sin embargo, hay una diferencia cualitativa entre la tradicional y la nueva idea y práctica preventiva. Como señala Castel, la concepción de la prevención que se contentaba con prever la realización de un acto parece arcaica y artesanal si se la compara con ésta que pretende construir las condiciones objetivas de aparición del peligro para deducir de ellas nuevas modalidades de intervención. Cabe destacar el hecho de que, pese a la aparente “neutralidad tecnocrática” de estas estrategias, el control se extiende mediante un universo simbólico del cual obtiene su propia legitimación. Así que la adopción

de una estrategia preventiva de control de un fenómeno social percibido como fuente de riesgo, a consonancia con De Giorgi, “*predetermina las condiciones estructurales en base a las cuales ese riesgo se transforma en una realidad, que a su vez permite canalizar hacia determinados fenómenos en vez hacia otros sentimientos de inseguridad*” (2005: 110).

D. El modelo de incapacitación - La “reinención” de la prisión

El paradigma de tratamiento penal que buscaba la transformación de los sujetos orientándolos hacia comportamientos propios del orden social y de la ética de trabajo asalariado, se ve abandonado. Ahora el control se convierte en un fin en sí mismo y el poder punitivo ya no requiere de una legitimación. En este plano, el modelo de tratamiento penal promocionado por la nueva derecha criminológica a base de la categoría de peligrosidad social se denomina modelo de incapacitación (*incapacitation*). Bauman (2005) equipara los dispositivos de la incapacitación con “el cubo de la basura”, el “destino final de los excluidos”. Asimismo, varios autores estudiando las funciones que cumple el sistema penal y la prisión incapacitadora, sus ‘poblaciones-objeto’ y la frecuencia con que se aplica el encarcelamiento, hablan de una “*reinención de la prisión*” y del “*nuevo lugar de gobierno de la miseria*”⁶⁹. (Pavarini 2002; Christie 1993; Wacquant 2000; Rivera Beiras 2003; Garland 2005)

Como señala Pavarini,

“Tomamos definitiva conciencia del final de toda utopía reeducativa o resocializante de la pena privativa de libertad. La cárcel moderna, la nueva penitenciaría, parece orientada inequívocamente a sobrevivir sólo y únicamente como cárcel segura, como cárcel de custodia, como cárcel de máxima seguridad, pena desvinculada de toda relación contractual, la pena que no transforma”(2002:88-89).

En otras palabras, el tratamiento penal y penitenciario en el marco del “populismo punitivo” ya no propone como “ideal” la corrección, rehabilitación y reinserción social sino el castigo, la intimidación y la neutralización de los portadores del conflicto social. *El supuesto dominante actualmente es que la “prisión funciona”, ya no como un mecanismo de reforma o rehabilitación, sino como medio de incapacitación y castigo retributivo que satisface la demanda política popular de retribución y seguridad pública*” (Garland, 2005: 51).

Hasta los inicios de la segunda década nos encontramos en los países occidentales con un aumento de las tasas de encarcelamiento hasta el punto de que en algunos países o contextos socio-geográficos (sobre todo en EE.UU), se habla de una *hiperinflación carcelaria*. Preguntando por los “portadores del conflicto social” a los que se dirige la cárcel o, dicho de otra forma, las “poblaciones-objeto” de las instituciones carcelarias actuales, se sostiene que la cárcel tiende a sobrevivir como única respuesta para las formas de desviación que socialmente son cada vez más interpretadas como políticas y/o para aquellos sujetos respecto de los cuales se ha experimentado el fracaso de un control social de tipo no institucional.

⁶⁹ Pavarini, 1983; Christie, 1993; Wacquant, 2000; Rivera Beiras, 2003; Garland, 2005;

Paralelamente, el sistema penal y, especialmente, la cárcel viene a llenar el espacio que se ha quedado vacío por el abandono o los recortes de las políticas sociales y la inexistente prevención social, dirigiéndose en parte a los grupos a los que la doble reestructuración de la relación salarial y la caridad estatal ha hecho superfluos o incogruentes. En este paradigma, son casos emblemáticos el encierro de personas que reinciden en delitos leves (micro-criminalidad), de personas toxicómanos y de extranjeros precarios. No obstante, Wacquant (2000) sostiene que, mientras en EE.UU la gestión de la pobreza es primordialmente punitiva por medio de la policía y las prisiones, Europa utiliza tanto la estrategia asistencial como punitiva.

2.1.5 Sobre el panorama global del control social actual

A continuación, para cerrar este capítulo, presentamos los puntos de vista de unos teóricos que intentan explicar los rasgos del sistema actual del control de la desviación inscribiéndolas en una sola lectura.

- Instituciones segregadoras y control “alternativo”

Para esta corriente, el internamiento en todo tipo de instituciones segregadoras funciona en paralelo con la con la vigilancia externa y las formas del control “abierto” o “alternativo” (Wacquant 2000). Para Garland “*existe una “nueva penología” del control de riesgo, pero también una vieja penología de la venganza y la vindicta. Hay más punición, pero también más prevención*” (2000: 22). Incluso, todas estas modalidades del control comparten ciertas líneas ideológicas y varias “tecnologías”⁷⁰. En último término, se puede sostener que, a veces, aunque se trata aparentemente de diferentes modalidades del control, es difícil distinguirlas y delimitar las fronteras de sus estructuras (Cohen, 1988).

- La metáfora de bifurcación y del circuito

La bifurcación del control es, según Cohen (op.cit.), la apertura de los sistemas de control social, leídos a partir del sistema de justicia penal, en dos direcciones; esto es, el lado “blando” y el lado “duro” del control. Siguiendo este esquema interpretativo, está, por un lado, la difusión de un control suave, terapéutico, descentralizado en el territorio. Por otro lado, el control segregativo, explícitamente represivo, fundamentado en las ideas de defensa social y el retorno del conductismo, simbolizado por un universo carcelario privado de cualquier ilusión reeducativa y dirigido a la incapacitación. A su vez Pitch (1996), exponiendo la metáfora del circuito (*transinstitutionalism*) subraya no sólo la interdependencia, sino también, el continuo intercambio entre el sistema penal y el sistema socio-psico-asistencial, cuyas formas de disponerse hacen que, también lo penal, no resulte sino un plano del funcionamiento complejo de las agencias de control. Además, se defiende la idea de que, son las tensiones, los conflictos y las negociaciones creadas por la interacción

⁷⁰ en el sentido foucaultiano (2002)

entre los servicios del sistema socio-psico-asistencial, entre este sistema y el sistema penal, entre los servicios y los usuarios, que producen la “peligrosidad social”.

Tratando los anteriores modelos interpretativos, queda patente que la idea que cruza tanto el esquema de la “bifurcación” como el del “circuito” es la concepción del riesgo y/o la peligrosidad social. Son estos conceptos y su medición, predicción y diagnóstico que funcionan como fundamentos de las diferentes intervenciones y como criterios de diferenciación y de la elección de unas u otras formas de control (Pitch, op.cit.).

-El binario de la Inclusión/Exclusión

Para algunos analistas, la inclusión y la exclusión en la sociedad actual consisten -al menos para una gran parte de la población-, en dos caras de la misma moneda. Wacquant (2010) sugiere que a menudo la exclusión tiene dos caras: una propiamente excluyente pero otra incluyente. Paralelamente, el autor se refiere a la distorsionada idea de la inclusión cuando se trata de ciertos grupos sociales; grupos que su destino social consiste en el movimiento entre el gueto y la cárcel. En este mismo sentido, Young introduce la idea de “la sociedad bulímica”. Young advierte que el lenguaje binario de la exclusión malinterpreta la naturaleza de la modernidad tardía. El proceso que se verifica es uno en que ambas, la inclusión y la exclusión, se producen al mismo tiempo; Esto significa que se trata de una sociedad bulímica, en la cual la masiva inclusión cultural está acompañada por una exclusión sistemáticamente estructural. Así, la verdadera intensidad de las fuerzas de la exclusión se manifiesta en un resultado de fronteras que se atraviesan regularmente antes que de límites herméticamente sellados (2003:33).

Siguiendo la línea de percibir el binario de inclusión /exclusión como una separación construida, Bauman, presenta la metáfora de los dos “gran hermanos.”

“Al viejo Gran Hermano le preocupaba la inclusión, la integración, disciplinar a las personas y mantenerlas ahí. La preocupación del nuevo Gran Hermano es la exclusión: detectar a las personas que ‘no encajan’ en el lugar en el que están, desterrarlas de ese lugar y deportarlas “al sitio al que pertenecen” o, mejor aún, no permitir que se acerquen lo más mínimo. [...]El viejo Gran Hermano sigue vivo y mejor equipado que nunca, si bien hoy se le encuentra preferentemente fuera de los límites permitidos, en las regiones marginadas del espacio social, tales como guetos urbanos, campamentos de refugiados o cárceles. Allí perdura la vieja tarea de no dejar salir a la gente y de volver a hacerles formar cada vez que rompen las filas. [...] los dos hermanos controlan y mantienen entre ellos la frontera entre el ¿dentro? y el ¿fuera? [...]Juntos, abarcan la totalidad del universo social” (2005:169-171).

-¿Sociedad del control versus sociedad disciplinaria?

A partir del concepto de la gubernamentalidad (*gouvernementalité*)⁷¹, Foucault habla sobre el pasaje de las sociedades disciplinarias, cuyo rasgo fue la organización de los grandes espacios de encierro, a las sociedades del control. Con ello hacía referencia a las sociedades donde el poder es descentralizado y donde las disciplinas masivas y compactas se descomponen en métodos flexibles de control que pueden ser transferidos y adaptados. Como considera Deleuze (1991), en las sociedades de disciplina siempre se estaba empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. De todos modos, el propio Foucault (2002), pone de relieve que siendo la disciplina una tecnología del poder, pueden cambiar los espacios, los dispositivos y los objetos inmediatos, sin que de ello derive un cambio de paradigma. Entonces, acorde a De Giorgi en su referencia a Deleuze,

“es posible que la sociedad disciplinaria sea verdaderamente el epílogo y que de sus ruinas nazca una sociedad de control cuyo espacio de ejercicio del poder sea la biopolítica⁷². Pero también, es posible, por el contrario, que el disciplinamiento esté en el ápice desde el momento que las cárceles (uno de los dispositivos centrales del sistema disciplinario) no han estado nunca tan sobrepobladas como hoy” (2005: 39).

2.2 Las instituciones como organizaciones sociales de control. El “continuum institucional”

2.2.1 Concepto y características de la institución

El concepto de *institución* tiene múltiples aproximaciones y valoraciones pero todas ellas coinciden en la idea de que las instituciones generan un control del comportamiento humano.

⁷¹ Este concepto surge a través de la articulación de los términos de seguridad-población-gobierno. Ella es una economía específica de poder, una estrategia distinta de la disciplina, ya que se dirige a poblaciones y no a individuos, pese a ser hermana de las disciplinas. Además, la palabra significa una mentalidad política específica de gobernar. (Foucault analiza esta temática de las tecnologías de gobierno principalmente en los cursos que dictó en el Collège de France entre 1977 y 1979). Véanse Foucault (1991) “La gubernamentalidad” en *Espacios de Poder. Serie de Genealogía del Poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta, (1999) «La Gubernamentalidad», en: *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales: Vol. III*. Barcelona: Paidós.

⁷² Para Foucault (2007) la biopolítica es una tecnología de gobierno que se traduce en que la vida del hombre como ser viviente se ve intervenida, regulada y puesta en entredicho por los dispositivos de poder. El autor sostiene, además, que la biopolítica ha sido decisiva para la génesis del capitalismo. En este sentido, a juicio de DeGiorgi (2005) el Estado neoliberal es algo totalmente distinto de un estado ausente o neutral; es una máquina de biopolítica que interviene con instrumentos adecuados para el control de la subjetividad y de la cooperación sobre los procesos ‘totales’ de la producción de la vida.

Aquí se presentan unas consideraciones a respecto que reflejan el sentido que damos al concepto de institución. Como escribe Garland:

“las instituciones sociales- que incluyen a la familia, la ley, la educación, el gobierno, la religión, etcétera- son conjuntos de prácticas sociales sumamente estructuradas y organizadas. Son los medios estables con los cuales una sociedad maneja ciertas necesidades, relaciones, conflictos y problemas recurrentes de manera ordenada y normativa para que las relaciones sociales sean razonablemente estables y diferenciadas. Cada institución se organiza en torno a un área específica de la vida social y proporciona un marco regulatorio y normativo para la conducta humana” (1999: 327).

Asimismo, Berger y Luckman expresan que las instituciones, por el hecho mismo de existir, controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Es la institución misma que *“tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales o, dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (1999:76).* Por su parte, Zino Torraza (2003) considera que la principal vía del control de comportamiento se origina en las pautas que establecen las instituciones que orientan las percepciones, apreciaciones y acciones de los individuos.

Según todo lo anterior, se revela el vínculo de las instituciones con el proceso de control social. Las instituciones son y operan como mecanismos del control social al nivel que quede posible hablar directamente de *“instituciones del control social”* o *“control social institucionalizado”*. O sea, *“decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social” (Berger, Luckman, op.cit.:76).* A juicio de Zaffaroni, *“cualquier institución de control social tiene una parte de control social que es inherente a su esencia, aunque también puede ser instrumentada mucho más allá de lo que corresponde a esa esencia” (2002:24).*

Las instituciones sociales comportan unas características fundamentales que son:

- *Historicidad:* que tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones suelen evolucionar *“en el transcurso de un período largo, de manera que su carácter presente está moldeado por la historia y la tradición, así como por las funciones contemporáneas que desempeñan” (Garland, op.cit.).* Al tener una historia que antecede al nacimiento del individuo, las instituciones se experimentan como si poseyeran una realidad propia y se presentan al individuo como un hecho externo y coercitivo.

- *Autoridad sobre el individuo*: las instituciones ejercen y deben imponer autoridad sobre el individuo. Es preciso mantener constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones.

- *Procesos de objetivación y aportación de definiciones de “la realidad”*: las instituciones aportan y defienden versiones de la realidad que son presentadas como objetivas y las únicas legítimas. Estas definiciones de la realidad se objetivan socialmente como tal y se consideran como un cuerpo de verdades válidas acerca de la realidad. Así que cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad, y puede caracterizársela como “depravación moral”, “enfermedad mental”, “peligrosidad social” etcétera.

- *Sedimentación y tradición*: estas características conciernen a la transmisión de significado que produce una institución. Los significados institucionales deben grabarse en la conciencia del individuo, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo”. El lenguaje constituye una de las principales herramientas de este proceso.

- *Cultura propia*: cada institución tiene su propia racionalidad intrínseca, o en otras palabras, su propia cultura institucional- construida sobre unos conocimientos, técnicas y procedimientos específicos. Los miembros o el personal de la institución suelen regirse por esta lógica institucional y/o están obligados a enmarcar cualquier asunto conforme a los términos dictados por el marco institucional.

- *Roles*: la construcción de tipologías de “roles” es necesaria para la institucionalización del comportamiento. Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al interiorizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles.

- *Tendencias absorbentes*: esta característica, relacionada con todo lo anterior, expresa que toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio (Goffman, 1970:17).

- *“Secuestro” real y/o simbólico del cuerpo humano*: el cuerpo humano es el material primario que es atrapado y moldeado por las instituciones políticas, económicas, penales (Foucault, 2002).

- *Necesidad de legitimación*: cada institución requiere legitimación, o sea, modos con que poder “explicarse” y justificarse. La legitimación se basa en el reconocimiento social del significado y la respuesta institucional como solución “permanente” y la más idónea a un asunto o problema social “permanente”. Hay diferentes niveles de legitimación. Uno de estos niveles lo constituyen los “universos simbólicos”. El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Así, las

instituciones y los “roles” particulares se legitiman al ubicárselos en este mundo ampliamente significativo (Berger, Luckman, 1999).

Ahora bien, en el caso de que surjan versiones divergentes de un universo simbólico, ellas desafían el status de la realidad del universo simbólico tal como se constituyó originariamente. Es, entonces, cuando se lanzan “oficialmente” procedimientos represivos contra los individuos y grupos desviados; represión que a su vez, implica la puesta de marcha de sus propios mecanismos de legitimación. Hay dos mecanismos para el mantenimiento de los universos simbólicos y el resguardo de las definiciones institucionalizadas de la realidad: la *terapia* y la *aniquilación*.

En cuanto a la terapia hay que decir que ella misma ya implica una teoría de la desviación, o sea, una patología, un cuerpo de conceptos diagnósticos y la pronta adopción de medidas preventivas. A su vez, la aniquilación puede describirse como una especie de legitimación negativa. La amenaza a las definiciones sociales de la realidad se neutraliza adjudicando un status ontológico inferior, y por lo tanto un status cognoscitivo carente de seriedad, a todas las definiciones que no encajen dentro de un universo simbólico institucionalmente construido.

- *Posibilidad de cambio*: las instituciones se relacionan directamente con la estructura social, la cultura y los individuos. Acorde al esquema propuesto por Zino Torraza, la estructura social repercute a los individuos al nivel que determine sus comportamientos pero, a la vez, los individuos que son agentes actuantes se sitúan como nexo de la estructura social, las instituciones y la cultura. El esquema presentado se puede interpretar como una dialéctica entre las categorías establecidas-estructura social, instituciones, cultura- y las resistencias y las reformulaciones aparecidas durante la interacción de los individuos, que acaban modificando y sustituyendo las categorías iniciales. En este sentido, este esquema ofrece un análisis hacia la posibilidad de cambio (2003:220).

2.2.2 Instituciones segregadoras y totalitarias⁷³

Las instituciones totales

Dentro del universo institucional nos encontramos con las denominadas por Goffman “institución total”. Esta “*puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente*” (1970:13).

La cárcel constituye una institución total ejemplar, pero Goffman deja, paralelamente, explícito que el mismo carácter intrínseco de prisión lo tienen otras instituciones, cuyos

⁷³ La caracterización “totalitaria” se ha utilizado, entre otros, por Donzelot, 1991.

miembros no han quebrantado ninguna ley. A tales efectos, las instituciones totales de nuestra sociedad se pueden clasificar en cinco grupos (op.cit.18-19): a) instituciones creadas para cuidar de los “incapacitados”, como son los ciegos, ancianos, huérfanos; b) las erigidas para cuidar de aquellas personas que por una parte son incapaces de cuidarse por sí mismas y por la otra constituyen una amenaza involuntaria para la comunidad: son los hospitales psiquiátricos, los hospitales de enfermos infecciosos y los leprosarios; c) aquellas que tienen como finalidad proteger a la comunidad contra quienes constituyen institucionalmente un peligro para ella: cárceles, presidios, campos de trabajo y de concentración; d) un cuarto grupo corresponde a instituciones deliberadamente destinadas al mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral, y que sólo se justifican por estos fundamentos instrumentales: los cuarteles, los barcos, las escuelas de internos, diversos tipos de colonias etc.; e) establecimientos concebidos como refugios del mundo y para la formación de los religiosos: monasterios, conventos y otros claustros.

Como indica Donzelot (1991), Goffman llegó a desgajar un cierto número de rasgos constitutivos de la vida social en instituciones netamente divergentes en cuanto a sus fines oficiales. Para él, el convento, el manicomio, la prisión, el cuartel, se organizan según las mismas leyes generales, a saber: a) aislamiento respecto al mundo exterior, b) promiscuidad de los reclusos, c) programación del conjunto de la vida cotidiana, d) observación de un único reglamento, e) ruptura total entre gobernantes y gobernados.

Las instituciones segregadoras: desde el “Gran encierro” hasta el nacimiento de la prisión moderna

Las modernas instituciones de segregación y control forman parte de la historia de las instituciones para los pobres, los indeseados, los “peligrosos” en las primeras fases de la industrialización capitalista. Dentro de esta historia, aparece el espacio cerrado como práctica de segregación masiva y, posteriormente, como forma de control por excelencia. Los orígenes del espacio cerrado como forma estructurada e institucionalizada se encuentran en la tradición religiosa y las comunidades monásticas. Como sugieren Varela y Álvarez Uría, “*el modelo del nuevo espacio cerrado, el convento, va a constituirse en forma paradigmática de gobierno*” (1991:27).

Durante el siglo XVII, miles de indigentes, vagabundos, dementes se vieron segregados y confinados en instituciones especiales diseñadas para quitarlos, ya sea temporal o permanentemente, del espacio social. En este contexto iban apareciendo en Europa, los diferentes work-houses- el Bridwell británico, los “Rasphuis” o “Spin-huis” holandeses, el Hospital General francés, las Zuchthousern de Alemania, la Casa di Lavoro italiana-, los hospicios, los orfanatos, las penitencias, los manicomios. (Rusche-Kirchheimer, 1984; Melossi y Pavarini, 1987; Matthews, 2003). Foucault (1998) describió este período como el de “El Gran Confinamiento”. De este modo, se inauguró el ‘secuestro’ institucional como una forma de control y dominación que iba a durar hasta nuestros días. “*Nació entonces la idea de que la respuesta más adecuada frente a los problemas representados por*

enfermedades, disturbios y peligros fuese la de secuestrar a sus protagonistas en espacios restringidos y separados de la sociedad” (Rivera Beiras, 2005:69).

Las primeras instituciones segregadoras constituyen un espacio cerrado homogéneo y el internamiento en tanto que tal no es ni pena ni medio terapéutico. Pero *“esta inicial homogeneidad del espacio se va destruyendo paulatinamente para que éste pasara a una diversificación técnica de recintos particulares que afectan a cada una de las categorías de reclusos que el viejo espacio había reunido” (Donzelot, 1991:34).* Paralelamente, a partir de un momento dado, la clausura de los individuos significa desplazarles a un espacio protegido de los efectos nocivos del medio, como también, garantizar la actuación eficaz sobre la moralidad de los individuos y la inculcación a ellos de preceptos de conducta. Del antiguo espacio religioso de exclusión a la aparición del manicomio y la prisión moderna existe, a opinión de Donzelot, no una ruptura radical sino lo que se podría llamar una transferencia de sentido de una misma estructura de segregación, que no ha perdido su carácter religioso más que para hacer sitio a un programa *“regenerador” y “adaptador”*(op.cit.: 50).

En el siglo XIX, como Foucault pone de relieve, las instituciones segregadoras se desarrollan en base a la composición de dos esquemas del control previos; el de la lepra y el de la peste. En el primer caso, se trata de una práctica del rechazo, del exilio-clausura; al leproso se le deja perderse allí como una masa que importa poco diferenciar. A la peste corresponde otra práctica; el orden. Aquí se crea un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados. Por ende, en este último caso, se da el correlato médico y político de la disciplina. Entonces, como señala el autor, *“el exilio del leproso y la detención de la peste no llevan consigo el mismo sueño político. El uno es el de una comunidad pura, el otro el de una sociedad disciplinaria” (2002:201).* Se trata de dos esquemas diferentes pero no por eso, incompatibles. Foucault considera que, a pesar de sus diferencias, estos esquemas se aproximan lentamente *aplicando el gobierno disciplinario al espacio de la exclusión.*

La figura arquitectónica de esta composición es el Panóptico de Jeremías Bentham. Éste es un establecimiento propuesto para guardar los presos con más seguridad y economía, y para trabajar al mismo tiempo a su reforma moral. La acción de este modelo de gobierno se basa fundamentalmente en la violencia simbólica. El esquema panóptico es un intensificador para cualquier aparato de poder. Es capaz, en efecto, de venir a integrarse a una función cualquiera (de educación, terapéutica, de producción etc.) Es una figura de tecnología política que se puede y que se debe desprender de todo uso específico.

Acorde a estos principios se constituye la prisión moderna. Como señalan Melossi y Pavarini (1985), en los orígenes de la pena privativa de la libertad, se encuentran una razón contractual y una necesidad de disciplina. La base racional de este tipo de castigo es la idea de que se le quiten al hombre los dos bienes que le pertenecen: *libertad y tiempo.*

2.2.3 El “continuum” institucional o carcelario

Los diferentes mundos institucionales son autónomos solo en parte. Las instituciones se vinculan con otras instituciones formando parte o siendo instrumentos de un determinado esquema de dominación y proyecto de gobernabilidad. El enlace entre varias estructuras e instituciones de control se ha puesto de relieve en una serie de obras célebres.

Ya nos hemos referido al análisis de Goffman (1970) sobre las instituciones que denomina “totales”. El autor pone en evidencia de que existe una unidad profunda entre una serie de instituciones sobre la base de unos principios comunes y la organización según las mismas leyes generales

Por su parte Michel Foucault es él que introduce el término del “*continuum*” carcelario. El teórico describe como las fronteras entre el castigo judicial y las demás instituciones de la vida social-escuela, familia, taller- se hicieron cada vez más difusas, por una parte, con la introducción de técnicas disciplinarias similares en todas ellas; por la otra, con la frecuente transferencia de personas de una institución a otra. Tratando la utopía de Bentham y hablando del “panopticismo social”, Foucault (2002) sostiene que en todos los planos de la sociedad moderna existe un tipo de “prisión continua”; desde las cárceles de máxima seguridad, la policía, los trabajadores sociales hasta nuestro trabajo diario y la vida cotidiana. Este “continuum o archipiélago carcelario” se basa en la vigilancia (deliberada o no) de unos seres humanos por otros y pretende una “*normalización*” generalizada. En último término, es sustancial la pregunta que expresa el autor: “¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?”(2002:232).

Desde el ámbito marxista y neo-marxista, autores como Rusche y Kirchheimer (1984) y Melossi y Pavarini (1987) señalaron el paralelismo, el vínculo y la interacción entre instituciones sociales. En *Pena y Estructura social*, los primeros autores defienden que las instituciones penales deben verse en su interrelación con otras instituciones y con aspectos no penales de la política social. Por su parte, Melossi y Pavarini revelan la relación existente entre cárcel y mercado de trabajo, entre internación y adiestramiento para la disciplina fabril. La cárcel y las otras instituciones de encierro son lugares aislados y separados de la sociedad pero que cuya separación resulta más aparente que real, ya que la cárcel no hace más que manifestar modelos sociales o económicos de organización que se intentan imponer o que ya existen en la sociedad.

Las consideraciones de los autores anteriores también se han adoptado por teóricos e investigadores más contemporáneos de las ciencias sociales. Garland (1999; 2005) sostiene que las instituciones se vinculan con otras instituciones y con el mundo exterior, y están sujetas a fuerzas económicas, políticas, culturales y tecnológicas. En este sentido, cualquier transformación importante en la configuración de un campo será un signo de transformaciones correlativas en la estructura de los campos e instituciones contiguos.

Paralelamente, es significativa la idea de que esta conexión simbólica y real entre instituciones sirve como aparato legitimador para cada una de las instituciones por separado (Zino Torraza, 2003).

2.2.4 Rasgos constitutivos y fundamentos de las instituciones carcelarias

A continuación indicamos los rasgos más representativos de las instituciones penitenciarias y “cuasi penitenciarias”, como también, los principios fundamentales del tratamiento que se lleva a cabo en estas, desde el siglo XIX y adelante:

a) el aislamiento del mundo exterior: las instituciones totales marcan, según Goffman (1970), una barrera entre los internos y el exterior. El aislamiento consiste en unos de los primeros principios de este tipo de instituciones; aislamiento respecto del mundo exterior, ruptura de toda relación que no estuviera controlada por el poder u ordenada según la jerarquía. El aislamiento garantiza que se puede ejercer sobre los sujetos, con el máximo de intensidad, un poder que no será contrarrestado por ninguna otra influencia (Foucault, 2002).

b) el espacio: el espacio nunca es neutral. Es un mecanismo a través del cual se logra la distribución y circulación de los cuerpos. Refleja y define las relaciones sociales y, finalmente, es un mecanismo a través del cual se “ejecuta” el orden (Foucault 2002; Matthews 2003). El espacio se puede distinguir entre espacio “real”, “social” e, incluso, “ideal”. El espacio real se refiere al fenómeno material como edificios, cuartos etc. mientras el espacio social a ideas, influencias, efectos (Cohen, 1988). El espacio ideal, por otra parte es más abstracto y se refiere a diferentes formas de ordenamiento social producidas a través de la formulación de categorías mentales, que incluyen, por ejemplo, diferentes diseños arquitectónicos y formas de organización (Matthews, op.cit.). Las funciones que puede cumplir el espacio en el diseño de las modernas instituciones segregadoras son a la vez materiales e ideológicas; lograr seguridad, clasificación, distribución del trabajo, inspección, aislar, delimitar áreas “terapéuticas”, etc.

c) el tiempo: la relevancia del factor temporal en la vida institucional se plantea en dos sentidos: el tiempo de la condena o la duración del internamiento y el tiempo a lo largo del día, que define la cotidianidad (García Borés Espí, 1993). En un sentido similar, Foucault expresa que mediante la variable del tiempo se permite cuantificar exactamente la pena. Se trata de la evidencia económico-moral de una penalidad que monetiza los castigos en días, en meses, en años, y que establece equivalencias cuantitativas delitos-duración. Entonces, la prisión es “natural”, como es “natural” en nuestra sociedad el uso del tiempo para medir los intercambios (2002: 234). Por otro lado, el tiempo “cotidiano” en las instituciones segregadoras es un tiempo “alienado” en el sentido de que no se le disponga realmente al individuo; un tiempo “vacío” que se vivencia como “perdido” (Goffman, 1970; Matthews, 2003). En último término, el tiempo dentro de la institución segregadora es un tiempo estructuralmente diferente con el tiempo externo de ella (Mosconi, 1997).

d) *el principio de individualización*: se trata de una individualización coercitiva. La pena o la medida no sólo debe ser individual sino individualizadora; separa unos internos respecto a otros. Sin embargo, este principio se relaciona con el progreso, la corrección del internado y la modulación de su pena o medida.

e) *el principio de la clasificación*: los internos deben ser repartidos y separados según la gravedad penal de su acto o su patología, pero sobre todo según su edad, sus disposiciones, las técnicas de corrección que se tiene de utilizar con ellos y las fases de su transformación.

f) *el principio de transformación*: este principio se opera a través de los siguientes agentes: la “educación”, la “terapia” y el trabajo. Los dos primeros se refieren a la “coacción de una educación total” y al modelo técnico-médico de la curación y “normalización”. Después, el tema del trabajo unifica en una misma praxis terapéutica esta doble estrategia de regeneración y de adaptación. Como señala Donzelot, se considera que “*un trabajo constante y regular cambia la cadena viciosa de las ideas y somete al hombre a las imposiciones necesarias de la vida social*” (1991: 47).

g) *principio del control técnico y ‘cientificidad’*: el régimen de la prisión debe ser controlado y tomado a cargo de un personal especializado que posea la capacidad moral y técnica para velar por la buena formación de los individuos. Así, en todo establecimiento debe funcionar un “servicio social y médico-psicológico”.

h) *vigilancia, inspección*: las instituciones penitenciarias y “cuasi-penitenciarias” deben ser lugares de observación de los individuos internados. Es preciso que el preso o internado pueda ser mantenido bajo una mirada permanente; se necesita que se registren y contabilicen todas las notas que se puedan tomar sobre él.

i) *principio de modulación de la pena o medida*: las penas o medidas deben poder modificarse de acuerdo con la individualidad de los reclusos y los resultados que se obtienen. Deben ajustarse a la transformación “útil” del sujeto en el curso de su medida o pena. Es el juicio de los especialistas y técnicos lo que debe servir de soporte a esta modulación interna de la pena, al suavizamiento del internamiento o incluso a su suspensión.

Ahora bien, presentados los principios y rasgos que caracterizan las “instituciones carcelarias” falta todavía referirnos a unos procesos que constituyen fundamentos y cualidades de la lógica y funcionamiento de estas instituciones sociales de control. Estos son la disciplina y el castigo.

2.2.5 La disciplina como tecnología de poder

La obra de Michel Foucault nos ha ofrecido un análisis riguroso y revelador de la función y las características de las disciplinas en las instituciones y la sociedad modernas. Para el autor, las disciplinas son técnicas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas y

definir respecto a ellas una táctica de poder que responde a tres criterios: hacer el ejercicio del poder lo menos costoso posible; hacer que los efectos de este poder alcancen su máximo de intensidad y se extiendan lo más lejos posible; aumentar a la vez la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema.

A través del análisis queda patente el objeto y el instrumento de las referidas técnicas: el cuerpo humano. *“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar las disciplinas”* (2002: 141).

Pese a que en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes que le imponen obligaciones y coacciones, en la modernidad se produce un cambio cualitativo en el control de cuerpo. Las novedades producidas abarcan la escala del control, el objeto y la modalidad de este control. La disciplina, a través de “técnicas minuciosas y, con frecuencia, ínfimas”, fabrica cuerpos “dóciles”. Este proceso de sometimiento y ejercicio del cuerpo se atraviesa por lo que Foucault (1979; 2002) denomina “la microfísica del poder”. La función principal del poder disciplinario es la de “enderezar conductas” y aplicar una “ortopedia moral y social”. Su éxito se debe al uso de tres procedimientos: *la inspección jerárquica, la sanción normalizadora, el examen* (2002:175).

La inspección jerárquica es un nuevo tipo de vigilancia que se organiza en los grandes talleres, las fábricas, las escuelas elementales y en la cárcel; se trata de una maquinaria de control que funciona como un microscopio de la conducta. El segundo de estos tres procedimientos trabaja el objetivo de la normalización a través del castigo. Pero que su manera de castigar es específica; *“es punible el dominio indefinido de lo no conforme”* (2002:184). El castigo disciplinario debe ser esencialmente correctivo. *“La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra normaliza”* (2002:188). Este castigo no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. La sanción normalizadora se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos, es decir, en el ciclo de poder-saber.

En cuanto al examen, éste combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es un control normalizador, una vigilancia que permite calificar, clasificar, castigar estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual son diferenciados y sancionados. El examen: a) invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, b) hace entrar la individualidad en un campo documental, c) hace de cada individuo un “caso” particular, pero un caso que *“no es ya, un conjunto de circunstancias que califican un acto, es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera”* (2002:196).

Paralelamente, la disciplina posee técnicas como:

.el arte de distribuir los cuerpos en el espacio: aquí se debe comentar que la disciplina exige a veces la clausura pero el principio de "clausura" no es ni constante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios; estos trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y más fina.

.el control de la actividad: es el control de la actividad mediante el empleo de un tiempo "evolutivo", la utilización exhaustiva de este tiempo, la elaboración temporal del acto, el establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto, etc.;

.la composición de las fuerzas: es decir, la creación de una fuerza productiva cuyo efecto sea superior a la suma de las fuerzas elementales que la componen.

Foucault nos propone dos esquemas de la disciplina. Por un lado, está la *disciplina-bloqueo*, la institución cerrada, establecida en los márgenes, y que cumple funciones negativas: detener el mal, romper las comunicaciones, suspender el tiempo. Por el otro, la disciplina-mecanismo: un dispositivo funcional que debe mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz, un diseño de las coerciones sutiles para una sociedad futura. Para terminar, la disciplina se incluye en una de las grandes estrategias de la modernidad. A través de la disciplina se ha pretendido moldear los individuos según las relaciones de producción (Melossi, Pavarini: 1985) y, paralelamente, "*controlar la imposibilidad de garantizar conformidad del actuar con las condiciones estructurales de la sociedad capitalista*" (De Giorgi, 2005:50).

2.2.6 El castigo como institución social y agente cultural

¿Institución social, instrumento disuasivo, trasmisor de mensajes...? ¿Qué es el castigo y cómo se interpreta su presencia y recorrido por la historia humana y social, como también, por el universo institucional?

Importantes teóricos han estudiado este complejo mecanismo y proceso que trasciende de manera tanto difusa como institucionalizada el quehacer humano y social. Palabras como poder, violencia, dominación, humillación, exterminio son unos de los conceptos que se vinculan con aquel del castigo adjudicándole un sentido negativo y destructor. Pero no todas las consideraciones sobre el castigo apuntan hacia una función negativa; se ha hablado también de su función creativa o, incluso, positiva e útil. A continuación, presentamos las teorías sobre el castigo que, desde diferentes puntos de vista, han elaborado sociólogos y filósofos tales como *Émile Durkheim*, *Georg Rusche* y *Otto Kirchheimer*, *Michel Foucault*, *Max Weber* y *David Garland*.

Empezamos por *Émile Durkheim* y su aproximación funcionalista. Durkheim (1982) describe el castigo como *un fenómeno moral y una institución expresiva*, un ámbito para la expresión de valores sociales y la liberación de la energía anímica. Para él, el castigo es una educación

moral y un lenguaje. En el primer caso, el castigo educa expresando y reforzando la moralidad social. La reafirmación del orden moral consiste en la función primordial del castigo, tanto en el aula como en los tribunales. “Educando” a la moralidad, satisfaciendo la emoción psicológica individual y reproduciendo la conciencia colectiva, el castigo es la causa y el efecto de la *cohesión* y la *solidaridad social*. Paralelamente, el castigo es un medio de transmitir un mensaje moral y de indicar la fuerza del sentimiento que lo sustenta. Las formas penales que no expresan claramente el mensaje y la condena moral sino que se diseñan como disuasivos eficaces o que pretenden infligir el sufrimiento máximo son, para Durkheim, inadecuadas. Para este autor, los delitos no son categorías naturales o dadas sino un producto de las normas y convenciones sociales. Debido a que los actos delictivos violan las normas de la conciencia colectiva producen la reacción punitiva⁷⁴. Aún así, Durkheim considera que los delitos son “funcionales” dentro de ciertos límites. Si no hubiera infracciones, no se confirmarían las normas ni los valores vigentes por medio de la reacción social contra ellas. El autor advierte que el carácter del castigo como proceso social es “ahistórico” e inmutable mientras que sus formas institucionales sufren un cambio histórico. Cabe señalar que la teoría de Durkheim sobre castigo se ha criticado por carecer una “verdadera conciencia histórica y de un genuino sentido de conflicto social” (Garland, 1999:69).

En la línea marxista, Rusche y Kirchheimer (1984) argumentan que, en cualquier período, la naturaleza del castigo está determinada por la forma de las relaciones productivas: “*cada sistema de producción tiende a encontrar castigos que se correspondan con sus relaciones productiva. Los castigos como tales no existen, solo existen sistemas concretos de castigo y las decisiones para aceptar o desechar un modo particular de castigo vienen determinadas por intereses materiales*” (Matthews, 2003:31).

Para explicar mejor su tesis, los autores se refieren a dos paradigmas históricos. Primero, se describe el “estado” de castigo en el feudalismo. En esta época en que la moneda y la producción están poco desarrolladas, dominan los castigos corporales, por ser el cuerpo, en la mayoría de los casos, el único bien accesible. Luego, el sistema industrial y las exigencias de un mercado libre de la mano de obra, el cuerpo “se necesita” y, por lo tanto, el castigo corporal se disminuye. En vez, aparece la detención con fines correctivos.

En general, se puede decir que de los diversos estudios marxistas surgen las siguientes ideas sobre la penalidad (Garland, 1999:158-159): 1) como aparato ideológico y de represión controlado por el Estado, la penalidad desempeña una función en conflictos sociales y estrategias de dominación más amplios, 2) mediante la penalidad, el poder y la violencia del

⁷⁴ En la División del trabajo social dice Durkheim que hay ciertos tipos de actos delictivos, como, por ejemplo, las ofensas en contra del Estado, que “son más severamente reprimidos que fuertemente rechazados por la opinión”. Como señala Garland, “la existencia de estos delitos parece suscitar problemas para la teoría de Durkheim ya que sugiere que no todos son violaciones de la conciencia colectiva. Sin embargo, el autor resuelve esta dificultad con el argumento de que el Estado es, de hecho, el guardián de los sentimientos colectivos y las ofensas en contra de sus poderes se consideran ofensas contra la propia conciencia colectiva” (1999: 46).

Estado pueden articularse en formas legales que aseguren la aprobación popular, 3) el castigo se relaciona con otras políticas sociales, en particular con aquellas que se ocupan de los pobres, y la regulación del mercado laboral.

Por su parte, Foucault interpreta el castigo como una forma de poder-saber y como una tecnología política. Para él, el sistema punitivo es *racional y materialista*. Estudia el castigo a partir de una tecnología política del cuerpo donde pudiera leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto. El cuerpo está inmerso en un campo político y, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción. En definitiva, se considera que castigo es la imposición y ejercicio del poder al cuerpo. El “poder” aquí significa controlar, o más bien, de “producir” una conducta, ya sea directamente, por medio del adiestramiento disciplinario, o indirectamente, con la amenaza disuasiva y el ejemplo a toda la población. Dentro de la institución carcelaria se desarrollan métodos disciplinarios que no sólo castigan los casos problemáticos sino que desarrollan un nuevo método de sanción, que Foucault denomina “normalización”. Se trata de un método en esencia correctivo y no punitivo- en el sentido de retribución o expiación- que busca inducir la conformidad. Asimismo, la institución carcelaria es el lugar donde el poder de castigar organiza silenciosamente un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar como terapéutico, e inscribirse entre los discursos del saber. Foucault (2002) expresa unas reglas generales que tienen que guiar el estudio sobre castigo:

- 1) No centrar el estudio de los mecanismos punitivos en sus únicos efectos "represivos". Demostrar que las medidas punitivas no son simplemente mecanismos "negativos" que permiten reprimir, impedir, excluir, suprimir, sino que están ligadas a toda una serie de efectos positivos y útiles, a los que tienen por misión sostener.
- 2) Analizar los métodos punitivos no como simples consecuencias de reglas de derecho o como indicadores de estructuras sociales, sino como técnicas específicas del campo más general de los demás procedimientos de poder. Adoptar en cuanto a los castigos la perspectiva de la “táctica política”.
- 3) Demostrar como el proceso de racionalización ha transformado la institución del castigo, que antes era un conjunto de prácticas rituales con gran carga moral y emotiva, en un proceso instrumental cada vez más desapasionado y profesionalizado.
- 4) Situar la tecnología del poder en el principio tanto de la humanización de la penalidad como del conocimiento del hombre.

En cuanto a Max Weber, lo que más caracteriza el proceso de castigo en la modernidad es su *racionalización*. Para el sociólogo alemán, a partir de los fines del siglo XVIII, los procesos del castigo han sido cada vez más monopolizados y administrados por instancias gubernamentales centralizadas, es decir, han sido burocratizados. A aquel sistema punitivo administrativo se integraron gradualmente varios grupos profesionales-directores, carceleros,

médicos, trabajadores sociales, psiquiatras y psicólogos- con su propia jurisdicción, estructura profesional, intereses e ideología. Weber considera que la característica central de las organizaciones e instituciones burocráticas, entre ellas el sistema penal, es que funcionan de forma desapasionada, rutinaria e impersonal. Paralelamente, su resultado más evidente ha sido el manejo eficiente de un gran número de individuos.

El castigo burocratizado sobre que Weber se refiere toma su forma más extrema en los campos de concentración de los nazis. Bauman (1989) señala que el Holocausto y las atrocidades que se cometieron en los campos de concentración de los nazis fueron posibles por una desarrollada burocracia y sus formas asociadas de racionalización.

Entonces, en ciertos aspectos, el Holocausto representa el “lado oscuro” de la modernidad pero que, no se trata de una aberración o desviación natural. De acuerdo con González Placer (2009), el Holocausto, en tanto que acontecimiento estrictamente moderno sería precisamente una de las pruebas de que la civilización moderna, es algo instituido y construido con y por una nueva forma de violencia; la violencia como una cuestión “técnica” y “burocrática”, como una cuestión sometida exclusivamente a criterios instrumentales y racionales, disociados de cualquier problematización moral; violencia pues nueva en su concepción, en su utilización y en su justificación.

Por último, David Garland nos propone a percibir el castigo como una institución social y como un artefacto histórico y cultural:

“Los orígenes de las modificaciones penales y los determinantes del modelo penal se encuentran no solo en el razonamiento penitenciario, en el interés económico, o en las estrategias de poder, sino también en las configuraciones del valor, el significado y la emoción que denominamos “cultura” (1999:290).

En este sentido, el castigo codifica los signos y símbolos de una cultura más amplia en sus propias prácticas. Se puede deducir que, al considerar que el castigo comunica significados, Garland coincide, hasta un punto, con Durkheim. Pero Garland adoptando una perspectiva del conflicto e interacción social afirma, además, adelantando en el análisis, que las instituciones penales construyen y difunden significados culturales al tiempo que los repiten o los “reafirman”; o sea, que el castigo tiene un poder simbolizador. El autor sostiene que, hoy en día, el castigo, es:

“una entidad administrativa circunscrita, discreta, legal. Sin embargo, también es la expresión del poder del estado, la afirmación de la moralidad colectiva, un vehículo de la expresión emocional, una política social condicionada por motivos económicos, la representación de la sensibilidad vigente y un conjunto de símbolos que despliega un ethos cultural y ayuda a crear una identidad social” (op.cit.,333).

Cabe destacar que para este autor, uno de los determinantes del sistema penal contemporáneo se encuentra en el conflicto y la tensión entre el deseo pasional y moralizante de castigar

(visión durkheimiana) y la preocupación administrativa, racional y normalizante de dirigir (visión weberiana-foucaultiana).

En suma, se puede decir que a pesar de que las perspectivas anteriores sobre el castigo se diferencien, existen unos puntos comunes entre algunos autores. Ya nos hemos referido a la importancia que ambos Durkheim y Garland conceden a los valores sociales, las emociones y las sensibilidades individuales y colectivas. Luego, Foucault comparte con Weber la perspectiva racionalizadora sobre el castigo, con Rusche y Kirchheimer la visión materialista y con Durkheim el concepto instrumental y funcionalista de castigo.

Finalizando, para el análisis del significado y funcionamiento del castigo, las anteriores perspectivas pueden examinarse como complementarias.

2.2.7 Violencias

El término *violencia* no es equívoco y tiene varias manifestaciones. A pesar de eso, el punto de vista hegemónico y el sistema penal limita la concepción de este término identificándolo mayoritariamente con la violencia física que se ciñe a una actuación individual o a aquella de la suma de unos individuos (García Borés, 1993). Paralelamente, la perspectiva institucionalizada de la violencia tiende a simplificar y/o “fetichizar” el término, segregar a sus elementos constituyentes, ocultar su profundidad e invisibilizar sus manifestaciones. Es imprescindible poner el acento y hacer visibles otras manifestaciones de la violencia que son tanto o más importantes que la ejercida entre los individuos. Estas son la violencia estructural, cultural o simbólica, institucional. El reconocimiento de estas violencias constituye uno de los pasos principales para un estudio sobre instituciones del control para menores.

La *violencia estructural* es una violencia indirecta y, al mismo tiempo, la forma general de la violencia en cuyo contexto encuentran su fuente, en gran parte, todas las otras formas de violencia. Dicho de otra forma, es “*aquella que no es violencia para el sistema penal, porque no necesariamente se identifica con un comportamiento personal, que es lo que él persigue, pero que también niega, como los delitos con víctima, bienes y derechos. La violencia estructural es la violencia manifestada en las condiciones estructurales de la vida y por ello identificada con la inequitativa distribución de los recursos, de los ingresos, de las posibilidades de llevar una vida digna*” (Martínez Sánchez, 2004:125-126). Jiménez Bautista y Muñoz Muñoz (2004) expresan que en este término se englobaría a la pobreza condicionada estructuralmente (cuando no estuviera garantizado el acceso a bienes como alimentos, agua, vestido, vivienda, medicamentos y escolaridad), a la represión política (cuando se vulnera derechos como los relativos a la libertad de expresión, de reunión, de movimiento...) y a la alienación (cuando hubiera obstáculos, evitables, a la satisfacción de necesidades tales como la de comprender las condiciones de la propia existencia, de comunidad, de compañerismo, de amistad, de solidaridad, de alegría, de dar significados a la propia vida, de tener algún tipo de comunicación con la naturaleza). La primordial importancia y utilidad del término de violencia estructural se encuentra en el reconocimiento

de la existencia de conflicto social. Luego, este concepto permite desvelar las formas ocultas y estáticas de la violencia, y las relaciones que pueden existir entre unas y otras formas de la misma. Para Galtung (1969), la violencia estructural es la represión de las necesidades reales y, por tanto, de los derechos humanos en su contenido histórico-social. En último término, ella es sinónimo de la “injusticia social”.

La *violencia cultural* parte de ideas, normas, valores y la tradición. Esta manifestación de la violencia, que se puede denominar también simbólica, se expresa a través de la capacidad de imponer significados “arbitrarios”⁷⁵, presentándolos como “naturales”, ocultando que se han impuesto y que son arbitrarios. La violencia cultural, crea un marco legitimador de todas las otras manifestaciones de la violencia y se concreta en actitudes. En este sentido, la violencia cultural y/o simbólica, asociada tanto con el proceso de institucionalización como con el término de la *violencia institucional*, se puede identificar, incluso, con unas determinadas orientaciones institucionales que son interiorizadas en las diversas posiciones de la estructura. Como advierte Zino Torraza, “*si bien estas formas de violencia son a menudo referidas con denominaciones como coacción legítima, no se puede ocultar la realidad que esta legitimidad tiene como último sostén la posibilidad del uso de la violencia física por parte de quienes detentan esa legitimidad*” (2003: 234).

Por último, pasamos a la otra manifestación significativa de la violencia que es, la *violencia institucional*. La violencia institucional, es aquella que es propia de ciertas organizaciones, las cuales “ejercitan” violencias sobre los individuos incorporados en ellas. Podemos hablar de “violencia institucional”, cuando el agente es un órgano del Estado, un gobierno, el ejército o la policía. Desde este punto de vista, el sistema penal y la pena se consideran como violencia institucional porque reprimen necesidades reales y suspenden derechos. Aún más, ellos, al ser sistemas de violencia institucional, cumplen la función de instrumentos de reproducción de la violencia estructural. En este caso, la doble dimensión de la violencia amenaza claramente los derechos humanos (Baratta, 1990: 23). Hay que dejar claro que las diversas manifestaciones de la violencia no son excluyentes sino que una misma situación, acción, etc. puede implicar más de una violencia. Asimismo, las diferentes manifestaciones de la violencia “interaccionan y se realimentan entre sí”.

⁷⁵ En el sentido de Bourdieu, Passeron (1970) quienes sostienen que la selección de significaciones que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitrario en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden ser deducidas de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, no estando unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a la “naturaleza humana”.

Capítulo 3

ANTECEDENTES DE LAS INSTITUCIONES DE MENORES. MODELOS DE CONTROL, EDUCACIÓN Y LA INSCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS EN LO SOCIAL

3.1 El surgimiento de la infancia “en peligro” y “peligrosa” y la creación de un nuevo modelo de control

El estudio de los orígenes de las instituciones del control de/para menores modernas, sus fundamentos ideológicos, sus “inventos” y, también, su ‘herencia’ para la época contemporánea, puede contribuir a una mejor comprensión de la realidad institucional y social actual. Porque, como señalan Varela y Álvarez Uría, si se quiere evitar la naturalización de los procesos sociales es preciso poner de manifiesto su carácter relativo, es decir, mostrar las reglas históricamente determinables que los dotan de sentido (1991:209). Tal tarea supone, primero, la referencia al surgimiento de la categoría social de la “infancia” y, simultáneamente, el rechazo a la idea de que hay una infancia ‘ahistórica’, homogénea y de validez universal. Es decir, es preciso señalar la presencia de *las infancias* como un hecho socio-económico, político y cultural. Luego, se dará a conocer el porque y cómo surgió un control específico para *menores* a través de unas instituciones especiales. Por último, se pretende que se evidencien teorías, conceptos, procesos y prácticas que son “perpetuadas” hasta nuestros días.

3.1.1 Las infancias y la aparición de la categoría del “menor”

Como Ariès (1987) pone de relieve, la infancia tal como es representada en su acepción moderna, no existe antes del siglo XVI e, incluso entonces, se está todavía lejos de su delimitación en tanto a etapa cronológicamente precisa. En concreto, la consolidación de la construcción social de la infancia se hace con la formación del estado moderno o estado burgués, cuando la etapa infantil, deja de ser institucionalmente invisibilizada y adquiere una categoría distinta en relación a otras clases de edad. De hecho, el actual modelo de “Niño universal” refleja, en gran medida, las aspiraciones de la burguesía “ilustrada”. Por lo tanto, es necesario aceptar que no existe “el niño” sino distintas percepciones de infancia dependientes de prácticas familiares, modos de educación, condiciones y clases sociales. Como sostiene García Méndez (1991), la infancia constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales. Una vez configurada esta etapa de edad ha conllevado la necesidad de su gobierno específico que, a su vez, ha dado lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos. De hecho, los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas

creadores del control de la misma. Así, *la historia de la infancia es la historia de su control* (García Méndez, 1991).

Ahora bien, la diferenciación en el tratamiento social e institucional de las infancias y la sucesiva aparición de la categoría del menor que se dan en los albores de la sociedad industrial están ligadas a necesidades más generales de control social. En concreto, en aquella época se realiza una profunda transformación social, política y cultural que implica:

- Importantes movimientos migratorios desde el campo hacia los centros urbanos industrializados. Paralelamente, significativos son los flujos migratorios de Europa hacia los Estados Unidos de América. Estos movimientos resultan crear, en algunos casos, unas ‘explosiones’ demográficas y la aparición de una población incontrolable.
- Condiciones de miseria y precariedad de la vida en las ciudades industriales donde se ven hacinados grandes conglomerados humanos.
- Una progresiva debilitación de la familia como institución de control social. La incorporación de la mujer a la producción, la pobreza y la miseria dificultan el cumplimiento de las tradicionales funciones familiares. La familia ya no es capaz de contener a sus miembros mediante la responsabilidad de su mantenimiento.
- La introducción de muchos niños y jóvenes a la naciente fábrica que marca su sobre-explotación y deterioro.
- Un aumento de los indigentes y las personas pobres que piden ayuda.
- Una clara necesidad sistémica de organizar el trabajo y la producción y de formar unos obreros dóciles y útiles.
- La emergencia del control de un “lumpen proletariado” en aumento y de la represión de los disturbios sociales.

Dado lo anterior, la preservación y consolidación del orden social exige un replanteamiento y una reestructuración de las viejas formas e instituciones del control, así como nuevos dispositivos e instrumentos para controlar el ascendente conflicto social; un conflicto cuyas dimensiones no son solamente políticas y económicas, sino también culturales. Asimismo, las respuestas a este conflicto han sido, en términos de Althusser, tanto ideológicas como represivas. En este marco, se sitúa la aparición de particulares formas de tratamiento y control “educativo” y “asistencial-punitivo” de las infancias.

En el núcleo de las nuevas formas del control social dirigidas a la nueva generación está, sin embargo, la clasificación entre niños propiamente dichos y niños adjetivados o los ‘otros’ niños; estos últimos, al ser la parte de la infancia-adolescencia que por razones de conducta o de condición social entra en contacto con la compleja red de mecanismos de la caridad-represión, se convierten automáticamente en “menores”. En opinión de Costa y Cagliano:

“el control social de la infancia a través de la clasificación institucional de los sujetos infantiles en niños propiamente dichos(en posiciones de sujeto vinculadas a su condición de hijo de familia legítima y a su inscripción como alumno del sistema de educación pública) y en menores (en posiciones de sujeto relacionadas con la

carencia de familia, hogar, recursos o desamparo moral y a su condición de pupilo protegido por el Estado) es consecuencia directa de los dispositivos legales e institucionales desplegados en la propia Constitución del Estado Moderno” (2000:69-70).

Ahora bien, en el proceso de la adjetivación y ‘minorización’ de un amplio sector de la niñez, la familia y el entonces recién ‘nacido’ sistema escolar jugarán un rol específico. Estos funcionan como criterios y medida de la “normalidad” y, a la vez, como espacios y métodos de intervención y control. A partir de un determinado momento, la familia se convierte en un blanco privilegiado del control social; se desarrolla una vigilancia continua de ella, una penetración integral en el más mínimo detalle de su vida. Mediante el uso de una *tecnología de la necesidad*⁷⁶, médicos, filántropos e higienistas ‘invaden’ su interior y empiezan a reorganizar los comportamientos que se deben seguir para la conservación de los hijos. Esta reorganización de los comportamientos gira en torno a dos polos bien distintos y se hace con dos estrategias bien diferentes:

a) El primer polo incluye la familia acomodada y la estrategia empleada es la *medicina doméstica*, fundada a una alianza del médico higienista con la madre burguesa. A las familias acomodadas, se les solicita la liberación protegida de sus hijos mediante el uso de los aportes de la psicopedagogía y el control por una discreta vigilancia.

b) El segundo polo enreda la familia popular y su estrategia es *la economía social*. Esta última estrategia, partiendo de los mismos preceptos de higiene, no trata de asegurar discretas protecciones, sino de establecer vigilancias directas. El modelo ‘pedagógico’ exigido para los hijos de las familias populares se puede caracterizar como el de la libertad vigilada. Aquí lo que se pide es el empleo de técnicas para la limitación de la libertad de los niños (y de las familias) y para el retroceso del niño hacia los espacios de mayor vigilancia.

Luego, la naciente institución escolar ocupa, indudablemente, un lugar central entre los mecanismos que contribuyen al control y a la clasificación de la niñez. La escuela sirve para situar la infancia pobre en un *no man’s land social* donde es más fácil manipularla y convertirla en medio de la propagación del nuevo orden social. Así surge “*un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separe a las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y su tiranía, del demonio y sus engaños*” (Varela, Álvarez –Uría, 1991:27). El sistema escolar aísla a los niños de los adultos y de la vida social y se los somete a un proceso de transformación personal dirigida por el maestro. Asimismo, la escuela marca los intereses, los ritmos, los tiempos y transmite saberes que aunque se presenten como “neutros” e “inmateriales” son portadores de ideología; más que todo, el conjunto de ellos censura y excluye otro tipo de conocimientos y productos culturales, imponiendo a la vez una distancia entre ‘la verdad’ y ‘el error’. No obstante, el espacio cerrado de “la escuela” moderna no es en absoluto homogéneo. Según la posición de los

⁷⁶ Acorde a Donzelot (1979) se establece una tecnología de la necesidad que hace de la familia la piedra angular de la autonomía a partir de la siguiente alternativa: controlar sus necesidades o ser controlado por ellas.

educandos en la pirámide social, se adecuan los contenidos, las actividades, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, la autopercepción que se les inculca a los niños. Sin duda, la máxima represión y el mínimo saber transmitido corresponden a la infancia pobre.

Una vez establecida, la escuela se designa como una institución modelo y, en consonancia con Donzelot (1979), como un laboratorio de observación de las tendencias antisociales. Si el niño “fracasa” de asimilar los conocimientos y hábitos “únicos, legítimos y objetivos” instruidos en la escuela y/o no acepta el tipo del control que se le ejerce por la institución escolar, es debido a la deficiencia, anormalidad, inadaptación del propio niño y la escuela debe enviarlo al lugar que le corresponde. Como Varela y Álvarez-Uría sostienen, “*en el preciso momento en que la escuela se institucionalizaba como un espacio obligado para los niños de las clases populares, el concepto de delincuencia juvenil nació para designar, a aquellos niños y jóvenes que no se adaptaban a ella y la abandonaban para disfrutar de la libertad de la calle*” (1991:259).

Así que la infancia que no se somete al control del sistema de instrucción pública se debe someter a otro tipo de instituciones; escuelas para deficientes, reformatorios, escuelas industriales y todo una serie de instituciones cuasi-penitenciarias. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños “expósitos”, huérfanos, desamparados, “vagos”, “anormales”, “delincuentes” (semejante al de los locos, los pobres, las prostitutas...) que no cesará de extenderse hasta nuestra época. El secuestro de los “hijos de la escoria”, de “lo más bajo y abatido del mundo” adopta una amplia gama de formas de violencia que reenvían a teorías y valoraciones sociales concretas⁷⁷.

3.1.2 El positivismo criminológico

Todo el proceso de creación de jurisdicciones e instituciones especiales para el control social de los menores está fundamentado desde sus inicios en las bases ideológicas de la teoría positivista. El positivismo nace en el siglo XIX y en su segunda mitad del mismo siglo *Auguste Comte* lo utiliza como base para la formación de la ciencia sociológica. El término “positivismo” hace referencia tanto a un método como a una teoría. Una de sus características es la aplicación de las leyes de la naturaleza y del método de estudio de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales. De esta forma, se pretende explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes caracterizadas como generales y universales sustituyendo la “imaginación” (propia del Iluminismo) por la “observación”. A juicio de Bustos Ramírez, varios son los puntos de esta corriente que se pueden criticar (1983:32):

a) Uno de ellos se refiere a su teoría del conocimiento en tanto que parte de la posibilidad de un conocimiento objetivo, determinado exclusivamente por el objeto. Esta consideración

⁷⁷ Son expresiones empleadas por Pedro Fernandez Navarrete: Conservación de Monarquía y Discursos Políticos sobre la gran consulta que el Consejo hizo al Sr. Rey D. Felipe III, al Presidente y Consejo Supremo de Castilla. Madrid 1626. y citadas en Varela, J. y Álvarez Uría, F., 1991:34

supone desconocer que no existe una separación entre sujeto y objeto, que el observador siempre agrega algo a lo observado y, por ello, que también ese proceso de observación puede constituirse en objeto.

b) Al aislar simplemente diferentes datos que luego pone en relación, aísla el fenómeno de todo el contexto orgánico en que se da, con lo cual se proporciona un conocimiento de simple detalle y estático

c) Hay una falta de visión crítica referida al objeto como elemento integrante de una determinada estructura

d) A pesar de que el espíritu positivista pretende deslindar ciencia de ideología, relegando a esta a un estado inferior del pensamiento y señalando a la ciencia como el pilar del orden social (de la racionalidad) y a la ideología como el desorden (la irracionalidad), el pensamiento positivista es pura ideología, pues para él el orden social existente es un absoluto, no sujeto a discusión. En definitiva, el positivismo es la ideología de la naciente sociedad burguesa-industrial.

La corriente positivista influye a la criminología y, en gran medida, al derecho Penal oponiéndose a la escuela liberal clásica⁷⁸. Los principios básicos de este enfoque aplicado en la criminología y el derecho penal son⁷⁹:

- El interés en las causas de la criminalidad y la desviación. Para encontrar estas causas el análisis se centra en la persona desviada y criminal, y en la clasificación tipológica de los individuos. La intervención penal ya no se produce como reacción frente a un acto que viola la norma, sino frente a un individuo “distinto” que hay que estudiarlo. El comportamiento humano se pretende medir y clasificar, para separar los “corregibles” de los “incorregibles”, los “sanos” de los “enfermos”, etcétera.

- La negación de la existencia del “libre albedrío” y la extinción de la “culpa”, ya que la voluntad y el comportamiento de las personas está determinado biológica, psicológica o socialmente y el delito es un síntoma de enfermedad que delata la anormalidad propia del sujeto infractor. Por lo tanto, la criminología es la ciencia que estudia estos factores que son las causas de la delincuencia. Cabe apuntar que el surgimiento de estas ideas se determinó por la escuela criminológica italiana cuyos principales exponentes fueron:

⁷⁸ La Escuela Liberal Clásica, desde las posiciones racionalistas de Cesare Beccaria y apoyada en los postulados de Iluminismo se basaba en los siguientes principios: a) el objeto de su atención era el delito b) el delincuente no era diferente de los individuos normales; c) el derecho penal, se concebía, no tanto como un medio para intervenir sobre el sujeto delincuente y modificarlo, sino como un medio de lo que se denomina prevención general; d) necesidad y utilidad de la pena. Las sanciones penales debían ser proporcionales a la gravedad de la violación cometida y al grado de la culpabilidad con que el sujeto hubiera actuado; e) la aplicación de estos principios comportaba el respeto de una serie de garantías del orden procesal: independencia del poder judicial, garantías de defensa a los procesados, publicidad de las actuaciones judiciales etcétera.

⁷⁹ Véanse De Leo, 1985; Baratta, 1986; Ferrajoli, 1995; Rivera Beiras, 2005

Lombroso (“L’uomo delinquente”,1876): Su teoría se basa en un rígido “determinismo biológico” percibido como causa principal del comportamiento criminal. La teoría original lombrosiana se refiere a la existencia de un tipo criminal que se distingue de los no criminales por anomalías físicas observables. Propone que el criminal pertenece en una especie humana moralmente inferior, caracterizada por rasgos físicos que recordaban a los monos, a los primates inferiores y a las tribus salvajes. O sea que para Lombroso, el criminal es un hombre anormal que tiene que aislarse y estudiarse.

Garofalo (“Criminología” 1885): Este autor acuñó, en 1885, el término criminología, en su obra “Criminología: estudio sobre el delito, sobre sus causas y la teoría de la represión”. Fundamenta la responsabilidad penal en la peligrosidad innata del delincuente, al que considera una “variedad” involucionada de la especie humana, incapaz de asimilar los valores de la sociedad. Defensor de ideales políticos fascistas, Garofalo proponía la pena de muerte y la eugenesia de los criminales natos.

Ferri (“Sociología Criminal”, 1900): Ferri subraya sobretodo las causas sociales de la criminalidad defendiendo el modelo plurifactorial para la explicación de ella. Él se refiere a dos tipos de “remedios”: los sociales y los legales. Los primeros deben actuar en términos de prevención, profilaxis, educación. Los remedios legales son a nivel civil y penal. Como elemento distintivo del tratamiento a seguir es la personalidad del delincuente y, por lo tanto, la pena para desarrollar efectos adecuados, debe ser individualizada.

Desde las anteriores perspectivas, la criminología se orienta a explicar científicamente la desigualdad social como necesaria diversidad natural.

- Las medidas aplicadas tienen un carácter terapéutico. Por lo tanto, ellas ya no pueden tener como criterio de duración la proporcionalidad frente al daño cometido y la culpabilidad del sujeto, sino que se tienen que durar “hasta la curación del delincuente”, o sea, deben ser indeterminadas.

- La pena es sustituida por las medidas orientadas a lo que se llama prevención especial. Esta última involucra, según Ferrajoli, tres orientaciones preventivo-especiales: a) las moralistas de la enmienda, b) las naturalistas de la defensa social, c) las teleológicas de la diferenciación de la pena. En la primera de las orientaciones, el fin de la pena será el de la reeducación y recuperación moral del condenado, a quien se presupone sujeto inmoral a redimir. Las doctrinas de la segunda corriente parten de la idea que el delincuente es un ser antropológicamente inferior, degenerado y, por lo tanto, se asigna a la pena y, fundamentalmente, a la medida de seguridad, el doble fin de curar al condenado(al presuponerle sujeto enfermo) y/o de segregarlo y neutralizarlo(al verlo como individuo peligroso).Finalmente, la tercera orientación, confía la función de prevención de las penas a su individualización y diferenciación (1995: 265-266).

- La *responsabilidad individual* es sustituida por la *peligrosidad* como fundamento de la reacción social. La potencial peligrosidad es ahora el fundamento de la reacción social, conceptualizada como una defensa frente a los sujetos “inadaptados”.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el positivismo, como paradigma de inscripción de la ciencia de la época y de legitimación de la política social, incluirá “la pedagogía”. A juicio de Núñez, la inscripción política de la pedagogía en el positivismo se hace en un doble registro (1988:127-128): a) “Pedagogía” como una disciplina que aporta el diseño escolar, b) “Pedagogía especial” como disciplina que aporta el diseño de los espacios de segregación de los “anormales”.

3.1.3 Las ideas sobre peligrosidad social y patología. Su impacto en el tratamiento social e institucional de la infancia.

Unas categorías centrales del positivismo criminológico que se aplicaron no sólo a las personas adultas sino además, a los “otros” niños y jóvenes, son, como se ha señalado, la *peligrosidad social* y la *patología*. Ellas, al juzgar y criminalizar ciertas formas de saber, hacer, relacionarse, servirán “de cobertura a una multiforme lluvia de intromisiones” en la vida infantil y juvenil (Varela, Álvarez Uría, 1991: 45). En definitiva, estas construcciones ideológicas se constituirán como fuentes “científicas” y, luego, jurídicas para la legitimación del poder de secuestrar, recluir, marginar, es decir, castigar. Específicamente, respecto a los niños “minorizados”, las concepciones sobre peligrosidad social y patología vienen para imponer un control punitivo mediante el encierro moralizador y terapéutico. Paralelamente, es preciso señalar que, a partir del siglo XIX, estas concepciones fundamentan dos funciones significativas de las instituciones del control; la marcación y la división binaria (normal/anormal, loco/cuerdo, peligroso/inofensivo) y, paralelamente, la asignación coercitiva y la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar, cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etcétera).

i. La “peligrosidad social”

Al nacer el Estado moderno, la “peligrosidad social” constituye el prisma a través del cual las clases burguesas perciben casi exclusivamente a las clases populares. O sea, desde el punto de vista de las personas con poder de definición, aquellas otras personas que son excluidas del contrato social resultan ser peligrosas para los intereses y el bienestar de las personas incluidas en el “mítico” contrato social burgués. En este marco, se identifican y se inventan varias figuras amenazantes para la sociedad, incluso, algunas que hasta entonces eran invisibles o eran vistas desde una perspectiva de compasión cristiana. No obstante, la nueva ética de trabajo va a desempeñar su propio rol en la criminalización de conductas, estilos de vida y, por ende, personas. Es el trabajo visto como criterio normalizador que juzga, por ejemplo, las “conductas vagas y ociosas”; conductas que así pasan a considerarse como auténticos peligros para el orden social, como enfermedades sociales que es necesario controlar y combatir.

La fundamentación “científica” de la “peligrosidad social” se realizó a base de los postulados de la antropología criminal. Ella asocia la peligrosidad social con la anormalidad biológica, psicológica o social de los criminales y, a la vez, pone los cimientos para la introducción de las medidas “profilácticas” o de seguridad en el Derecho penal. El propio Ferri abogando por la defensa tanto represiva como preventiva de la sociedad, sugiere que para que actúe la defensa preventiva “...*basta por parte del individuo una conducta inferior al mínimo de normalidad y disciplina social, esto es, una conducta antisocial y por ende peligrosa, aunque no se cometan hechos delictivos*” (cit. en Terradillos, 1981:120).

En líneas generales, se puede decir que en la criminología y el derecho penal, la categoría de la “peligrosidad social” expresa las siguientes cualidades: a) es una categoría flexible con enormes posibilidades de carácter utilitario. b) unas veces se considera como una enfermedad incurable mientras otras, susceptible de tratamiento; c) algunas veces se ve unida al delito, otras confundida con él, ajena al mismo en otras; d) se mira más a la prevención especial que a la general o la retribución; e) es perfectamente complementaria de la categoría de la responsabilidad en el sentido de que, “*cuanto más evidente es la ausencia del requisito de la responsabilidad en un sujeto, tanto más fundada será la presunción de su peligrosidad social, con todas sus consecuencias en el plano institucional*” (De Leo, 1985: 31).

En el derecho penal español del siglo XX, la doctrina de la “peligrosidad social” se incorpora y se expresa ‘en toda su magnitud’ en la *Ley de Vagos y Maleantes* (LVM) de 4 de agosto de 1933 y la *Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social* (LPRS) de 5 de agosto de 1970. En nombre de la “defensa social”, estas leyes se construyen sobre una serie de preceptos en función de determinadas categorías subjetivas de peligro y no sobre hechos y tipos de delitos⁸⁰.

La primera de las leyes- *Ley de Vagos y Maleantes*- presenta un intento de lucha preventiva contra el delito, a través de medidas de seguridad impuestas en base a la peligrosidad pre o post delictual del individuo. Aquí la peligrosidad pre-delictual se entiende como “actividad antisocial, inmoral y dañosa, que es índice seguro de una conducta reveladora de inclinación al delito” y la post-delictual como posibilidad de “repetición” sistemática del delito. La Ley de Vagos y Maleantes aunque no disponga un concepto expreso de lo que ha de entenderse por peligrosidad social, cristaliza la doctrina del estado peligroso⁸¹. Como advierte Mellón (2003), esta ley republicana no sólo no fue derogada por el franquismo sino que fue muy utilizada según los criterios genéricos de las teorías penalistas de “la defensa de la sociedad”.

⁸⁰ Esta consideración se ve afirmada en el preámbulo de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social de 5 de agosto de 1970.

⁸¹ Véanse Jimenez de Asúa, L (1934) “Ley de vagos y maleantes. Un ensayo legislativo sobre peligrosidad sin delito”, Madrid:Reus

Años después, la *Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social*, una ley franquista, se presenta como una reforma de adaptación de la Ley de Vagos y Maleantes. Entre los fines que fundamentalmente tiende a conseguir la Ley se señalan los siguientes:

- Exigir y facilitar, dentro de los procedimientos regidos por la Ley, la adquisición de un conocimiento lo más perfecto posible de la personalidad biopsicopatológica del presunto peligroso y su probabilidad de delinquir, asegurando a tal efecto que sus condiciones antropológicas, psíquicas y patológicas sean estudiadas por los técnicos y adecuadamente ponderadas.
- Establecer las nuevas categorías de estados de peligrosidad que las actuales circunstancias sociales demandan por ofrecerse ciertamente como reveladoras de futuras y probables actividades delictivas o de presentes y efectivas perturbaciones sociales con grave daño o riesgo para la comunidad
- Crear nuevos establecimientos especializados donde se cumplan las medidas de seguridad, establecimientos que, dotados del personal idóneo necesario, garantizarán la reforma y rehabilitación social del peligroso.

En el artículo 2 de la Ley se refleja la identificación del estado peligroso con la peligrosidad social. En concreto, se expresa que para la declaración del estado peligroso y la sucesiva imposición de medidas de seguridad se tiene que comprobar que la persona resulte probadamente incluida en alguno de los supuestos de este artículo y se aprecie en él una peligrosidad social. Cabe apuntar que las categorías de estado peligroso manejadas se caracterizan por una laxitud y una enorme elasticidad en los tipos⁸² y que una de las categorías del estado peligroso la constituyen los menores de veintiún años abandonados por la familia o rebeldes a ella, que se hallaren moralmente pervertidos.

⁸² Son supuestos del estado peligroso los siguientes: 1) Los vagos habituales, 2) Los rufianes y proxenetas., 3) Los que realicen actos de homosexualidad, 4) Los que habitualmente ejerzan la prostitución, 5) Los que promuevan o fomenten el tráfico, comercio o exhibición de cualquier material pornográfico o hagan su apología, 6) Los mendigos habituales y los que vivieren de la mendicidad ajena o explotaren con tal fin a menores, enfermos, lisiados o ancianos, 7) Los ebrios habituales y los toxicómanos, 8) Los que promuevan o realicen el ilícito tráfico o fomenten el consumo de drogas tóxicas, estupefacientes o fármacos que produzcan análogos efectos; y los dueños o encargados de locales o establecimientos en los que, con su conocimiento, se permita o favorezca dicho tráfico o consumo, así como los que ilegítimamente posean las sustancias indicadas, 9) Los que, con notorio menosprecio de las normas de convivencia social y buenas costumbres o del respeto debido a personas o lugares, se comportaren de modo insolente, brutal o cínico, con perjuicio para la comunidad o daño de los animales, las plantas o las cosas, 10) Los que integrándose en bandas o pandillas manifestaren, por el objeto y actividades de aquéllas, evidente predisposición delictiva, 11) Los que sin justificación lleven consigo armas u objetos que, por su naturaleza y características, denoten indudablemente su presumible utilización como instrumento de agresión, 12) Los que de modo habitual o lucrativo faciliten la entrada en el país o la salida de él a quienes no se hallen autorizados para ello, 13) Los autores de inexcusables contravenciones de circulación por conducción peligrosa, 14) Los menores de veintiún años abandonados por la familia o rebeldes a ella, que se hallaren moralmente pervertidos, 15) Los que, por su trato asiduo con delincuentes o maleantes y por la asistencia a las reuniones que celebren, o por la retirada comisión de faltas penales, atendidos el número y la entidad de éstas; revelen inclinación delictiva.

Es significativo observar como se vincula el concepto de peligrosidad social con la niñez, adolescencia y primera juventud. Según Lombroso y la antropología criminal, los niños son por naturaleza pequeños criminales y que la dirección determinante que adopten hacia la edad adulta depende de las condiciones ambientales en las que se desenvuelvan. Por lo tanto, las clases “peligrosas” (haciendo referencia a los sectores sociales pobres) son el mayor foco de infección para sus hijos. Es decir, los niños pertenecientes en familias populares que no han asumido los valores socio-culturales burgueses, o dicho de otra forma, los niños de familias peligrosas, son por definición peligrosos. El siguiente discurso de Ramón Albó, citado por González Zorilla formula un auténtico paradigma de la equiparación entre joven delincuente y clases peligrosas. En este sentido, la asignación de esta peligrosidad convierte al niño en un “enemigo social”.

“De esos niños que hoy se ven abandonados y que hemos vistos salir de la cárcel, de cumplir una pena insuficiente casi siempre para lograr su reforma pero bastante muchas veces para hacerlos reincidentes, saldrán los que más tarde con el puñal y la dinamita sembrarán el terror y la muerte en la sociedad” (1985:115).

Cabe destacar que el carácter de la peligrosidad asignada a los niños y adolescentes implica no tanto la dimensión del presente sino la visión del futuro. O sea, se considera que por el factor de la edad y sus supuestas características, la peligrosidad de los niños dispone de más terreno para desplegarse y es más imprevisible que la de los adultos; hecho que carga con más intensidad el sentido y la vivencia de esta peligrosidad y la convierte aún más, en un problema ontológico.

Por otra parte, desde el siglo XIX, se difunde la idea de que los niños “peligrosos” y/o “delincuentes” son más susceptibles al adoctrinamiento y al cambio cuando son menores de edad de que si fuesen adultos; idea que legitimó las medidas cuasi-penales preventivas con niños y jóvenes. (Platt, 1982:69). En todo caso, si, pese a este tratamiento, no se consigue ningún cambio en la conducta del menor “en peligro” y “peligroso”, éste puede quedar encerrado y lejos de la sociedad de manera permanente. Esta última idea se observa en la propuesta del doctor I.N.Kerlin, citado por Platt:

“Si hubiera una clase de niños pequeños cuya herencia y cuyas aberraciones fueran tales que los predestinaran a nuestros manicomios y nuestras cárceles, adelantaremos mucho en la disminución de la delincuencia y la insana mediante un registro metódico y un adiestramiento de tales niños o en caso que esto fallar jaislándolos pronto y totalmente de la comunidad!” (1982:69)

La legislación sobre peligrosidad de los menores merece atención especial. Primero, por el nacimiento de dos figuras centrales en la definición del niño “irregular” y la identificación de ellas; esto es, el “niño abandonado materialmente y/o moralmente” o niño “en peligro” y el “niño delincuente” o “peligroso”, son términos que finalmente se hacen sinónimos. Todo ello derivó en la posibilidad de una respuesta estatal ilimitada, para “disponer” de aquellos

menores. Y por ello, ese modelo de protección terminó siéndolo de desprotección frente al *ius puniendi* del Estado⁸³ (García-Méndez, 1991; Cabezas, 2011). Luego, no hay que olvidar que a propósito del tratamiento de los menores se inicia la penetración en el derecho represivo de las ideas tuitivas y correccionales que después se extenderían a los adultos (Terradillos, 1981:107).

En definitiva, las preguntas en torno a esta “metafísica” del peligro de los niños serían: ¿cuál es el peligro exacto y unívoco en que está sometida esta parte de la infancia?, ¿Para qué son “peligrosos” estos niños y adolescentes? y, sobretodo, ¿para quién son “peligrosos”? Sin duda, para dar respuestas a eso hay que tener en consideración que:

“la calificación de un hecho como delictivo o de una persona como peligrosa, implica la existencia y actuación de una estructura de poder que da validez a determinadas pautas de conducta, de acuerdo con una jerarquía de valores cuya defensa asume ese poder”(op.cit.:9-10).

ii. La patología

La patología, término extraído de la disciplina médica, actúa paralelo con aquel de la peligrosidad social. Aún más, varias veces estas dos categorías resultan ser sinónimas. De acuerdo con de Leo (1985), las categorías de la “normalidad”, de la “no normalidad” y de la patología son utilizadas en sentido histórico e ideológico.

Dentro del Iluminismo, el pobre, el vagabundo, la prostituta, el delincuente no es todavía un “monstruo” patológico cuya conducta se origina por una propensión innata sino como una persona que por falta de una socialización correcta no puede controlar sus pasiones de acuerdo con los dictados de la razón. A lo largo del siglo XIX cuando el positivismo va ganando prestigio científico, da origen a la idea de la *patología o psicopatología* criminal colocando a la delincuencia junto a la enfermedad mental. Así, todo delito sería un fenómeno patológico causado por la interacción de factores biológicos hereditarios y sociológicos ambientales. La escuela positivista criminológica centrándose en el análisis de la personalidad del individuo desviado y criminal y presumiendo la singularidad y diferenciación de las personas desviadas y delincuentes de aquellas que se adaptan a las normas, terminó por presuponer la base patológica de estos primeros sujetos (Miralles: 1983:51).

Estudiando el sistema de control de los menores fundado en las premisas positivistas quedaba revelada la asignación del carácter anormal o patológico a los niños asistidos y delincuentes,

⁸³ En España, este modelo queda reflejado en la Ley de Tribunales Tutelares de menores (LTTM), tanto en la original del año 1918, como la posterior del año 1948, vigente en su totalidad, hasta el año 1991, año en que el Tribunal Constitucional la declaró parcialmente inconstitucional

los cuales se los equiparaba a un enfermo. De esta manera, se trataba de condenar un modo de vida e imponer otro nuevo, así como justificar leyes y acciones para la custodia y vigilancia de los niños que se percibían propensos a ejercitar estilos y formas de vida que arriesgaran el orden social.

Así, en torno a la obligatoriedad escolar van a definirse dos tipos de la “otra” infancia que progresivamente se irán acercando hasta prácticamente superponerse; esto es, la infancia delincuente o peligrosa y la infancia inadaptada o anormal que constituirán las dos redes que van a permitir la creación y desarrollo de las prácticas psiquiátricas, psicológicas y “pedagógicas”. En principio, se establece la diferenciación entre alumnos y aquellos niños que no están inscritos o no atienden a la escuela. No obstante, esta diferenciación viene con la aceptación de que:

“...pese a todo cuanto pueda lograr el sistema de instrucción pública mejor organizado y administrado, siempre quedará un considerable remanente de niños a los que no lleguen estos sistemas. Su indigencia, su vida vagabunda, sus depravados hábitos, su condición harapienta e inmundada, impiden que los admitan en las escuelas ordinarias” (Wines, cit. en Platt, 1982:10).

O sea, que la escuela no puede absorber toda la niñez. Hay una parte de ella que sus características de personalidad y de vida hacen imposible su tratamiento por esta institución. De esta forma, los niños que no cumplen con la obligatoriedad escolar y tienen por territorio la calle serán incluidos en la categoría de *la infancia delincuente*. Luego, se observan y se evalúan los niños que asisten a la escuela. Entre ellos, los escolares que no se acomodan a las normas y reglamentos que reinan en las escuelas, y no asimilan los aprendizajes que en ellas se imponen serán englobados bajo la etiqueta de *la infancia anormal*.

Como explica Muel (1991), entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el tema de la “infancia anormal” emerge como un tema de seguridad en varios escritos. De todos modos, se hace una distinción entre los anormales de la escuela, es decir aquellos niños “problema” que permanecen-al menos durante una temporada- en la escuela y los niños- “anormales del hospicio”. Los primeros se sitúan algunos escalones antes que los normales e, incluso, algunos hablan de “subnormales”. A diferencia, el segundo caso supone a los “niños anormales” propiamente dichos; o sea, se trata de niños que fueron dejados fuera de las escuelas a cargo de la asistencia pública y de la beneficencia privada.

Los niños anormales “son en efecto niños que no pueden estar en la escuela sin peligro para ellos mismos y para los otros escolares normales”. Ellos no pueden ser instruidos junto con los otros niños y necesitan una pedagogía particular. Y es la “infancia anormal” que solo puede ser localizada y tratada mediante “los procedimientos médico-pedagógicos”. Así, aparece un movimiento “a favor de la infancia anormal” que como sostiene el autor anterior, *tanto a nivel de los individuos que lo reivindican como al de las instituciones que lo fijan, no*

puede ser aislado de un movimiento más amplio que se refiere a “la infancia en peligro” (op.cit.:126).

El discurso positivista en torno a la infancia “anormal” crea dos nuevas categorías de trastornos psiquiátricos calificándolos como trastornos menos profundos: *los “inestables” y los “retrasados”* (Muel, 1991).

Se definen como “inestables” los niños que:

“no están en su sitio”, que “no pueden coordinar sus movimientos”, ni controlar sus instintos, sujetos a “cóleras inexplicables”, brutales, extremadamente violentas, que manifiestan “impulsos ingobernables”.El “inestable” es un nómada que pasa por distintas escuelas” (op.cit., 137-138).

A su vez, como “retrasados” se entienden:

“los niños afectados en diferentes grados de inferioridad o de deficiencia intelectual, desde el idiota vegetativo al simple débil que limita con el niño normal muy poco dotado(...)se trata del retrasado simple que no hace nunca progresos en la escuela, el holgazán, el “fruto seco””(op. cit.,141).

Este escolar “retrasado” constituye un caso para los especialistas debido a su actividad cerebral que es orientada de forma distinta a la del normal.

Las anteriores ideas enredan también al niño “delincuente”.En este sentido, Donzelot sostiene que el denominador común que podemos encontrar entre los niños encarcelados por robo, vagabundeo o insumisión a la autoridad paterna, los niños “anormales” de asilo y otros niños ingresados en las escuelas de perfeccionamiento es el comportamiento escolar. *Aunque la mezcla difiera, las tres categorías comportan los mismos ingredientes: inestabilidad y debilidad, perversiones” (op.cit., 131).*

Por otro lado, Castel, Castel y Lovel enfocando a la realidad estadounidense de principios del siglo XX, se refieren también a la insistencia que hay sobre los factores mentales de la conducta delincuente: “No fue casualidad que las primeras “preocupaciones psiquiátricas” respecto a la infancia partieran de una reflexión sobre la delincuencia juvenil: el joven delincuente pone de manifiesto una nueva dimensión de la patología que no es reductible al tipo de deficiencia que caracteriza al idiota o la debilidad.” Esta patología que encubre la conducta y personalidad “delincuente” trata de una mezcla de criterios y condiciones. De modo indicativo, se señala que los “desórdenes del comportamiento”- considerados como una patología que exige intervención-, son los “accesos de ira, robos, tendencia a permanecer encerrado en sí mismo, faltas injustificadas a la escuela, agitaciones y terrores.”

Cabe señalar que, al igual que lo que sucede con la calificación de “peligrosidad social”, estas categorías, a través de unas definiciones generales e imprecisas, no apuntan sólo al presente del niño sino a su futuro. Porque, en realidad, el mayor peligro se contempla en el pasaje de los niños a la edad adulta. Se considera que *“al funcionar mal su sistema nervioso estos niños convertidos en adultos “aumentarán el número de los inútiles, perdidos, alcohólicos, invertidos, prostitutas, criminales, locos”* (Muel, op.cit., 137-138). Y como señala el autor mismo, es en las descripciones del retrasado y del inestable que se puede descubrir toda una imaginaria social de las relaciones entre las clases.

3.1.4 Los “salvadores del niño” y la creación de las nuevas instituciones de control para menores.

El movimiento de reformadores que surgió en EEUU, a finales del siglo XIX, con la denominación *“Salvadores del niño”* (Child’s Savers), construye un modelo entero para “el encasillamiento, el tratamiento y la vigilancia” de la infancia. Bajo esta ideología se crean en Chicago, Illinois, en 1899, los primeros Tribunales Tutelares para menores; tribunales que se representaban no como instituciones represivas, sino como portadores de una función paternal y educativa. De ahí, el *modelo tutelar o protector* y los principios ideológicos que lo sostenían se iban a difundir a Europa y a ‘reproducirse’ en el panorama asistencial y penal del siglo XX.

La ideología de los salvadores del niño era una síntesis de principios y elementos: de la profesión e ideología médica adoptaban el concepto y vocabulario de patología, higiene y tratamiento; del darwinismo social tomaban la consideración sobre la pertinencia de la condición humana y los defectos morales; del positivismo criminológico europeo (Lombroso, Ferri) adoptaban la idea de los orígenes biológicos y ambientales del crimen.

Los salvadores apoyaban programas que, según Platt, *“recortaban las libertades civiles y la vida privada de los adolescentes sometiendo a estos últimos a una constante y omnipresente vigilancia”* (1982: 31).

En concreto, los principios y características de las “reformas salvadoras” eran:

1. Los niños son considerados como seres inferiores, débiles y necesitados de tutela. A estos efectos, se defiende la dependencia ‘natural’ de los adolescentes y se castiga su independencia “prematura”.
2. La obsesión en la observación, vigilancia y control del comportamiento de la juventud (su educación, sus ocios, actitudes con la autoridad, relaciones familiares, etcétera) y el consecuente ‘descubrimiento’ de nuevas categorías de comportamientos discrepantes, inmorales e delincuentes.
3. El ideal de la prevención y la vinculación del sistema de justicia con las escuelas, la familia y otras instituciones.
4. El “ideal de la rehabilitación” del niño desviado, anormal, delincuente.
5. El surgimiento de un nuevo derecho de carácter “pedagógico” y “protector”, más próximo del tratamiento médico-higienista que de la penalidad clásica.

6. La introducción de la penología preventiva⁸⁴ cuyos principios básicos, son el amplio control oficial sobre los jóvenes “delincuentes”, la separación de los delincuentes de los reos adultos, el acceso a la juventud “pre-delincuente”, las sentencias indeterminadas
7. Las formalidades judiciales mínimas. Dado que el tribunal era a la vez juzgador y protector no necesitaba la protección ni del abogado ni del Ministerio Fiscal. Por otro lado, era necesario el concurso de personas “honradas”, varias veces miembros de asociaciones benéficas, que informaran al juez de las circunstancias del menor y de los suyos, ya que la instrucción debía consistir en una información profunda y detallada sobre el menor: desde su moralidad hasta su ambiente escolar y profesional.
8. El rechazo de las distinciones legales entre el niño delincuente y el desatendido o abandonado. Cabe señalar que para el Estatuto de Illinois de 1907, toda infracción del código moral o social hace al menor “delincuente”. Así, constituían definiciones estatutarias de “delincuencia”: 1) Los actos que serían delincuencia si fueran cometidos por adultos, 2) los actos transgresores de las ordenanzas citadinas o municipales, 3) las transgresiones de conceptos generales e indefinidos, como “comportamiento vicioso o inmoral”, “incoregibilidad”, “holgazanería”, “lenguaje blasfemo o indecente”, “ser un vago”, “vivir con una persona viciosa o de mala fama”, etcétera.
9. La finalidad de imponer una moralidad que valora el trabajo, la prudencia, la templanza y la religión mientras rechaza la ociosidad, la vagancia, los placeres materiales, el lujo.
10. La consideración del ambiente urbano como causa de degeneración moral.
11. El desarrollo del “profesionalismo” en la labor de corrección. En este contexto se crearon nuevas carreras, sobretudo para mujeres de clase media, como es la de trabajadora social.
12. La promoción de programas correccionales que suponían largos períodos de internamiento, largas jornadas de trabajo y una disciplina militar.

Ahora bien, unas de las creaciones del movimiento de los salvadores que más interesan a este estudio es la institución del reformatorio. La institución del reformatorio fue dirigida, por una parte, *“a los que todavía ocupan un territorio debatible entre delincuencia e inocencia, que todavía no han cometido ningún acto punible, pero a cada momento están en peligro inminente de convertirse en delincuentes”* (Platt, 1982: 125). O sea, que la creación del reformatorio se basó en la convicción de que algunos niños se debieran alejar de su familia y del medio hostil callejero antes de entrar en la delincuencia. Por otra parte, esta institución pretendía separar los niños de los mayores presos en las cárceles, “salvándose” de la influencia nociva de ellos. Ambas categorías de jóvenes deberían ser enviados al reformatorio sin proceso y con requisitos legales mínimos puesto que la finalidad de esta estructura no era el castigo del menor sino su protección y reforma.

⁸⁴ Introducida por Frederick Wines. Sus principios se confirmaron por la Ley de Tribunales para menores de 1899.

En líneas generales, como rasgos principales del reformatorio se pueden mencionar:

a) la sentencia indeterminada para alertar la ‘cooperación’ de los reclusos, b) la disciplina en reclusión, c) la individualización del tratamiento, d) El sistema de calificaciones o “grados”, e) la vigilancia constante, f) el trabajo y la instrucción elemental, g) el ejercicio militar y físico, e) la “reeducación” basada en la formación de hábitos y “las buenas costumbres”

El modelo ‘educativo’ que adoptaba esta institución para la reforma de los niños y jóvenes se puede revelar en el siguiente discurso de uno de sus defensores:

“Era una comunidad de convictos con régimen militar y cuya guarnición formaban sus propios habitantes. Se iba persiguiendo rigurosa y totalmente el magno objeto del reformatorio, cada comienzo de declinación era rápidamente parado, y se vencía la aversión de los prisioneros individuales a obedecer” (op. cit., 90).

Cabe comentar que al mismo tiempo que surgió en Chicago el movimiento de Reforma Pro Salvación Del Niño, en España, semejantes condiciones sociales hicieron que aparecieran movimientos filantrópicos y de comunidades religiosas para la protección de la infancia. Asimismo, se crearon instituciones de encierro para la reforma de niños y jóvenes abandonados, “vagabundos” y “delincuentes”. En Barcelona fue inaugurada el año 1856 la Casa municipal de Corrección. Luego, en el año 1890 se creó la Escuela de Reforma “Toribio Durán” que se dedicaba a albergar a los llamados “trinxeraires” (vagabundos)⁸⁵. El modelo de tratamiento salvador se cristaliza en España con la “Ley Montero de Ríos” (*Ley de Bases sobre Organización y Atribuciones de Tribunales para Niños*) en 1918.

3.1.5 El nacimiento del sistema progresivo punitivo-premial: “Poniendo el destino del recluso en sus propias manos.”

Desde fines del siglo XIX, a los chicos y chicas reclusas en los reformatorios se les ha aplicado el sistema progresivo de “grados” y las técnicas “punitivo-premiales”⁸⁶. Un modelo de tratamiento estrechamente vinculado con la idea de la individualización de la pena y las sentencias indeterminadas (Platt, 1977). No obstante, antes de su aplicación y posterior desarrollo en las instituciones del control para menores, el sistema progresivo se introdujo en las colonias penitenciarias y en las cárceles. Ahí fue donde la aplicación de este tratamiento constituyó un claro ejemplo tanto de la penetración de las ideas positivistas en el ámbito penitenciario como también de la explotación de la mano de obra reclusa (Rivera Beiras, 1997).

⁸⁵ Consúltanse, entre otros, De Leo, 1985; Del Campo Sorribas, 1988

⁸⁶ Es decir, aquellos sistemas que se basan en la lógica de premio/castigo. Expresión empleada por Rivera Beiras (2005:59) aludiendo a Pavarini, 1986.

¿Pero como surgió aquella nueva forma de tratamiento de las personas presas y convictas? Un problema central entre los reformadores penalistas, militares y políticos del siglo XIX fue la de cómo acertar la disciplina y evitar motines y disturbios en las instituciones penitenciarias y cuasi penitenciarias; cuestión que cuya centralidad se ilustró en una serie de informes y congresos penitenciarios de aquella época. A estos efectos, una nueva forma de organizar la ejecución de las penas de prisión emerge y se promociona; *el sistema progresivo*. Este sistema acoge la caracterización de *progresivo* porque divide la condena en varios períodos, cada uno de los cuales otorga mayor libertad al penado. La tendencia general es utilizar de tres a cuatro períodos, el último del cual se puede superar un régimen próximo a la libertad. La base racional de este sistema es la posibilidad del recluso de mejorar su situación penitenciaria y obtener anticipadamente su libertad (condicional). Como sostienen Rusche y Kirchheimer (1984), la virtud principal de sistema de grados o sistema graduado de castigos y privilegios era su capacidad de tener a los presos disciplinados y sumisos.

El régimen progresivo se aplicó por primera vez a mediados del siglo XIX, por Maconochie, en la colonia penitenciaria inglesa de Norfolk (Australia)⁸⁷. El reformador inglés ideó un sistema penitenciario en el que gradualmente, en función del esfuerzo del condenado, se suaviza el régimen disciplinario y se le otorga mayor confianza, facilitando de esta forma su tránsito a la vida en libertad. Este esfuerzo se cuantifica mediante el trabajo y la buena conducta a base del sistema de marcas (mark system). El sistema de marcas descansa sobre cuatro principios. Como manifiesta Barry (1956) en vez de una sentencia de tiempo, esto inflige en una pena de trabajo sentenciando a los presidiarios a ganar su libertad por el sudor de sus frentes. Enseña a los prisioneros la auto-negación y los hace coadjutores en la preservación de la disciplina⁸⁸.

El sistema progresivo recogía los sistemas filadélfico⁸⁹ y auburniano⁹⁰, integrándolos como períodos de la condena. Siguiendo la descripción de Foucault de los modelos anteriores, “en el aislamiento absoluto-como en Filadelfia-, la readaptación del delincuente se le pide a la relación del individuo con su propia conciencia y a lo que puede iluminarlo desde el interior [...] un cambio de “moralidad” y no de actitud” (2002:242). Por otro lado, “el modelo de Auburn hace referencia clara al modelo monástico; Referencia también a la disciplina de taller [...] Así, este juego del aislamiento, de la reunión sin comunicación y de la ley

⁸⁷ Se dice también que la primera aplicación de este sistema corresponde al Manuel Montesinos director de la prisión de Valencia.

⁸⁸ Traducción propia

⁸⁹ En Estados Unidos la "Sociedad penitenciaria de Filadelfia" reunida en 1787 consiguió introducir, con la ayuda de los cuáqueros, en la prisión de Walnut Street, ciudad de Filadelfia, estado de Pensilvania, un sistema celular de completo aislamiento durante el día y la noche con exclusión del trabajo. La principal característica era el confinamiento o sistema celular absoluto, que consistía en la separación celular del recluso durante todo el día y la noche. Tenía la concepción de que mediante la separación del delincuente de la sociedad, y su absoluta incomunicación se lograba su corrección moral y readaptación social.

⁹⁰ El “sistema auburniano” se originó en la ciudad de Auburn, New York y es conocido como el "Silent System". Se basaba en trabajo colectivo durante el día y aislamiento continuo durante la noche pero el trabajo colectivo se realizaba en completo silencio. Se consideraba que el silencio obligatorio, garantizaba la imposibilidad de fugas, motines y evitaba los “contactos diferenciales”.

garantizada por un control ininterrumpido, debe readaptar al criminal como individuo social. Lo educa para una “actividad útil y resignada”; le restituye “unos hábitos de sociabilidad” (2002:241). En un sentido semejante, este segundo modelo constituye la introducción de un tipo de trabajo de estructura análoga a la entonces dominante en la fábrica (Melossi, Pavarini: 1987).

En ese momento, el sistema progresivo de Maconochie incluía un primer período de aislamiento celular y un segundo período que introduce la obligación del trabajo. Se añade además un tercer período de condena en semi-libertad. Posteriormente, este sistema se aplica también en otros contextos. En 1853, Crofton lo implementa con algunas modificaciones en Irlanda. En esta aplicación, conocida también como *sistema penitenciario irlandés*, se añade a los tres pasos progresivos del sistema (primero prisión rigurosa; segundo, trabajo en común y tercero, libertad condicional), un cuarto, previo al tercero, en el que el preso pasaba a un campo intermedio en que trabajaba o bien a granjas o fábricas, durmiendo luego en la prisión. Además, el paso de un periodo a otro, o de una escala a otra, dependía de un sistema de vales que el preso obtenía en función de su conducta y trabajo. A diferencia del sistema aplicado en Australia, aquí la no consecución de número de vales requerido para pasar al siguiente período en el tiempo establecido, no sólo no permite al condenado ascender de grado, sino que comporta su descenso (Barry, op.cit.) En EE.UU., Wines y Dwight, en un informe a la legislatura de Nueva York, en 1867, proponían que el objetivo último de la política penal era reformar al criminal, cosa que solo podía lograrse:

“poniendo el destino del preso, hasta donde fuera posible, en sus propias manos, permitiéndole, por su industria y buena conducta, elevarse paso a paso hasta una posición menos restringida, por otra parte, la mala conducta lo mantenía en un estado de coerción y restricción” (Platt, 1977:7).

En 1870, en Cincinnati, se celebró un congreso penitenciario americano donde la mayoría de sus conclusiones fueron una clara adopción del sistema progresivo de Crofton. La Declaración número 3 del Congreso afirma que la clasificación progresiva de prisioneros, en función del carácter y de un buen ajustamiento al sistema de marcas, debería establecerse en todas las prisiones.

En cuanto a España, por Real Decreto de 23 de diciembre de 1889, en la colonia penal de Ceuta se implantó un sistema similar al sistema progresivo de Crofton en el que los cuatro grados eran conocidos como: *Celular* (régimen de aislamiento), *instructivo* (asistencia a la escuela y los talleres), *intermedio* (los penados trabajen en el exterior permaneciendo en el presidio) y de *circulación libre* (permiso de vivir con la familia pero bajo un control periódico). Luego, por Real Decreto, el 3 de junio de 1901, este sistema se amplió en el ámbito penitenciario de todo el estado español (Rivera Beiras, 1997).

En tal contexto ideológico, el sistema progresivo punitivo/premial, empieza a aplicarse también en el ámbito de menores y jóvenes. El reformatorio industrial de Elmira fue una de

las primeras instituciones en las que se ensayaron las ideas reformadoras presentadas en el Congreso de Cincinnati. Ahí, en 1880, Zebulon Brockway empezó a aplicar su plan reformador, a los jóvenes internos. Se trata de reformar al penado, obligándolo a prepararse para una vida moral y de trabajo, sometiéndolo a la práctica de todo tipo de deporte. El recluso por su buena conducta, puede obtener tickets o boleto que le van abriendo poco a poco la puerta de la prisión, disminuyendo el tiempo que debía estar en ella y cuando ha llegado a un estado de suficiente confianza se le concede la libertad condicional. Si cumple las condiciones de esa libertad y observa una buena conducta, no tiene que volver más al presidio. Paralelamente, este sistema se introdujo a las instituciones para "enfermos mentales" en las cuales se aplica a través del sistema de "salas" (Goffmann, 1972: 249). A partir de aquella época, el concepto de la progresividad y los castigos y privilegios van a ser inherentes a las instituciones "totales".

3.2 Discursos y principios que fundamentan las Pedagogías para los niños "en peligro" y "peligrosos"

En el modelo de tratamiento institucional de la infancia "en peligro" y "peligrosa" instaurado en el siglo XIX y desarrollado durante el siglo XX, se constata la intersección de diferentes discursos inscritos en el paradigma positivista: el correccionalista⁹¹, médico-higienista y conductista; discursos que, sin embargo, iban aparejados con sus pedagogías e intervenciones.

3.2.1 La interferencia del higienismo como un proyecto "científico" y social

Desde una perspectiva ideológica positivista se desarrolla la idea de la importancia social de la medicina para atacar las patologías sociales. Así, cuando la pobreza empieza a percibirse como un peligro para el orden social surge la higiene como un concepto para fortalecer los cimientos de este orden en nombre de la salud pública y para abarcar todos los campos de actuación en la relación entre la sociedad y las enfermedades⁹².

En el siglo XVIII la preocupación por el mantenimiento de la salud a través de hábitos de vida correctos se difunde ampliamente en tratados pedagógicos, obras médicas, literatura. La tendencia médica se entiende como la consecuencia necesaria del desarrollo industrial ya que este último ha multiplicado el número de peligros a los que las poblaciones manufactureras

⁹¹ Se hace referencia a la adopción y aplicación española del correccionalismo alemán

⁹² La higiene es definida por el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia española (2001), como la parte de la medicina que tiene por objeto la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, así como la limpieza, el aseo de las viviendas, los lugares públicos y de las poblaciones. Ella se distingue entre privada y pública consistiendo objeto de la primera la higiene personal, el "saneamiento" de las viviendas y las familias y objeto de la segunda la limpieza y ventilación de hospicios, hospitales, cuarteles, el control de los contagios, etcétera.

están expuestas. La publicación en 1790 de la obra del médico vienés J.P. Frank, titulada “*La miseria del pueblo, madre de enfermedades*”, da un impulso especial a la constitución de la higiene como una disciplina medico-social. A partir de esta época, ella se presenta como respuesta a una serie de problemas-enfermedades de diferente índole como la fiebre amarilla o el cólera-morbo, la vivienda insana, la familia contaminante, la calle desmoralizadora, el control de partes de la población como los “vagabundos”, mendigos, prostitutas... En último término, la higiene aparece como un remedio de índole no sólo médico sino también político.

A base de este término se desarrolla la doctrina del *higienismo* como un proyecto “científico y social”, como una nueva disciplina del cuerpo con amplias implicaciones morales, sociales y políticas. Esta doctrina implica la creencia de que haya una analogía entre el cuerpo humano y la comunidad que permitiera simbolizar como enfermedades lo que se percibiera como disfunciones del orden social, el gobierno, la economía.

La ideología higienista propone conductas socialmente adecuadas y proveedoras del orden moral individual y social. Médicos, administradores y educadores compartían y difundían principios acerca de los vínculos entre la salud moral y el bienestar individual y colectivo, el significado social y moral de los hábitos de salud. Así, el discurso higienista, adquiriendo el valor de un agente normalizador, se integra pronto a la educación doméstica y en las políticas institucionales.

De acuerdo con Núñez (2010), el higienismo se despliega como disciplina que pretende el control de las condiciones de vida de los sectores más pobres, considerando que allí anida el peligro de contagio y expansión de los males sociales. Esta idea se puede ver claramente en un informe francés de 1848, presentado por Donzelot, “*allí donde la aglomeración de la población es extrema, las viviendas insalubres y la promiscuidad favorece el contagio del ejemplo, allí donde el trabajo es incierto y los niños son abandonados a sí mismos florecen el pauperismo y las utopías. En las malas viviendas comienza la disolución de la familia y todas sus miserias*” (1979:72-73). Entonces, el higienismo debe intervenir sobre estas condiciones de “patología” y “peligrosidad” social imponiendo pautas culturales y conductuales.

Ahora bien, el higienismo recurre a un concepto clave: a la prevención. En concreto, se considera que es posible *prevenir* los comportamientos de las personas considerados moralmente malos o socialmente indeseables. Y ello es lícito, en nombre de la mejora, el progreso o, simplemente, de la seguridad, allí donde se considere que la salud o la vida, individual o colectiva, están en peligro. La actividad higienista, sustentada en premisas profilácticas o preventivas, se realiza empleando la estrategia de clasificación y el método de registro. La higiene busca atrapar lo social en sus categorías de análisis, clasificar “todas” las modalidades posibles del elemento en cuestión y mediante un registro minucioso posibilitar un control eficaz (Núñez, op.cit.).

En este marco que domina la premisa de que “más vale prevenir que curar” Castel, Castel y Lovel preguntan “¿cuál pudiera ser el mejor terreno para una intervención precoz si no fuese

el de la infancia?” (1980: 195) Considerando que los niños encarnan el futuro, los futuros sujetos dóciles, los obreros sumisos, los individuos rentables sólo pueden ser “fabricados en unas condiciones ideales de presión y temperatura social”(Varela y Álvarez Uría, 1991: 211). Por lo tanto, en torno a la infancia pobre “*pronto se han unido todos los profesionales de la sospecha, examinadores, probadores, detectores de anomalías de todas clases*”(Castel, Castel y novel, op.cit.). En España de principios del siglo XX, la Sociedad española de Higiene propuso que se crease en Madrid una escuela modelo para niños “anormales” regida por médicos y educadores. Esta escuela que proporcionaría a los niños un tratamiento terapéutico, higiénico y educativo funcionaría como un laboratorio donde se investigasen las causas de las “anormalidades”.

3.2.2 Correccionalismo del derecho penal y la Pedagogía Correccionalista

Unas de las orientaciones del enfoque positivista que han afectado de manera significativa el tratamiento de los menores ha sido el *correccionalismo*. Foucault, refiriéndose al cambio de las tecnologías penales en las cárceles en el siglo XIX, pone la atención en un nuevo sistema para tratar con los trasgresores, que no es tanto punitivo como correctivo, más dirigido a desarrollar individuos normales, conformes, que a asignar castigos, un sistema penal que se ha denominado “correccional”. Este sistema se basa en una corriente teórica alemana que tras su difusión en Europa y América, va a desarrollarse y aplicarse en varios ámbitos.

El correccionalismo se edifica en Alemania en la primera mitad del siglo XIX como una de las tendencias que se formulan sobre la pena. En concreto, se propugna como fin único y exclusivo de la pena la corrección o enmienda del delincuente. El principal exponente de la Escuela correccionalista alemán fue *Karl Roeder* quien habla de la corrección moral de la voluntad pervertida del delincuente a través de la pena. Él expresa que la pena no es un mal sino un bien, un derecho de los miembros de la sociedad que están necesitados de ayuda. El Estado debe ayudar a quien es incapaz de gobernarse a sí mismo siéndole una de las incapacidades más evidentes la del criminal; este es incapaz de una vida jurídica libre a causa de un defecto de voluntad que se refleja con la comisión del delito. Entonces, la delincuencia es una causa limitadora de la capacidad real, y por lo tanto, de la capacidad jurídica del individuo, igual que sucede con la edad, la enfermedad mental etc., causa que, mientras no desaparezca, mantiene al sujeto de quien se trate en posición de inferioridad y necesitado, en beneficio propio suyo y en interés social al mismo tiempo, de una protección tutelar.

En cuanto a España, entre los grupos de juristas que contribuyeron a la penetración del correccionalismo en derecho penal español e introdujeron los términos que dieron el paso a una “pedagogía correccional” se pueden destacar Francisco Giner de los Ríos, Ramón Albó Martí y Pedro Dorado Montero. Sus discursos promocionaron las corrientes correccionalistas y tutelares en la justicia como también lanzaron propuestas para la detección, clasificación y educación de los “niños anormales”. Pero, sin duda, lo más relevante de estos discursos es la nueva consideración del niño o joven delincuente, que dejaba de ser considerado como culpable, para ser definido como desamparado.

Giner de los Ríos, traductor de los libros de Roeder, se centró en la clasificación infantil y sentó las bases de lo que había de ser la “pedagogía correccional”. En 1900, en un artículo publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE), propone una visión panorámica sobre el correccionalismo y sus aplicaciones, analizando desde la filosofía y el derecho los conceptos de normalidad y anormalidad, estableciendo los términos en que se tenían que producir las relaciones entre medicina y pedagogía, y dando pautas para la formación de profesores de la “educación especial”. Como expresaba Giner de los Ríos:

“la pedagogía correccional lo mismo comprende la educación del adulto que la del niño, la del sordomudo que la del imbecil, la del deficiente, del vicioso, del impulsivo, del criminal y hasta del loco. Pues siguiendo el mismo orden de ideas se podría decir que esta ciencia forma en rigor parte de la patología y la medicina mentales, de la psiquiatría entendida en la unidad, plenitud de su concepto y hasta de su nombre, como a su vez la educación correccional del niño forma parte de la patología y terapéutica de este” (Varela y Álvarez Uría, 1991: 214-215).

A su vez, Ramón Albó Martí, aporta al correccionalismo la publicación, en 1905, de “*Corrección de la infancia delincuente*” donde se recoge su experiencia en el Patronato de Niños y Adolescentes Presos desde 1895. Paralelamente, creó el Patronato de Niños Presos y presidió desde el año 1922 el Tribunal de Menores de Barcelona.

Las ideas que más influyeron en el desarrollo normativo de la ideología tutelar para menores infractores fueron las de Pedro Dorado Montero. Él es la figura que con sus ideas y actuación unió la escuela correccionalista y el positivismo.

Dorado veía la justicia de menores como un medio de salvaguardar los derechos de un colectivo de niños que la sociedad o la naturaleza habían llevado a una situación de necesidad o desamparo que había que paliar y, en su caso, corregir. Él consideraba que los menores de edad, como los “locos” y los “delincuentes” dan prueba segura de su incapacidad para gobernarse normalmente, honradamente y, así, reclaman el género de protección que les convenga⁹³. Además, destaca la importancia de la atención a niños y jóvenes por pensar que la mejor forma de combatir la criminalidad consiste en conocer a tiempo sus causas, previniendo los delitos por medio de la educación o el tratamiento adecuados. Ahora, el procedimiento judicial se considera como una “terapia psicosocial” en la que las garantías jurídicas serían un obstáculo para su óptimo desarrollo.

Por ello, se apoya el uso de la *Pedagogía correccional* consistente en el empleo de medidas, no penas, que formaban parte del propio sistema de protección para tratar, educar y corregir.

Acorde a este discurso, tanto aquellos niños que no se adaptan a una institución, o la de aquellos otros que permanecen al margen de ella deben ser asumidos por el amplio territorio de la Pedagogía correccional y someterse a un proceso intenso e inflexible de moralización.

⁹³ Esta idea es sostenida en su obra “El derecho protector de los criminales”, publicada en 1915.

El objetivo era la contemplación del niño ‘adjetivado’ como sujeto de la educación preventiva y correctora. En este marco, los procedimientos que pueden emplearse para la corrección son: a) el alejamiento de todo aquello que desde el exterior ayuda al “mal” y evite al “bien”, b) la educación hasta que se haya formado la nueva naturaleza, c) una moralización que transgrede los límites de Derecho, d) la observación metódica y el control sistemático como espacios propios de la ciencia, e) la formación de las convicciones del individuo para que desista de su inclinación injusta confiando en los esfuerzos de él mismo.

Como señalan Varela y Álvarez Uría, a partir de ahora existe una pedagogía correctora que va acompañada de medidas, controles, pruebas, observaciones de cuerpos y de almas. Los niños turbulentos, indóciles, retrasados, inestables, y deficientes, se ven así aislados en un nuevo laboratorio de observación. Asimismo, Núñez sostiene que *las Pedagogías correccionalistas legitiman una tecnología de la sujeción en nombre del “tratamiento”* (Núñez, 1988: 146).

3.2.3 Conductismo y respaldo del ideal reeducativo y terapéutico

El *behaviorismo o conductismo* es, en un principio, una escuela psicológica cuyos postulados se han adoptado por algunas corrientes de las ciencias de educación, sociales y de derecho. La aplicación de las técnicas conductistas ha ido desde la educación a niños en las escuelas, la terapia de un “paciente”, o la reeducación de un “delincuente” hasta llegar a la sociedad en general.

La teoría conductista se fundó sobre la base de los estudios de Edward Thorndike (*ley del efecto*) e Ivan Pavlov (*reflejos condicionados*) quienes realizaban experimentos con animales; su psicología animal es la que se convirtió en el conductismo.

Esta escuela supone una dirección mecanicista en psicología; reduce los fenómenos psíquicos a reacciones condicionadas del organismo e identifica conciencia y conducta. Su objeto proclamado es la conducta como un hecho o fenómeno observable, empírico, al contrario que la mente. Hay que aclarar que el interés del conductismo por el comportamiento humano va más allá de la descripción y análisis; lo que interesa es la modificación de conducta, de tal manera que se habla de una “ingeniería de la conducta”. Como advertía uno de los clásicos del conductismo, *“El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el mero espectador: desea controlar las reacciones del hombre, del mismo modo, como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. Corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana”* (Watson, 1976:28).

La técnica principal del conductismo es el condicionamiento que, tradicionalmente, se ha apoyado en dos procesos básicos: el condicionamiento “clásico”, “pavloviano” o “reactivo” y el condicionamiento “instrumental”, “skinneriano” u “operante”.

1. Condicionamiento clásico o “reactivo”.

La referida caracterización describe el proceso producido como respuesta a ciertos estímulos y generado en la esfera automática del sistema nervioso. Ivan Pavlov, ‘famoso’ por sus experimentos con perros fue quien elaboró esta teoría. En su experimento más conocido, se tocaba una campana inmediatamente antes de poner carne molida en la boca de un perro. Al principio, no había salivación hasta que la carne estaba en la boca, pero cuando se estableció la relación entre la campana y la carne, el solo sonido de aquella hacía salivar al perro. Finalmente, se hizo que el perro seguía respondiendo a la campana aunque ya no se le diera carne después de oírla. Pavlov llamó a la respuesta de la campana “*reflejo condicionado*” y acabó considerando que el condicionamiento era el principio del aprendizaje. A base de esta idea, ideó varios procedimientos para reforzar, debilitar y extinguir los reflejos condicionados.

Luego, en las primeras décadas del siglo XX, John B. Watson, tomó las ideas de Pavlov y las desarrolló hacia una psicología de la conducta humana, esto es, *el conductismo*. En “*La psicología tal como la ve un conductista*”, publicado en 1913, postulaba una psicología aplicada al estudio de la conducta que, como las ciencias de la naturaleza, fuese ajena a todo tipo de introspección. Watson define el conductismo como:

“una ciencia natural que se arroga todo el campo de las adaptaciones humanas. Su compañera más íntima es la fisiología y, en realidad, sólo difiere de la fisiología en el ordenamiento de sus problemas; no en sus principios fundamentales ni en su punto de vista central. [...] aunque muy interesado en el funcionamiento de dichas partes (del animal), al conductismo le importa lo que el animal-como un todo- hace desde la mañana hasta la noche” (1976: 27-28).

El conductismo de Watson tenía dos objetivos específicos: predecir la respuesta, conociendo el estímulo, y predecir el estímulo conociendo la respuesta. Las tesis básicas de su teoría fueron las siguientes:

- La conducta se compone por entero de secciones glandulares y movimientos musculares; por lo cual es en última instancia reductible a procesos físico-químicos.
- Toda respuesta obedece a algún tipo de estímulo. Hay entonces un estricto determinismo de causa y efecto en la conducta.
- Los procesos de la conciencia, si es que existen, no pueden ser estudiados científicamente. Dado que los alegatos concernientes a la conciencia constituyen remanentes de las fases teológicas pre-científicas de la psicología es necesario ignorarlos.
- La conducta se compone de elementos de respuesta, y puede ser analizada con éxito mediante los métodos objetivos de la ciencia natural; o sea, que ésta ha de ser, al menos en principios, analizada cuantitativamente.

2. Condicionamiento operante o skinneriano

El condicionamiento operante se refiere al hecho de que las conductas que reciben una recompensa tienden a repetirse, mientras que la conducta que no la recibe tiende a ser eliminada (Fontana, 2000: 39).

B. F. Skinner, el máximo exponente del conductismo, fue quien introdujo los conceptos de conducta operante y de condicionamiento positivo y negativo de refuerzo intermitente. Aunque acepta que el comportamiento se funda en dos factores —la fisiología y el estímulo externo o ambiente— no considera los cambios fisiológicos como esencia de la emoción. Acorda a este psicólogo, la modificación de conducta arranca del reconocimiento de que cuando un comportamiento operante es seguido de cierto tipo de estímulos, aquel aumenta su frecuencia en el futuro. Paralelamente, muchas de nuestras acciones sólo se pueden comprender si consideramos las recompensas o consecuencias negativas que siguen a esas acciones. Skinner escribió la novela “*Walden Dos*” (1945). Con este nombre el autor llama a una comunidad-modelo, planeada, organizada y dirigida de acuerdo con los principios del condicionamiento operante. A los mil habitantes de esta comunidad lo único que les interesa es la felicidad cotidiana y el futuro asegurado; además, en esta comunidad no hay castigos porque los hombres hacen “lo que deben hacer” y, sobretodo, sintiéndose libres, aunque realmente no lo sean. O sea, en esta “perfecta” comunidad, las técnicas del conductismo ofrecen un tipo de control que se acepta por los sujetos porque ni si quiera se perciba como tal.

-Puntos centrales del tratamiento conductista y su desarrollo actual

La idea central del tratamiento conductista es que la conducta se puede manipular y que el comportamiento se aprende. Así, el tratamiento de la conducta abarca tres aspectos: a) la creación de nuevas conductas; b) el aumento de frecuencia en conductas ya existentes, c) la supresión de conductas objetables.

La manipulación básica opera a través de los estímulos discriminativos y reforzadores, así como de otros estímulos con propiedades aversivas. En concreto, el comportamiento que se recompensa tiende a repetirse, mientras el comportamiento que no recibe recompensa tiende a eliminarse. O sea, el condicionamiento operante obedece a la “ley de efecto”. En este sentido, si queremos ayudar a alguien a abandonar comportamientos no deseados y a aprender algo más apropiado para sustituirlo, tenemos que cambiar, por lo tanto, la manera de recompensar o no sus acciones. En este marco, algunas recompensas se forman a través de técnicas como la economía de fichas⁹⁴, los contratos de contingencias⁹⁵, etcétera (Fontana, 2000; Stuart, 1972).

⁹⁴ Las “economías de fichas” se desarrollaron originalmente en instituciones cerradas, como residencias estudiantiles, donde el sistema de recompensas está absolutamente bajo el control de los que tienen conferida la autoridad y en los que el comportamiento de los niños puede ser completamente controlado todo el día.

⁹⁵ El contrato de contingencia permite establecer un acuerdo entre las partes que hace posible que el sistema funcione. Es una especie de código entre las partes; de ahí la necesidad de cumplir exactamente todo lo que

El tratamiento conductista implica las nociones y procesos del diagnóstico, etapas o grados de desarrollo, registro de las observaciones y evaluación.

El punto fundamental del tratamiento es otorgar cierto grado de probabilidad de conductas ya especificadas por el diagnóstico. Se establecen los objetivos conductuales futuros, que pueden medirse a través de la frecuencia temporal con que aparecen las conductas y los datos así obtenidos pueden compararse con las observaciones iniciales del diagnóstico. A través del registro de las observaciones, las conductas se fragmentan en sus diversos componentes y se hacen “analizables”. Todo tratamiento conductual debe poder evaluarse en términos cuantitativos.

La noción del desarrollo presupone la identificación de *etapas* por las que el individuo pasa en sucesión. El concepto de etapa no se refiere al simple transcurso del tiempo sino implica una definición en términos del grado que diferencia de las expectativas de comportamiento y supone que las normas y expectativas representan el regulador programático principal. Aquí es indispensable que se provean normas de reforzamiento y un manejo de contingencias que guarden adecuación con las conductas que el sujeto debe mostrar y con las condiciones en que debe de hacerlo.

Las últimas décadas los partidarios del conductismo pretendiendo ampliar el uso de este enfoque y acertar un control más eficaz, integran en el modelo conductista nuevos elementos y formas más flexibles. En este marco, surge el modelo ecológico-conductista o enfoque ecoconductista-ecosistémico. Este modelo abarca el espacio entre el enfoque conductista en sí mismo y el enfoque cognitivo. Aquí se reconoce explícitamente como elemento básico la transacción entre las personas y sus ambientes. Paralelamente, se expresa que este tipo de intervención pretende incluir (Garrido Genovés, 1989:17): a) el entrenamiento en habilidades conductuales y cognitivas de interrelación personal; b) el apoyo social (la asistencia de todo tipo que pueden prestar las personas que se incluyen en el medio relacional del “cliente”); c) las influencias del ambiente físico, con objeto de promover la competencia psicosocial de los individuos y crear ambientes autónomos donde vivir y aprender.

-La perspectiva y el tratamiento sobre la conducta desviada

La estudiada dirección de la psicología ha venido orientando, hace ya más de un siglo, la intervención en una serie de instituciones de control social; el denominado Conductismo o Behaviourismo ha aportado a la fundamentación teórica, y a la implementación práctica, de la mayoría de los programas de actuación en instituciones penitenciarias y cuasi-penitenciarias.

el contrato estipule. Se basa, justamente, en el principio de negocios y se firma con el propósito de simbolizar que las partes se comprometen a su cumplimiento. (Huaquín M., V.R.:2007)

En este ámbito, la penetración del conductismo, dio cobertura teórica a lo que siempre había sido el objeto de atención institucional desde el punto de vista disciplinario: el comportamiento de la persona internada o reclusa (Foucault, 2002). ¿Cuál ha sido el cambio a partir de aquel momento? La conducta observable no únicamente es algo a vigilar como antes, sino que, como señala García Borés Espí (1997), ha pasado a ser entendida como indicador de la evolución de la reeducación o terapia de la persona.

Con el auge de las ciencias de la conducta, el régimen progresivo de las instituciones carcelarias va a encontrar un sustento teórico de gran importancia. A la referida penetración del conductismo o behaviorismo en el campo de la intervención y tratamiento penitenciarios influyó la *Teoría del Aprendizaje* de la Escuela de Chicago y sus nociones de *contagio social* y de *aprendizaje criminal*. En este marco, la conducta desviada se considera como un patrón de conductas desadaptadas adquiridas a través del aprendizaje, esto es, la experiencia con el ambiente. Además, el comportamiento criminal es siempre aprendido a través de los mismos procesos de que se aprenda la conducta “normal”.

El objetivo de la intervención conductista, auto-definida como educativa, es cambiar la conducta observable entrenando en habilidades de auto-control y promoviendo la adquisición de “capacidades técnico-laborales-disciplinarias”, de tal forma que la gente sea más adaptable en su relación con el ambiente y las otras personas. Paralelamente, se considera que la (re)educación no puede obtenerse mediante una acción uniforme sino a través de sucesivas etapas conforme a la evolución el individuo. Así, el tratamiento tiene como rasgos característicos la progresividad y el sentido técnico.

Por su parte, las terapias conductistas son tratamientos derivados fundamentalmente de la teoría del aprendizaje. El objetivo del tratamiento es la modificación de la conducta calificada como problemática mediante procedimientos que intentan disminuir o evitar los hábitos inadaptados e instalar los deseables. El terapeuta conductista centra su atención exclusivamente en el síntoma sobre el cual ha de incidir, sin indagar o pretender modificar las causas de los mismos. Paralelamente, estas terapias pueden combinarse con un tratamiento a base de psicofármacos “si el caso lo requiere”.

Como manifiesta Malventi Rossi:

“el castigo como terapia, tanto en una ciudad como en una cárcel, identifica el espacio de la enfermedad con el organismo enfermo; [...] la positividad del saber médico (su condición extrema de cientificidad) cuando opera dentro del volumen corporal de una comunidad reclusa en un espacio cerrado como una prisión, pretende encontrar un territorio nosográfico de traducción de la lesión orgánica del individuo (sus patologías: carencias, déficit y pobreza) en eficacia reparadora (2009:9).

Al proponer un modelo pedagógico de refuerzo de la normalidad que supera el modelo clínico de eliminación de síntomas, las terapias conductistas programan circuitos de promoción al igual que segregativos e incluso distribuyen a los individuos normales-medios según itinerarios trazados de antemano (Castel, 1984).

A modo de cierre, el enfoque conductista se puede caracterizar reduccionista porque no considera las diferencias cualitativas que existan entre los fenómenos físicos-materiales y humanos. Estableciendo que el hombre es idéntico a su comportamiento, se le reduce a meros actos o reacciones estímulo-respuesta. Sobre todo, tras de su máscara de neutralidad científica, justifica ideológicamente y produce herramientas de control social. Así asume un papel de compensación y/o de complementariedad cuando otros sistemas del control se revelan por sí solas insuficientes. La crítica general dirigida al conductismo o behaviourismo, como señala García Borés (1993), se hace todavía más aguda cuando se trata de analizar las consecuencias de su aplicación en ámbitos cerrados. No sólo el sistema progresivo en el cumplimiento de la pena sino también toda terapia de conducta supone violaciones de la dignidad y la libertad de los sujetos sometidos en ella.

3.3 La cuestión del sujeto y su inscripción en lo social y cultural

3.3.1 El sujeto y su formación. Las bases sociales e institucionales de la subjetividad.

La aparición de la categoría *sujeto*, basada en el racionalismo filosófico del siglo XVII y XVIII, es considerada como un elemento fundador de la modernidad. A partir de aquella época esta noción ha conseguido -pese a las transformaciones conceptuales que ha sufrido- convertirse en el protagonista en el escenario social.

René Descartes es uno de los filósofos que empieza a desarrollar la concepción del sujeto individual y que luego se convertirá también en el punto de partida de muchos filósofos del siglo XVIII. Descartes argumenta que si existe el pensamiento, entonces necesariamente hay algo que piensa- *cogito ergo sum*. De esta forma, conceptualiza el sujeto individual que toma bajo su cuenta y riesgo el oficio de pensar. La noción del sujeto individual, apoyada, en un principio, por los defensores y representantes de la clase burguesa ascendente, se dice que es: a) él que decide por sí mismo; b) el dueño de su persona y de los derechos que de ella se derivan; c) él que lleva un comportamiento racional, que busca su propio recorrido económico.

Sin embargo, la propia etimología de la palabra indica la sujeción, el sometimiento del individuo; esto es, el sujeto individual está sometido en un comportamiento racional específico según la razón por la cual se ha creado y los sistemas que de ella se derivan; es la noción del sujeto fundada en la propiedad y en el liberalismo económico. Ahora bien, ¿como se forma el sujeto y como es percibida su inscripción a lo social?

Varios filósofos y sociólogos han afirmado la idea de que las formas de subjetivación no son ajenas a las condiciones sociales y estructurales objetivas en las cuales se crean las subjetividades. Así, por ejemplo, Hegel introduce *el sujeto de la historia y el sujeto dialéctico*. Agregando la dimensión histórica y la referencia al otro, el filósofo considera que el mundo es concebido como una unidad referida al sujeto, pero está en constante cambio histórico. El mundo es producido por ideas, pensamiento, lenguaje y la manera en que el espíritu absoluto del mundo se despliega es *la dialéctica*. El dinero es el correlato de la subjetividad moderna pero este se despliega de la subjetividad creadora y se constituye como la objetividad moderna. Dice Hegel, cuestionando el discurso de Adam Smith⁹⁶, que la sociedad civil en medio del exceso de riqueza no puede evitar el exceso de miseria. La pérdida de la conciencia del derecho, de la juridicidad y de la dignidad, por medio de una actividad y trabajo propios resulta en la formación de la ‘plebe’. Esta formación conlleva la segregación y exclusión del propio sujeto. Para Hégel, las claves de la modernidad social y política son dos (Núñez, 1999): la *individualidad moderna*: que es producto de la reflexión del sujeto sobre sí o para sí; y la *objetividad moderna*: que es lo que el sujeto pone fuera de sí mismo. Se trata de una objetividad, o socialidad, sin sujeto, aunque producida por él.

Por su parte, Marx considera que el sujeto es colectivo y siempre sujeto de la historia, considerada ella un proceso dialéctico. Asimismo, la conciencia del hombre está determinada por su ser social (Berger y Luckman, 1995: 18). El hombre es ante todo el conjunto de sus relaciones sociales y materiales. El hombre y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. Es decir, la relación entre el hombre-productor, y el mundo social-su producto, es y sigue siendo dialéctica.

En la sociedad capitalista, el trabajador no controla el producto de su trabajo. En la medida en que el producto se convierte en una mercancía, el trabajo objetivado en él es tratado también como mercancía, por lo que el mismo sujeto productor se ve sometido a un proceso de reificación, de cosificación. Este proceso deshumanizador es lo que Marx llama “*alienación*”. A partir de la alienación surge el fenómeno de la “*falsa conciencia*” como producto de ella y característica propia del sujeto alienado. O sea, si la conciencia del hombre está determinada por su ser social y si la actividad social de los individuos es alienada (no se corresponde con sus necesidades y deseos), la conciencia de estos individuos también lo será. En este sentido, la falsa conciencia de los trabajadores asalariados que han adoptado ideales burgueses, se explica por su existencia social como clase dominada. Cabe apuntar que en este marco es que se sitúa el posterior concepto althusseriano de “*ideología*”; la ideología de Althusser actúa como “*falsa conciencia*” que contribuye a la formulación de subjetividades específicas.

⁹⁶ Célebre la metáfora de Adam Smith-Pensador Inglés (1723-1790) que con su obra “La riqueza de las naciones” (1776) funda la doctrina del liberalismo económico- sobre el mercado que se autorregula: “Hay una mano invisible que armoniza los intereses personales con los sociales”.

Las formas de subjetivación se han estudiado profundamente en la obra de Michel Foucault. *“El término sujeto tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, el sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. En los dos casos, el término sugiere una forma de poder que subyuga y somete”* (1990: 31). Foucault analiza la conexión existente entre el ejercicio del poder, la instauración de nuevos saberes (las ciencias humanas y sociales) y las nuevas técnicas de subjetivación que aparecieron en la modernidad. Aquí *las disciplinas* se introducen como concepto mediador para comprender el nuevo modo de funcionamiento de un tipo de poder destinado a formar sujetos dóciles y útiles a la vez.

Los sujetos, a palabras de Foucault (1991), se forman gradualmente, progresivamente, realmente y materialmente, a través de una pluralidad de organismos, fuerzas, energías, material, deseos, pensamientos etc. El autor considera que el sujeto humano se atraviesa por relaciones de producción, por relaciones de sentido y por relaciones de poder de una gran complejidad. A tales efectos, Foucault distingue cuatro tipos de tecnologías de dominación que afectan al sujeto (1990:48-49):

- 1) *Tecnologías de producción* que nos permiten producir, transformar, manipular cosas;
- 2) *Tecnologías de sistemas de signos* que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos;
- 3) *Tecnologías de poder* que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto;
- 4) *Tecnologías del Yo* que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos. Se trata, la mayoría de las veces, de técnicas “invisibles” porque no requieren el mismo aparato material como el que exige la producción de objetos.

Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. El contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo es lo que Foucault llama *governabilidad*.

El estudio del sujeto implica para Foucault la ampliación de las dimensiones de la definición del poder. El poder no es una sustancia sino un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de una forma exhaustiva o coercitiva, en el sentido de que el sometimiento absoluto al poder no es posible sin la voluntad del sujeto.

En una línea semejante con Foucault, Norbert Elías se centra en la relación entre modos de subjetivación, poder y conocimiento. En este sentido, pone de relieve:

“toda una serie de interdependencias entre las características estructurales del Estado Moderno y su proyecto de paz social” con “las transformaciones que

afectaron a 'la economía psíquica' de los sujetos". A partir de entonces los sujetos han sido obligados "a someter sus impulsos, sentimientos, comportamientos y lenguaje a una disciplina cada vez mayor, a un autocontrol cada vez más fuerte" (1994:28).

Desde diferentes perspectivas, la subjetividad y los modos de subjetivación se han analizado basándose en su relación con las instituciones sociales y los procesos de institucionalización. Berger y Luckmann (1995) ponen el acento a los procesos de institucionalización y subjetivación. La sociedad se presenta al individuo como realidad objetiva y subjetiva. La externalización, objetivación e internalización son momentos de un proceso dialéctico a través del cual se crea la realidad y se forma la subjetividad.

El punto de partida del proceso de subjetivación es la internalización. La internalización, es decir, la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Entonces, el yo es una entidad reflejada porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes. No obstante, *"éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida"* (1995:167-168).

Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. Estos últimos reflejan el hecho fundamental de que la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida. La socialización⁹⁷, como producto de los procesos dialécticos de externalización, objetivación e internalización, siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. En otras palabras, el análisis micro-sociológico o socio-psicológico de los fenómenos de internalización debe siempre tener como trasfondo una comprensión macro-sociológica de sus aspectos estructurales.

Goffman por su parte, estudió la *transformación de las personas y la estructura del yo* en las instituciones totales. El autor expresa que *las instituciones totales de nuestra sociedad son internaderos donde se transforma a las personas; cada una es un experimento natural sobre lo que puede hacerse al yo* (1970: 25). Al entrar la persona a la institución total comienzan para él una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones del yo. Todas las agresiones directas e indirectas contra el sujeto terminan a producir la mutilación y mortificación del yo, como también, su re-organización.

⁹⁷ Según Berger y Luckmann, la socialización se puede distinguir entre primaria y secundaria. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones.

Asimismo, Melossi y Pavarini (1985) han puesto de manifiesto el hecho de la subordinación del hombre para que se convierta en un ser institucionalizado y los procesos de la “fabricación de los individuos” que se dan en las cárceles.

Por último, algunos autores exponen una lectura postmoderna de la condición del sujeto y los modos de subjetivación; se habla del sujeto actual encontrado y/o enfrentado con la “modernidad líquida”⁹⁸.

A esta línea, se da a conocer el surgimiento de nuevas y distintas formas de subjetivación neo-liberal conducidas a través de dispositivos y prácticas políticas, laborales, educativas, etc. Robert Castel (1986) pone de manifiesto la ‘desaparición’ del sujeto en el discurso y las prácticas institucionales postmodernas y su sustitución por los flujos de población y unas combinatorias construidas de factores abstractos, los factores del riesgo.

En la época actual, como advierte Rendueles Olmedo:

“aparece un Yo débil por sus discontinuidades, creado por las separaciones de todo aquello que suponga continuidad con cualquier tradición grupal, y por ello casi un Yo múltiple en la medida que, cuando cuenta o se cuenta su vida, no la puede integrar en ningún relato colectivo que traspase la casualidad de sus encuentros y desencuentros afectivos o sus éxitos y fracasos laborales” (1998:202). A tales efectos, parte de las subjetividades posmodernas se construyen a base de miedos, sensación de incertidumbre e inseguridades; son subjetividades propensas a consentirse a una suerte de “servidumbre voluntaria”.

El sujeto, tal como lo percibe Touraine, “*es la relación de sí consigo mismo, la distancia, el desdoblamiento creados por la palabra, la conciencia que segrega un juicio moral que llama bien a lo que refuerza la conciencia de sí, mal a lo que la destruye o la disuelve. La noción del sujeto posee, por lo tanto, la misma razón de ser que la de sociedad a la que se opone*” (2009:155). Para este autor la definición de un ser social por sus relaciones consigo mismo es más importante que la que considera su posición dentro de la sociedad. Entonces, se trata del sujeto reconocido como actor autónomo, libre y responsable de sus propias conductas. No podemos hablar de sujeto sin emplear la palabra conciencia. “*Cuando hablamos de interioridad, de conciencia, o incluso de oración o de compromiso, estamos reconociendo nuestra capacidad de crearnos a nosotros mismos mediante el acto de nombrarnos, de dibujar nuestra imagen o de plantear límites a nuestras pertenencias y a nuestras identidades*” (op.cit.:146). Paralelamente, Touraine descarta la idea de la soledad del sujeto y del rechazo de todas las pertenencias. “*El sujeto solo existe realmente cuando es capaz de vivir la tensión entre la pertenencia a grupos y a una historia y la conciencia de sí.*” (op.cit.: 173)

⁹⁸ Expresión empleada por Zygmunt Bauman (2003)

En suma, siguiendo a Massot Lafón cuando cita a Hall (1991), se pueden distinguir tres etapas en las cuales corresponden tres tipos de sujetos: *el de la Ilustración, el sociológico y el postmoderno*. El sujeto de la Ilustración se basa en una concepción de persona centrada, unificada y dotada de las capacidades de razón, conciencia y acción. El sociológico destaca que el núcleo interno del sujeto no es autónomo ni autosuficiente, sino formado en relación a otros significados. Es decir, el sí mismo sólo podía resultar de la interacción simbólica entre el sujeto y los demás. Por último, el sujeto postmoderno se conceptualiza por no tener una identidad fija y permanente; ya fragmentado se compone de una variedad de identidades que son contradictorias o no están resueltas y que, por lo tanto, no están unificadas en torno a un uno mismo coherente (2003:26).

3.3.2 Modelos educativos, control y la inscripción del sujeto en lo social y cultural

Cada discurso pedagógico da su propia definición sobre la educación y, así mismo, de la cuestión de la socialización o culturalización de los individuos. Desde las perspectivas funcionalistas y positivistas, la educación se conceptualiza como un medio del control social y la conservación del orden político y económico establecido. No obstante, en este marco no faltan utopías educativas que suenan con cambios sociales hacia una sociedad aún más mecanicista y/o de control totalitario.

Durkheim (1976) otorga un valor funcional muy relevante a la educación. Según él, la “obra educativa” no se limita a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por su naturaleza sino que crea realmente en el hombre un ser nuevo. El sociólogo piensa que en cada uno de nosotros coexisten dos seres que no pueden separarse, pero que, sin embargo, son distintos. El uno es nuestro ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos, hábitos y su conjunto es lo que forma nuestro ser social. Y es sobre esta idea que se vislumbra la finalidad de la educación; esto es, constituir dentro de cada uno de nosotros a ese ser social. La sociedad, tal como la percibe Durkheim, no puede vivir si no se da una homogeneidad y una cohesión suficiente entre sus miembros; la educación mediante sus objetivos de moralización y disciplina refuerza esos requisitos. El conjunto de prácticas, de maneras de obrar, de usos que comporta la educación constituyen verdaderas instituciones sociales. La sociedad construye la educación que necesita para su existencia. Así, la educación debe ser el medio gracias al cual se renovarían perpetuamente el orden y las condiciones sociales.

Siguiendo la línea funcionalista, Talcott Parsons define la educación como un proceso selectivo a través del cual el individuo construye su personalidad y se ubica estructuralmente dentro de un sistema social igualmente selectivo. Asigna a la escuela la tarea de capacitar a los individuos para el desempeño de los roles que requiera la estructura laboral. Por lo tanto, la escuela debe seleccionar a los individuos técnicamente y según sus “méritos”. Para él, la educación favorece el ascenso social de los competentes. Entonces, la función de la educación deja de ser la socialización (perspectiva durkheimiana) para pasar a ser la dotación del recurso humano calificado (López Avendaño, 1994). En el discurso parsoniano

se puede encontrar el fundamento y la legitimación de la organización y funcionamiento de los sistemas escolares en las sociedades occidentales de postguerra.

Por otra parte, el discurso y la práctica positivista en la Pedagogía han significado, desde el siglo XIX hasta la época actual, el borramiento del sujeto y la fragmentación de la realidad subjetiva y social. Ya hemos visto en anteriores apartados las características y los efectos del discurso higienista y correccionalista, como también, de la teoría behaviorista o conductista en el tratamiento institucional de niños, jóvenes y adultos. Son perspectivas reduccionistas que “ignoran” la riqueza y “lo imprevisto” de la subjetividad humana, así como la complejidad en las relaciones interpersonales y sociales. Paralelamente, niegan el conflicto social y cultural existente.

El niño aquí no cuenta, tiene que renunciar sus deseos y aspiraciones y someterse a aquellas del maestro, educador, psicólogo etc. Es este último que *“deviene (o debe ser) un conocedor del niño: de sus características propias, de su afectividad, de su sexualidad, de lo que le es significativo y lo que no, de su familia, de su entorno, de lo que lo afecta negativamente”* (Núñez, 1999:42). En suma, las pedagogías positivistas son destinadas a adoctrinar, humillar, aniquilar, por ende, castigar y controlar. Paralelamente, como opina Manzanos (2006), el domesticador es el único tipo de educación que se puede aplicar si es fundamentado en las teorías educativas del conductismo y de la aplicación más perversa de las teorías cognitivo-conductuales.

Basándose en los discursos pedagógicos anteriores, la escuela y otros espacios que se denominan educativos pueden, según Bourdeau y Passeron (1979), naturalizar y ocultar las desigualdades sociales, transformar las diferencias que existen entre las clases sociales en desigualdades individuales, en desigualdades de inteligencia y capacidades individuales a la hora de apropiarse de “la cultura”.

Dado lo anterior, surgen dos preguntas: ¿Cuáles son las pre-condiciones para que la educación no borre el sujeto? y ¿Puede haber educación que no sea el medio para la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales y cómo? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles y suponen varias contradicciones. De todos modos, es preciso “retomar a la Pedagogía a la conceptualización del acto educativo: de sus elementos, de los lugares que implica, de las responsabilidades en juego, de sus límites, de sus posibilidades” (Núñez, op.cit.).

La Pedagogía y la educación como objeto de ella, no son sinónimo del sistema y aprendizaje escolar sino que ellas se extienden a espacios sociales diversos y se pueden pensar desde diferentes lugares. Uno de estos lugares se ocupa por la pedagogía y educación social. Ahora bien, los modelos de educación social suponen la presencia de los siguientes elementos: a) agente de la acción educativa, b) sujeto de la acción educativa, c) contenidos y metodología de la acción educativa, d) marcos de la acción social educativa.

Desde nuestra perspectiva, no pueden haber procesos educativos sin la presencia de dos conceptos: la *transmisión* y la *adquisición*. Como transmisión se definen los actos que realiza el agente de la educación para promover la actividad educativa del sujeto. Los objetivos y la metodología de la transmisión no son ajenos a aquello que se pretende transmitir. La adquisición, por su parte, son aquellos actos que realiza un sujeto que se ubica en el lugar del sujeto de la educación. Pero ¿qué entendemos como sujeto de educación? El es un actor social, “capaz de pensar y pensarse” (Touraine, 1999). Paralelamente, según Moyano Mangas (2007), el sujeto que plantea un modelo educativo es el sujeto de la educación y esta consideración es imprescindible para el desarrollo de propósito de construir un lugar para este sujeto.

Apostamos por una pedagogía que ofrece oportunidades de culturalización que cada una requiere y promociona la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios; una pedagogía que permite a los sujetos de la educación hacer sus propias combinatorias, trazar sus propios recorridos, buscar y construir nuevos soportes y anclajes sociales, culturales, económicos; donde lo prioritario es la responsabilidad de una transmisión para que los sujetos decidan sobre ella (Núñez, 1999 y 2010).

Adoptando unas ideas expuestas en los trabajos de Núñez, 1999 y 2010; Aichorn, 2006; Moyano Mangas 2007; González Placer, 2009; Rodríguez Jiménez, 2006, consideramos como pre-condiciones de una educación que parte de la concepción pedagógica previamente descrita las siguientes:

i. *El vínculo educativo*

Este vínculo presupone la confianza otorgada al sujeto y el interés por él como una apuesta inicial por parte del educador (agente de la educación). De acuerdo con Martínez Reguera, “las relaciones de confianza son la piel de nuestra urdimbre interior. Todo en nosotros está hecho de relaciones [...] es imprescindible que la confianza transforme las relaciones en procesos de interiorización” (2001:62-63).

ii. *El respeto a la intimidad del sujeto*

iii. *Dar al sujeto tiempo*

En un mundo volátil, tal como lo manifiesta Bauman (2007), es imprescindible que se deje tiempo suficiente en la educación y se respeten los tiempos del sujeto para que se desarrolle alguna confianza y se cristalice una responsabilidad a largo plazo.

iv. *El interés del sujeto como el pivote.*

Provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social.

v. *Dar un lugar para el sujeto de la educación que le permita hacer lazo social*

vi. *Dar crédito a la palabra del sujeto*

vii. *Establecer un número escaso de normas: solo las inevitables*

viii. *“Desencadenar” el cuerpo, liberarlo de sus ataduras disciplinarias*

ix. *Atribuir posibilidad*

Se trata de darle al otro la posibilidad más allá de que podamos certificar que es posible.

x. *Atribuir responsabilidad*

Para que un sujeto pueda adquirir responsabilidad, previamente hay que atribuírsela.

xi. *El sujeto deberá consentir a la oferta educativa*

El proyecto de educar tiene sentido en la medida en que el sujeto tiene la posibilidad de rechazarla.

xii. *Posibilitar filiaciones con la cultura*

Considerar la particularidad del individuo con relación a sus formas de inscripción en la cultura y los diversos modos de representación social. El trabajo no puede partir de la carencia del sujeto sino de la propuesta de contenidos que permitan nuevas filiaciones.

xiii. *Ofrecer un proyecto sólido*

Permite una plataforma en la que los sujetos pueden sostenerse y establecer un marco para la búsqueda.

xiv. *Tener presente la historia y hacer presente el futuro*

La historia da elementos para la comprensión de la realidad y para ubicarse ante las elecciones futuras.

xv. *La consideración del límite subjetivo de la educación*

Esta consideración es primordial para el discurso pedagógico. Como Núñez sostiene, *“la preferencia, la decisión, el orden subjetivo queda fuera de la educación en sentido estricto. Aquí esta el límite de la educación”* (1999:46).

Concluyendo, merece considerar y contemplar una educación como emancipación y libertad en acto (González Placer, 2009). Porque educar puede suponer un acto de ‘atontamiento’ o un acto de emancipación, forzando a una capacidad que se ignora a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento (Rancière, 2006).

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

4.1 La metodología adoptada

Luego de presentar los antecedentes y las cuestiones teóricas que afectan nuestro objeto de estudio, avanzamos a la segunda parte de la tesis que es el marco empírico. En este punto se trata la investigación propiamente dicha.

El objeto de una investigación y sus características propias, las áreas de conocimiento y los enfoques desde los cuales aproximamos la realidad investigada, así como los objetivos que intentamos lograr, son criterios fundamentales con los cuales se eligen la metodología de la investigación, su diseño, los métodos de recogida y análisis de los datos.

Nuestro posicionamiento para la realización de este trabajo es desde un paradigma que asume la función de la reflexión crítica en las disciplinas sociales, esto es, el paradigma sociocrítico. *“La metodología crítica se centra en el análisis crítico de la ideología dominante en la ciencia y la tecnología, cuyo rasgo más destacado es la producción y sustento de la racionalidad técnica o instrumental que distorsiona la capacidad comunicativa de los seres humanos”* (Del Rincón et al., 1995:31).

En paralelo, elegimos para la parte empírica de esta tesis la incorporación en el paradigma sociocrítico de las prácticas y fines de la metodología cualitativa; una metodología que *“enfoca a la importancia de la "interpretación" que las personas hacen de la realidad social y de su relación con la misma”* (op.cit., 29). Como señalan Bartolomé Pina y Sandín Esteban (2001), la investigación cualitativa aborda la experiencia de las personas de manera global u holísticamente. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan. Asimismo, una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos determinados, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos.

En este marco, la investigación toma dos estrategias metodológicas básicas:

a) Parte del supuesto de que hay una correlación e interacción significativa entre las respuestas institucionales en materia de protección de menores y de justicia juvenil –

diseñadas, cada una, para responder a las necesidades y objetivos propios de su ámbito -, y, a partir de ahí, se pretende analizar el campo como un todo, en un esfuerzo por identificar e interpretar características compartidas y comprender cambios y tendencias tanto particulares, como más generales.

b) El estado actual del tratamiento institucional de los menores se intenta focalizar y diagnosticar bajo el prisma de los conceptos de control, disciplina y castigo. Todos éstos aunque presentados con diferentes grados de intensidad, se comparten en ideología y en práctica por las instituciones modernas de índoles variadas (Foucault, 2002; Melossi, Pavarini, 1987).

4.2 Diseño de la investigación

Uno de los primeros pasos del diseño de una investigación es la delimitación y concreción de su objeto a fin de que se facilite el desarrollo del estudio y se garantice el rigor científico. Así, delimitándose en el espacio y el tiempo, nuestro estudio empírico se sitúa en la Comunidad autónoma de Cataluña e incluye **el período temporal entre el año 2005 y el año 2010**. Dado que la intervención estatal protectora y de justicia juvenil dispone de instituciones y estructuras de varios tipos, el estudio se centra en las instituciones de internamiento para adolescentes y jóvenes desamparados y en los centros cerrados de justicia juvenil.

La investigación comprende unas fases pero no de una manera totalmente lineal. En todo el proceso de investigación cualitativa se permite la recursividad e interacción permanente entre las fases de recogida y análisis de la información (Bartolomé Pina, 1997).

De manera general, las fases de la investigación son:

1. La búsqueda bibliográfica a fin de aproximar el tema en cuestión, formular el problema, concretar el objeto del estudio y elaborar el marco conceptual de la tesis. En esta fase se han hecho lecturas de diferentes autores y materias. Además, se han consultado varias investigaciones e informes respecto al tema del estudio.
2. El análisis de elementos específicos del marco legal estatal, autonómico, europeo e internacional que afecta el internamiento de menores en centros protectores y de justicia juvenil.
3. El inicio del trabajo de campo propiamente dicho. Esta fase tuvo cierto nivel de complejidad debido a la dificultad de contactar con personas y negociar con instituciones a efectos de adquirir su colaboración en la investigación. Se pudo acceder en uno de los centros y mantener conversaciones informales. Un hecho que ha obstaculizado significativamente el proceso fue la denegación de la concesión de permisos de visita a centros de justicia juvenil.

A pesar del esfuerzo y el empleo de varias estrategias, se nos ha denegado la entrada a estos contextos institucionales. Esta denegación nos obligó a pensar en estrategias alternativas para la recogida de información en este ámbito.

4. La fase de desarrollo del trabajo del campo.

En esta fase, se realizaron las visitas a las dos instituciones de protección que aceptaron colaborar en la investigación y, además, se hicieron las entrevistas a personas que trabajan, o han trabajado, en los otros Centros objeto de estudio, así como con algunos adolescentes y jóvenes ex -internados.

5. La fase del análisis de los documentos institucionales a los que hemos tenido acceso.

6. El análisis y la interpretación de los datos.

7. La elaboración de los resultados.

8. La fase de las conclusiones finales.

-La muestra de estudio

Los centros de la *Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència* y de la *Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil* que, finalmente, se eligieron como muestra de la investigación son⁹⁹:

1) el Centro de Acogida y Diagnóstico “Estrep”

Es un centro concertado ubicado en la comarca de Bages. Dispone de 40 plazas para chicos entre 13-18 años. Gran parte de los menores atendidos son inmigrantes no acompañados. Se eligió por ser un centro que realiza los estudios diagnósticos de los chicos y propone la medida más “idónea” para cada uno de ellos, y por la concesión de permiso de visitas.

2) el Centro Residencial de Educación Intensiva “Castanyers”

Es un centro propio de la Generalidad de Cataluña ubicado en la comarca de Vallès Occidental. Dispone de 38 plazas para chicos entre 12 y 18 años.

La elección de este centro se debe a su propia función, es decir, ser un Centro de Educación intensiva para menores con problemas de conducta, y por la concesión del permiso de visitas.

3) el Centro de acción educativa e inserción socio-laboral “Vilana”

⁹⁹ La Fuente de datos son las páginas web del Departamento de Acción Social y Ciudadanía y del Departamento de justicia de la Generalidad de Cataluña

Es un centro de gestión delegada ubicado en el área barcelonesa. Dispone de 24 plazas para chicos inmigrantes no acompañados de 14-18 años.

Se eligió por el hecho de ser un centro dirigido exclusivamente a menores inmigrantes y catalogado como un recurso de inserción socio-laboral. Además, por nuestro acceso a unos documentos de esta institución facilitados por una educadora.

4) el Centro de justicia juvenil “Alzina”

Ubicado en el Palau-solità i Plegamans. Dispone de 60 plazas destinadas al cumplimiento de medidas de régimen cerrado. La elección de este centro se hizo por ser un centro para el cumplimiento de medidas de los delitos más graves y por la disponibilidad de personas que trabajan o han trabajado en este centro a ser entrevistados.

5) el Centro de justicia juvenil “Tillers”

Ubicado en Mollet del Vallès. Es un centro de cumplimiento de medidas de régimen cerrado y semi-abierto. Dispone 60 plazas más un piso asistido dirigido a chicos y chicas. La inclusión de este centro a la muestra se debe a la disponibilidad de personas que trabajan o han trabajado en este centro a ser entrevistados. Además, por nuestro acceso a unos documentos de esta institución facilitados por una educadora.

6) el Centro de justicia juvenil “Can Lluçà”

Ubicado en Barcelona, en la localidad de Mundet, este centro dispone de 60 plazas para el cumplimiento de medidas cautelares y firmes de duración corta o media en régimen cerrado y semi-abierto. Se eligió éste porque es un centro de cumplimiento de medidas tanto firmes como cautelares; además, por la disponibilidad de personas que trabajan o han trabajado en este centro a ser entrevistados.

Como se ha explicado, la elección de las instituciones objeto de estudio no se llevó acabo solamente por criterios representativos y de modo intencional, sino también según la disponibilidad de las instituciones, las personas y el acceso a documentos y datos significativos.

4.3 Estrategias de recogida de información

Las estrategias de recogida de información que se han considerado más pertinentes para la presente investigación son la *observación participante*, la *entrevista*, el *análisis de documentos*, el *análisis de textos legales*, la consulta y análisis de material sobre la clasificación psiquiátrica y los medicamentos.

A. La observación participante

Esta estrategia se adoptó en el caso de los centros que tuvimos la posibilidad de visitar, es decir, el Centro Estrep y el Centro Castanyers. En concreto, se realizaron 5 sesiones de observación de 2 a 6 horas, en cada uno de los centros. En el primer caso, la introducción en el escenario y la entrevista a la directora tuvieron lugar en enero de 2007. Por una cuestión de dilatación de la concesión de permisos, las sesiones de observación se hicieron en abril del mismo año. En el segundo caso, las sesiones de observación se realizaron en el mes de febrero de 2007.

La selección de la modalidad de observación que adoptamos estuvo condicionada por la accesibilidad, las características de los escenarios específicos y la naturaleza de la investigación. Tomando en consideración las cinco dimensiones propuestas por Del Rincón et al. (1995:272), que son útiles para determinar los parámetros de una observación particular, podemos señalar que:

- a) En cuanto a la implicación del observador, esta es una observación externa y, en algunos momentos, de implicación parcial.
- b) En cuanto se refiera a la explicitación de la observación, el papel del observador es conocido por algunos y no por otros.
- c) Se ha ofrecido una explicación parcial respecto al propósito de la observación
- d) La duración de cada sesión de observación es limitada en el tiempo y, así mismo, la estancia total de la investigadora en los centros no fue prolongada.
- e) Se trata de una observación sistemática pero flexible. Hay una guía de observación general pero siempre estamos abiertos a ‘captar’ incidentes imprevisibles e historias ‘anecdóticas’.
- f) La observación comienza con *observaciones descriptivas* de carácter holístico o global. Así se permite la adquisición de una visión general de la situación y de lo que ocurre en el escenario. Aunque estas observaciones continúan hasta el final del trabajo de campo, luego nos centramos en *observaciones focalizadas* donde se delimitan aspectos de interés más específicos.

Se elaboró una guía de observación que incluye los siguientes aspectos y elementos generales:

. Espacio

- Zona donde está ubicado el Centro
- Facilidad de acceso a la comunidad
- Tamaño

- Características de los edificios y los espacios exteriores
- Organización y uso de los espacios (exterior/interior)
- Vigilancia y Control material y simbólico
- . Personas (menores y adultos)**
- Características
- Actitudes
- Interacciones/Conflictos
- Autoridad
- Disciplina, control
- Adaptación de los menores
- Relaciones personales
- Dinámica general
- . Organización, normas y programa cotidiano**
- Organización de las unidades de convivencia
- Cobertura de necesidades básicas de los menores (comida, descanso, limpieza)
- Turnos de trabajo de los educadores, analogía educadores-menores, dinámica
- Asistencia sanitaria (estado salud, adicciones, consumo de fármacos)
- Programa horario
- Normas generales
- . Actividades**
- Aulas/talleres
- Actividades educativas
- Actividades del tiempo libre
- Interés, motivación de los niños respecto a las actividades, clases, talleres

Para registrar las observaciones se tomaron notas de campo en un cuaderno específico para este propósito. Las notas de campo, como señala Woods, *son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo visto y que se desea registrar, y notas más extensas escritas posteriormente, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo* (1987:60). En cuanto al contenido, estas notas son *descriptivas e interferenciales*. Las primeras intentan captar la imagen de la situación, personas, conversaciones mientras las segundas son reflexivas, de alto nivel de inferencia, que incorpora el pensamiento e interpretaciones del observador (Del Rincón et al., 1995). Siempre se intentaba que el registro de las

informaciones no interfiriera en los procesos a observar. Por una cuestión de describir lo observado de forma más rigurosa y de forma más rápida, gran parte de estas notas se registraron en la lengua materna de la investigadora. Después del primer análisis de la información, aquella que se consideró significativa para la investigación se tradujo al castellano. Las notas de observación citadas en los capítulos se codifican de la siguiente manera: Nota de Observación: Centro/Sesión de observación. Por ejemplo, N.O.: Estrep, 1

La observación es el elemento clave para construir patrones que permitan el contraste de los datos recogidos por otros métodos como las conversaciones informales y las entrevistas. Estos métodos son complementos necesarios e imprescindibles de la observación.

B. La entrevista.

Es una de las estrategias de recogida de información más utilizadas en la investigación social y educativa que, según Del Rincón et al., *“permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores, sentimientos, ideas, etc. que de otra manera no estarían al alcance del investigador”* (1995:305). Como señala Monteros, la dinámica de la entrevista *“se asienta sobre la interacción comunicativa cuyas dimensiones debe conocer y manejar la entrevistadora”* (2007: 54).

Con el propósito de la presente tesis se han realizado 46 entrevistas. De ellas se transcribieron las 43. El siguiente cuadro ofrece información detallada al respecto:

Ámbito protector	Ámbito de justicia juvenil	Ámbito penitenciario
10 educadores	11 educadores	1 educador de Centro Penitenciario de Jóvenes de Barcelona
14 adolescentes y jóvenes	2 adolescentes y jóvenes	
1 psicóloga	1 monitor de tiempo libre	
1 maestra		
2 directores		

Las entrevistas tuvieron lugar en tres períodos:

a) de enero a abril de 2007, b) octubre y noviembre de 2008, c) marzo y abril de 2009

La elección de los grupos de entrevistados se realizó por las siguientes razones:

a) Los adolescentes y jóvenes son los primeros implicados en la realidad investigada. Sus experiencias, creencias, puntos de vista se consideran imprescindibles y su discurso y relatos se pueden comparar con aquellos institucionales. Además de a los chicos se entrevistó a una chica, ex internada en un CRAE, a pesar de que el centro donde estuvo no se incluyera dentro

de la muestra de estudio, ya que su larga experiencia institucional se consideró relevante para el objeto de la investigación.

b) Los educadores son las personas que tienen contacto e interacción cotidiana con los chicos en los centros. Sobre todo son ellos y ellas cuyo cargo profesional e institucional es la proclamada educación de los menores.

c) Los psicólogos son parte del equipo técnico de los centros, es decir, personas que colaboran en la realización de diagnósticos, elaboración de informes, es decir, figuras con poder de definición sobre el menor y su realidad. Paralelamente, son personas que contribuyen en la construcción de la problemática de la salud mental y su tratamiento en los centros de menores.

d) Los maestros y profesores se encargan de la instrucción escolar y la formación de los chicos dentro de los específicos contextos y condiciones institucionales.

e) Los directores de los centros tienen las obligaciones inherentes a la guarda del menor y son los responsables de garantizar su integridad, salud física y psíquica. Al mismo tiempo, son personas con poder de definición y competencia para tomar decisiones sobre el menor y su vida.

f) La decisión de entrevistar a personas que se dedican a realizar actividades de tiempo libre y ocio se debió a que ellos se implican en la vida de las instituciones sin que formen parte del personal de ellas. Así, les percibimos como una 'mirada' desde el exterior.

g) La entrevista al educador del centro penitenciario de jóvenes se hizo con miras a comparar entre los ámbitos. Asimismo, porque una parte de los niños y jóvenes que se circulan por los centros de menores al llegar a la adultez, entran en instituciones penitenciarias.

Es preciso comentar que varios de los adultos entrevistados tienen una experiencia laboral en diferentes centros o estructuras; esta experiencia se considera que puede aportar información relevante y global para el estudio. Es decir, una misma persona puede haber trabajado en dos de los centros objeto de estudio o en instituciones de diferentes ámbitos (protector/justicia juvenil/penitenciario). Sin embargo, en la codificación que adjuntamos a cada profesional se menciona solamente el centro donde trabajan en el momento de la entrevista y/o el último centro en el que han trabajado.

Según su nivel de estructuración, se trata de entrevistas *semi-estructuradas* o *dirigidas*; es decir, se realiza un esbozo previo de los temas que serán abordados (Bartolomé Pina, Sandín Esteban, 2001: 31). La formulación de las preguntas es dejada, en gran parte, a discreción de la entrevistadora y los elementos significativos han sido ya analizados por ella a través de la búsqueda bibliográfica y la reflexión. Una guía de entrevista establece las principales áreas para las que se debe conseguir información.

Los aspectos y cuestiones generales que incluyen las entrevistas se presentan en los siguientes cuadros. Desde cada cuestión surgen una o más preguntas.

Entrevistas a profesionales (protección/justicia juvenil¹⁰⁰)

1. PERCEPCIÓN SOBRE LOS SUJETOS A LOS CUALES SE DIRIGE LA INTERVENCIÓN

Características/necesidades sociales, educativas y psicológicas de la población atendida

La percepción/conciencia de los menores respecto a su situación personal/social/institucional.

Vivencia de su internamiento en un Centro (ayuda, castigo u otra)

2. ASPECTOS DE TRATAMIENTO-PEDAGÓGICOS

Los objetivos del Centro.

Reeducación- Reinserción social*.

Instrucción, Formación profesional, Actividades.

Interés, participación, motivación.

Aplicación de consecuencias (Sistema de premios y sanciones)

3. ASPECTOS ESTRUCTURALES

Organización de las unidades de convivencia/educativas.

Marco Normativo.

Tiempo-ritmos.

Espacio

Contención.

Separación del grupo-aislamiento.

Vigilancia.

Comparación del control disciplinario entre centro de protección-centro de justicia juvenil, centro de justicia juvenil-cárcel.

4. SALUD MENTAL-TRATAMIENTO

Percepción sobre trastornos de salud mental

Tratamiento

5. ASPECTOS RELACIONALES-INTERACCIONALES

Relaciones e interacciones entre menores y personal institucional

Relaciones e interacciones entre menores

6. ASPECTOS LEGALES

Situación legal/ penal de los menores internados/reclusos.

Nivel de representación legal y posibilidad de ejercicio de sus derechos por parte de los menores.

Tipos de delitos cometidos*.

Influencia de los informes del Centro a la situación legal/penal.

¹⁰⁰ Las preguntas que se dirigen exclusivamente a profesionales del ámbito de justicia juvenil son señaladas con una estrella *.

7. EVALUACIÓN GLOBAL- PERSPECTIVA DEL FUTURO

Opinión sobre las Medidas de restricción grave/privación de libertad.

Niños entre el sistema de protección y de justicia.

Diferencias/similitudes entre Centro de Protección y centro de justicia juvenil/centro de justicia juvenil-cárcel.

Función social de la institución protectora/de justicia juvenil.

Percepción sobre las expectativas y posibilidades del futuro de los adolescentes y jóvenes.

Entrevistas a adolescentes y jóvenes del ámbito protección/justicia

1 TRAYECTORIA MIGRATORIA (en caso de menores extranjeros)

.Motivos -Expectativas

TRAYECTORÍA INSTITUCIONAL

.Centros donde han estado

2. ASPECTOS DE TRATAMIENTO-PEDAGÓGICOS

. Instrucción, Formación/Orientación Profesional, Actividades.

. Interés, participación/motivación.

. Tutorías.

. Tiempo libre.

. Aplicación de consecuencias (Sistema de premios y castigos).

3. ASPECTOS ESTRUCTURALES

. Organización de unidades de convivencia/educativas.

. Normativa.

. Espacio.

. Tiempo.

. Separación del grupo-aislamiento.

. Vigilancia.

4. SALUD MENTAL-USO DE PSICOFÁRMACOS

.Consumo de medicamentos

5. ASPECTOS RELACIONALES-INTERACCIONALES

. Relaciones e interacciones entre menores y personal institucional

. Relaciones e interacciones entre menores

6. ASPECTOS LEGALES

. Nivel de información sobre sus derechos, asistencia y representación legal de los menores

del Centro.

. Situación legal/penal.

7. PERCEPCIÓN GLOBAL DE LA SITUACIÓN PERSONAL E INSTITUCIONAL

. Vivencia personal del internamiento.

. Percepción sobre el internamiento.

. Diferencias/ semejanzas percibidas entre las instituciones.

8. PERSPECTIVA DE FUTURO

Durante el proceso de la elaboración de la guía, tuvimos que reflexionar y decidir sobre los siguientes aspectos:

a. El contenido y la naturaleza de las preguntas

Se trata de un aspecto directamente ligado con los objetivos de la tesis. De todos modos, es fundamental garantizar la no intimidación de la persona entrevistada.

b. Su organización y secuenciación.

Aquí decidimos adoptar la modalidad de las entrevistas “no pre-secuencializadas” (Del Rincón et al, 1995: 310) con la que se permite alterar la secuencia de las preguntas según la dinámica de la entrevista. Así hay flexibilidad y se posibilita una mayor naturalidad. Sin embargo, se pretende seguir con un principio: ir de las preguntas aparentemente más descriptivas y/o menos íntimas a aquellas más íntimas, interpretativas y evaluativas.

c. La formulación de las preguntas.

La calidad de las respuestas está condicionada en gran medida por la calidad de las preguntas. Las preguntas deben ser claras, con un lenguaje familiar y compartido por la experiencia común del entrevistado y del entrevistador. Gran parte de las preguntas formuladas en nuestra guía son abiertas para no determinar la respuesta y animar al entrevistado a responder según su propia percepción y situación personal. No obstante, incluimos unas preguntas cerradas ya que éstas ofrecen un nivel diferente de información

d. El tipo de registro de la información

Para registrar la información, la mayoría de las entrevistas se grabaron. En dos casos se tomaron notas.

Según el número de participantes, las entrevistas fueron individuales, excepto una que fue grupal porque aceptamos la petición de dos chicos de entrevistarse juntos. La duración de las entrevistas a los adolescentes y jóvenes fue entre media y una hora y de aquellas dirigidas a educadores y otros profesionales llegaron a dos horas. La duración de las entrevistas con la dirección de los centros se procuró que fueran más cortas y así fueron de aproximadamente una hora. Esta diferencia en la duración se debe al mayor o menor número de las preguntas de la guía, la mayor o menor complejidad de su contenido, y a la tendencia de los chicos de dar respuestas más cortas y, en algunos casos, de no responder a todas las preguntas.

La relación con los entrevistados fue diferente según al grupo al que pertenecían. En general, pretendimos que la relación con los adolescentes y jóvenes fuese ‘amistosa’, que permitiera un nivel de espontaneidad y inspirara confianza. El hecho que la investigadora era una persona desconocida para los chicos provocaba una inicial ‘precaución’ pero, al mismo tiempo, al ser ella una persona externa de la institución y joven ayudó a que los chicos se familiarizaran rápidamente con ella. Debe mencionar que antes de cada entrevista, había un tiempo de conversación informal con el adolescente y joven. Por otra parte, la relación con los educadores y los otros profesionales ha sido cordial pero menos distendida que con los chicos. En eso, hubo diferencias según la persona que se entrevistaba. Especialmente, en los casos de entrevistas que tuvieron lugar fuera de las instituciones, el clima fue mucho más relajado y la relación más cordial. La relación con el director y la directora entrevistados fue bastante formal.

El rol de la investigadora y su identidad como doctoranda era sabido por todas las personas entrevistadas.

Junto a las entrevistas semi-estructuradas, se mantuvieron varias conversaciones informales con los entrevistados, así como con otras personas adultas y menores de edad que si bien no se grabaron o, incluso, no se registraron, contribuyeron al conocimiento y profundización en la realidad estudiada. De algunas de estas conversaciones se tomaron notas en los cuadernos de campo.

Pocas veces aunque el propósito del encuentro con algunas personas fue entrevistarles a base de la guía de entrevista creada, el proceso ‘se desvió’. Este desvío se permitió, en tres casos, porque consideramos que así se obtendría otro tipo de información relevante y enriquecedora, mientras en otro caso la persona no quiso colaborar con la investigación. Uno de los desvíos positivos surgió durante el encuentro con la asistente social de centro Castanyers; ella expresó, por si sola, el deseo de contar toda la ‘historia’ del centro específico; historia cuyo contenido refleja, sin embargo, la trayectoria de la protección de menores en Cataluña. A pesar de que intentamos un segundo encuentro para entrevistarla, finalmente no se consiguió debido a la jubilación de la profesional. Otro caso de ‘desvío’ positivo fue con una mujer que trabajaba como monitora de tiempo libre en centros de justicia juvenil y en centros penitenciarios. Por su carácter y por su voluntad de compartir mucha de su experiencia y a interpretar unos fenómenos, la entrevista tomó la modalidad de abierta y, posteriormente, se convirtió en una conversación informal. Además, uno de los ex educadores entrevistados eligió no responder a todas las preguntas de la guía sino a aquellas que, en su opinión, más pudiera aportar.

C. El análisis de documentos

El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación y, en ocasiones, es la única fuente para acceder a determinados datos. Pretende obtener información útil y necesaria para categorizar un conjunto de eventos, contrastar y validar información etc. (Del Rincón et al, op.cit.)

Este tipo de análisis se refiere a dos clases de documentos: oficiales y personales. En la presente investigación los documentos que se han analizado son oficiales. Estos documentos ofrecen información sobre la organización, normativa, funciones, fines y valores de los centros. Son útiles para conocer la perspectiva oficial de la institución. De acuerdo con Massot Lafón, Dorio Alcaraz y Sabariego Puig, *“los documentos oficiales tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior”* (2004:350).

El cuadro siguiente presenta la documentación analizada:

CENTROS	DOCUMENTOS¹⁰¹
<i>Centro de Justicia juvenil Tillers</i>	Proyecto Educativo Curricular (PEC) (data de 18 de diciembre de 2003)
	Documento del Sistema Motivacional (SM) (data de octubre de 2008)
	Documento “Mesures disciplinàries al CE els Tillers” (data de junio de 2006)
<i>Centro de inserción socio-laboral Vilana</i>	Proyecto Educativo Curricular (PEC) (data de marzo de 2003)
	Reglamento de Régimen Interno (RRI) (data de elaboración noviembre de 2006/data de aprobación enero de 2006)
	Memoria de Actividades del Centro de 2006

D. El análisis de textos legales

En paralelo con las sesiones de observación en los centros visitados, las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales, la investigación se basa en el análisis de unos elementos concretos de ciertos textos legales que afectan -o deberían afectar- las instituciones de menores estudiadas. Así se posibilita una mayor comparación y contraste entre los diferentes discursos y fuentes de datos.

Desde esta perspectiva se retomaron una serie de textos legales como son:

1. Internacionales e europeas

1. Convención sobre Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
2. Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad, adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113 de 14 de diciembre de 1990

¹⁰¹ La traducción de catalán a castellano es propia.

3. Recomendación CM/Rec (2008)11 del Comité de Ministros de Europa.

2. Estatales

4. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

5. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, modificada por la Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre y la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre

6. Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

7. Reglamento Penitenciario de desarrollo y ejecución de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (LOGP), aprobado por el Real Decreto 190/1996, de 9-2, de reforma completa del Reglamento Penitenciario aprobado por Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo

3. Autonómicas

8. Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, modificada por la ley 8/2002, de 27 de mayo, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social (actualmente derogada).

9. Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia,

10. Reglamento de Protección de menores desamparados, aprobado por Decreto 2/1997, de 7 de enero, modificado por el Decreto 22/1997 y el Decreto 127/97.

11. Ley 27/2001, de 31 de diciembre, de Justicia Juvenil de Cataluña

12. Circular 1/2008, de la Dirección General de Ejecución penal en la Comunidad y de Justicia juvenil, sobre disposiciones comunes de funcionamiento de los Centros Educativos.¹⁰²

E. Consulta y análisis de material sobre clasificación psiquiátrica y prospectos de medicamentos psiquiátricos

Se consulta y analiza bibliografía y páginas web específicas sobre los sistemas de clasificación psiquiátrica DSM de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) y CIE-10 de la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como, sobre los medicamentos psiquiátricos.

¹⁰² Traducción propia

4.4 Análisis e interpretación de los datos

El análisis de datos es, según Bartolomé Pina y Sandín Esteban, “*la fase de la investigación que se caracteriza por dar sentido a la información; es la actividad de trabajar la información, codificarla, recopilarla, organizarla en unidades manejables, sintetizarla, buscar regularidades o patrones, descubrir qué es importante y qué va a aportar para desarrollar explicaciones sobre el fenómeno que se estudia*” (2001:34).

Debe señalar que, de acuerdo con las autoras citadas, en el proceso de la investigación cualitativa el análisis de la información se puede considerar como un proceso cíclico inserto en todas las fases de la investigación. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo, la actividad del investigador no sólo se limita a registrar información sino que conlleva una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de la información.

En líneas generales, nuestro proceso de análisis e interpretación de los datos se puede resumir en los siguientes pasos:

a) *Trascripción y ordenación de la información*

b) *Lectura y exploración de todos los datos para conseguir una visión general.*

c) *Reducción de la información.*

La reducción de la información, tal y como sostiene Luna González siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984), “*consiste en seleccionar, focalizar y abstraer la información bruta en unidades de significado llamadas categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados*” (2010:236). Este paso de análisis se divide en dos:

i) Empezamos el proceso mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que tienen una significación importante en relación a nuestros objetivos de estudio. Al mismo tiempo, resumimos y eliminamos la información irrelevante.

Partiendo de la necesidad de verificar unas consideraciones previas, el establecimiento de las categorías se adoptó mayoritariamente la forma deductiva. Recurrimos a nuestras referencias teóricas y puntos de partida, orientando de esta forma el inicio del análisis y la creación de categorías. Sin embargo, no se excluyó totalmente la inducción, es decir, el análisis desde nuevos elementos y consideraciones que emergen de los datos porque la propia realidad puede aportar aspectos que no habían sido pensados de manera previa.

Las categorías de análisis que se crearon, según unos determinados criterios temáticos, son las que se presentan a continuación:

<i>Imagen de los adolescentes y jóvenes (características, actitudes)</i>
--

<i>Imagen de los profesionales (características, actitudes)</i>

<i>Clasificación y Tratamiento Individual</i>
<i>Programa cotidiano y Regularización de la vida del centro</i>
<i>Actividades, aprendizaje, formación</i>
<i>Objetivos, valores educativos</i>
<i>Interacciones, relaciones personales, educativas</i>
<i>Control</i>
<i>Disciplina, contención</i>
<i>Vigilancia</i>
<i>Salud mental y tratamiento</i>

ii) Focalizamos progresivamente en el análisis de aquellos aspectos que manifiestan mayor relevancia.

Este análisis incluye no solo la descripción de los componentes visibles de los datos, es decir, su contenido manifiesto sino el acceso al significado oculto de los mismos o, en otras palabras, su contenido latente. En todo ese proceso, *la herramienta intelectual más importante, fue la comparación*. El método de comparar y contrastar se usa prácticamente en todas las tareas que envuelven el análisis (Bartolomé Pina y Sandín Esteban, 2001:36). El material de las diferentes fuentes de datos (entrevistas, notas de observación, documentos institucionales y textos legales) se examina y compara dentro de cada categoría.

d) Integración de la información

Se comparan las categorías entre sí para buscar los vínculos existentes entre ellas.

e) Interpretación de los datos y elaboración de los resultados

Partiendo de las relaciones establecidas entre las categorías y los temas emergidos volvimos a los fundamentos teóricos de nuestra investigación para interpretar los datos y elaborar los resultados.

Terminando, debe aclarar que cada trabajo de investigación cualitativa debe cumplir con unos criterios que comprueban el *rigor científico* en la metodología de ésta. Estos criterios son la *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación* de la investigación (Bartolomé Pina y Sandín Esteban, 2001). La triangulación de enfoques e instrumentos de recogida de información así como de los datos abundantes nos han permitido cumplir con estos criterios y garantizar el rigor científico de esta investigación.

CAPÍTULO 5

LOS SUJETOS EN LOS CENTROS DE PROTECCIÓN Y DE JUSTICIA JUVENIL

5.1 Introducción

El propósito de este capítulo es analizar la situación en la que se encuentran y cómo son afectados los sujetos adolescentes y jóvenes dentro de las instituciones protectoras y penales. ¿Cómo son presentados y cuáles son las imágenes y representaciones de ellos como sujetos y que subjetividades se forman?

Pretendiendo responder a lo anterior se recogen y analizan: a) las ideas e imágenes reflejadas dentro del correspondiente marco legal y de los documentos de los Proyectos Educativos institucionales; b) las opiniones del personal institucional respecto a las personas-objeto de su trabajo. En particular, nos interesan sus puntos de vista sobre las características, actitudes, percepciones y expectativas de los sujetos internados; c) las percepciones de los propios menores sobre sus características y su experiencia institucional, sus posibles reflexiones críticas respecto a su situación y sus expectativas; d) algunas observaciones de la investigadora durante las visitas a las instituciones protectoras. Estas observaciones no se presentan separadamente, sino que se incluyen en este capítulo cuando se considera que pueden contribuir a reafirmar o debilitar las ideas expresadas por alguno de los anteriores informantes.

Sin embargo, esta búsqueda amplia y compleja que antes presentemos necesita unas líneas generales que nos guíen para su presentación. Por ello, decidimos centrarnos en unos aspectos muy concretos, a saber; en las características personales de los adolescentes u jóvenes, los vínculos familiares, las percepciones y actitudes respecto al internamiento institucional o, dicho de otra forma, el estar del sujeto dentro de la institución protectora y/o penal, las características legales o el estar del sujeto dentro la institución de la ley, las características y actitudes respecto al aprendizaje escolar y la formación y, por último, sus expectativas y deseos en relación a su futuro o dicho de otra forma, el transitar¹⁰³.

Es conveniente aclarar que no se trata de crear perfiles ni de realizar clasificaciones de las personas. Evitando los determinismos, se pretende dar unas pistas respecto a aquellas subjetividades que se encuentran, así como, los sujetos que se construyen dentro de los sistemas de protección de menores y de justicia juvenil.

¹⁰³ Este modo de análisis e interpretación del sujeto alude a la investigación editada de Asociación Molimo (2006)

Asimismo, para empezar, y antes de centrarnos en los anteriores aspectos, es importante llamar la atención sobre otro tema asociado con el sistema legal. Este y sus instituciones, en los últimos siglos han convertido a la infancia y a la adolescencia en el grupo poblacional de los *menores de edad*. Esta conversión en menores (“minorización”) de los niños y jóvenes ha tenido como resultado que estos sean identificados como sujetos con carencias, “moralmente desamparados” y estrechamente vinculados con el sistema judicial y las instituciones de internamiento¹⁰⁴.

A los niños y adolescentes que son objeto del tratamiento estudiado se les aplican leyes de todo tipo- internacionales, europeas, nacionales y autonómicas. Entre éstas, se encuentran las que se refieren a toda la población infantil sin distinciones, y aquellas que configuran y tratan agrupaciones específicas de la infancia como los niños desamparados o los niños infractores. Al analizar el marco legal, durante el periodo en el que llevamos a cabo este estudio¹⁰⁵, encontramos que sólo unos textos legales incluyen los términos “infancia”, “juventud”, “niños”, “jóvenes”, etcétera. De modo indicativo, a nivel internacional encontramos la Convención sobre los Derechos del Niño, cuando, la mayoría de las leyes utilizan el término de “menor”, como, por ejemplo la L.O. 1/1996. Sobre todo, en los textos de la legislación penal, es notoria la desaparición de términos como niños y adolescentes y el uso de “menor”. Esto podría sugerir que el término menor es utilizado como un código para otorgar a los más pequeños miembros de la sociedad una identidad legal propia y vincularlos así con el sistema de garantías jurídicas. De todos modos, aunque fuese así, la caracterización “menor” atribuye al sujeto una calidad específica y, paralelamente, le ubica en un sitio concreto dentro de lo social. Por otro lado, y si además consideramos que los códigos lingüísticos no son neutros y las palabras representan símbolos que comunican y transmiten percepciones y valoraciones, debemos mantener las preguntas acerca del surgimiento y el uso del término de “menor”, y también por la imagen y las cualidades que este término da al sujeto.

5.2 Características personales de los sujetos adolescentes y jóvenes

En términos generales las características que se suelen adjudicar a la personalidad de los sujetos menores de edad, como también aquellas que ellos expresan, de manera directa e indirecta, desempeñan un rol muy relevante en la construcción y/o representación de este sujeto. Ahora bien, ¿cuáles son estas características y qué relación tienen con otros rasgos a los que nadie se refiere?

A. La perspectiva legal

Del análisis de la legislación protectora y penal del menor podemos destacar una serie de datos relevantes sobre el tema de la caracterización del menor.

¹⁰⁴ Ver capítulo 3 de la presente tesis

¹⁰⁵ El período entre 2005 y 2010

En primer lugar encontramos que una de las características principales asignadas al niño desamparado es *la falta o privación de los elementos básicos para el desarrollo integral de la personalidad* (art. 105.2, k) de la Ley 14/2010/Preámbulo de la derogada ley 37/1991/art. 164.1 de la derogada Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de Familia¹⁰⁶). Con ello, el menor viene caracterizado como un sujeto carente de los elementos fundamentales para un desarrollo no defectuoso de su personalidad. Esta primera caracterización general expresa un estado de carencia, un estado de “necesidad” del niño.

En segundo lugar, la legislación protectora suele hacer referencia a un sujeto que puede haber sido maltratado psicológica y físicamente y abusado sexualmente (art. 105.2, letra b) y h) de la Ley 14/2010/ art. 2.2., c) de la derogada Ley 37/1991; art. 9.2, f) del Reglamento de Protección de menores desamparados).

Con todo ello, el discurso legal supone de forma implícita que una vez ocurridos los mencionados hechos y situaciones, es posible que estos hayan afectado de manera determinante a la personalidad del menor. Si esto es así, estaríamos ante la expresión de un discurso claramente determinista, de raíz positivista para explicar el sometimiento del individuo a unas situaciones o condiciones. Ahora bien, es verdad que el sufrimiento de hechos negativos y traumáticos pueden repercutir gravemente en su psicología y vida pero esto no significa que la persona simplemente sea un reflejo de estas situaciones, condiciones y hechos. Quien cree y/o difunde esta idea, niega asimismo la riqueza y la fuerza del mundo interior de la persona.

Y si seguimos el discurso de la legislación protectora, ahora en lo que se refiere a los sujetos con *conductas de alto riesgo social o con trastornos de conducta*, nos encontramos con que la Ley 14/2010 se refiere a ellos como menores que presentan alteraciones de conducta y que necesitan centros o unidades de educación intensiva (art. 133) sin dar más información sobre las características de ellos. El artículo 43 de la ya derogada ley 37/1991 considera como adolescentes con conductas de alto riesgo social a *los menores adolescentes cuya conducta altera de forma grave las pautas de convivencia y comportamiento social generalmente aceptadas de forma que provocan un riesgo evidente de causarse daños a ellos mismos o perjudicar a terceras personas*. En otras palabras, se trataría de adolescentes que no se comportan conforme a las normas sociales y las pautas de convivencia socialmente aceptadas. Más aún, su conducta puede causar daños, a si mismos y/o a terceras personas. Es decir, estos adolescentes son sujetos caracterizados por el riesgo social que traen; sujetos conflictivos, sometidos en situaciones de dificultad social, marginación, inadaptación o exclusión social, propensos a caer en la delincuencia. Por su parte, el artículo 45 de la derogada Ley 37/1991, en su párrafo 1 expresaba que:

¹⁰⁶ Vigente hasta el 1 de enero de 2011

las Administraciones Públicas deben promover las atenciones preventivas y educativas necesarias para los adolescentes con conductas de alto riesgo social con el fin de responsabilizarlos de sus actos. Especialmente, la red básica de servicios sociales de atención primaria debe promover programas educativos y preventivos destinados a fomentar la capacidad crítica, de autocontrol y el sentido de la propia responsabilidad de los adolescentes con conductas de alto riesgo social.

En primer lugar, se expresa que los adolescentes, por diversas causas, no se responsabilizan de sus actos y, por eso, hay que fomentarles el sentido de la responsabilidad. El legislador considera que los adolescentes no tienen o disponen de un sentido de responsabilidad deficiente. En segundo lugar, se dice que a los sujetos tratados hay que fomentarles la capacidad crítica y el autocontrol, lo que presupone que les falta o que han tenido un desarrollo defectuoso de sus capacidades.

En el ámbito de la justicia juvenil, los adolescentes y jóvenes infractores son reconocidos como sujetos responsables de sus actos y, así, responsables de su actuación delictiva, justificando esta responsabilidad por la habilidad de los sujetos menores de edad de valorar y elegir. Si el menor no asume su responsabilidad y al carecer del sentido de la responsabilidad, la institución penal debe procurar que la persona adquiera dicho sentido. Paralelamente, el menor es considerado como un individuo que tiene los rasgos propios de un sujeto que está en una edad de tránsito. Su carácter y su conducta aún no están claramente definidos (AA.VV.:2000a).

En lo que afecta a los adolescentes y jóvenes internados en centros de régimen cerrado el número 16 de la Exposición de Motivos de la L.O. 5/2000 manifiesta:

las medidas de internamiento responden a una mayor peligrosidad, manifestada en la naturaleza peculiarmente grave de los hechos cometidos, caracterizados en los casos más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas.

El sujeto implicado en los hechos anteriores, por tanto, viene caracterizado como una persona peligrosa debido a su conducta. El objetivo prioritario de la medida es disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial. En este punto la ley expresa la filosofía de que la comisión de un acto delictivo es sinónimo de un acto antisocial e irresponsable hacia la sociedad. La consideración de que el autor de este acto se mueve por unas deficiencias personales o “disposiciones no orientadas”, da una interpretación de corte psicologista a la infracción de la ley ignorando las causas estructurales del delito y la responsabilidad social. Este punto de vista nos recuerda las teorías positivistas del siglo XIX y principios del siglo XX sobre “la patología” y la terapia o corrección del delincuente. Cabe añadir que la universalización de cualquier condición como

causa del comportamiento “delictivo” significa la homogenización de los sujetos, a la vez que permite establecer un criterio poblacional que deviene categoría de control social.

B. Perspectiva institucional.

En esta investigación no podemos dejar de revisar también la perspectiva institucional sobre los sujetos atendidos. Trabajando en esta dirección, se han analizado los documentos de los Proyectos educativos (PEC) del centro de inserción socio-laboral Vilana, que como ya se ha mencionado es un centro exclusivo para menores inmigrantes no acompañados, y del centro educativo de justicia juvenil Tillers.

a) Proyecto educativo del centro Vilana.

En este documento se afirma que la mayoría de la población del Centro son chicos extranjeros tutelados por DGAIA y que por sus características personales y socio-culturales son susceptibles de iniciar un proceso de inserción socio-laboral. Dicho de otra forma, estas personas tendrían unas características personales que les permiten o no les disminuyen las posibilidades para la inserción socio-laboral. Si analizamos los apartados 2.3.2 y 4.1.2.2 del PEC se observa que la población atendida se describe a partir de las problemáticas que abarca y según las tipologías de sujetos.

Las problemáticas son la de socialización, la psico-social y socio-sanitaria. En lo que afecta a la socialización se indica que los menores, a pesar de que puedan mantener comportamientos ocasionales de tipo antisocial, pueden integrarse en la sociedad si disponen de unos recursos mínimos de subsistencia. Dicho de otra forma, los comportamientos antisociales del menor no son tan frecuentes, ni tan graves y no provienen de una problemática muy compleja que imposibilitara su integración social. Las características del sujeto que se incluyen dentro de la problemática psico-social y socio-sanitaria son los posibles estados carenciales a nivel afectivo, emocional y de salud especialmente como consecuencia del proceso migratorio. Hay que destacar que el modo de presentación del sujeto a través de unas problemáticas no es algo que sea neutral, sino que es un elemento más que participa en la creación de la realidad del menor; esto es, aquella de unos sujetos que crean y se identifican solamente dentro de las problemáticas establecidas.

Dentro de la categoría general de los menores por la inserción laboral, existe una tipología de los sujetos. Esta tipología recoge el grado de susceptibilidad de los menores de edad para aceptar la inserción socio-laboral según sus características y actitudes. Se distinguen tres tipos de personas: 1) el menor maduro, con un comportamiento de adulto y un alto nivel de autonomía que dispone de un proyecto migratorio claro; 2) el menor que presenta problemas de conducta dentro del centro, pero no en otros espacios y con recursos fuera, se caracteriza por un comportamiento adolescente, pero con un buen nivel de autonomía, tiene también problemas con la aceptación de la norma y de la autoridad y a veces puede consumir

sustancias tóxicas; 3) el menor con problemas de conducta, y que se caracteriza por tener hábitos sociales y laborales mínimos, consume tóxicos y presenta conductas antisociales.

Por otro lado, están los menores que ingresan en el Centro con carácter de urgencia y los menores con propuestas de “reagrupación familiar” (eufemismo de la expulsión del territorio). Los menores ingresados con carácter de urgencia son presentados como menores que están en situación de marginalidad, incluso desde cuando vivían en su país de origen, y con patologías psico-sociales que condicionan su autonomía personal. Se señala que estas características de los menores hacen difícil su integración socio-laboral. En cuanto a los menores con propuestas de “reagrupación familiar”, se los distingue según la edad. Los menores de quince años son definidos como niños con comportamientos infantiles, con llamadas de atención propias de un niño mientras que los mayores de quince años son definidos como aquellos que acostumbran a entrar en dinámicas de consumos y delitos puesto que “no tienen nada que perder”. Esta última frase refleja la racionalidad institucional o, mejor dicho, el cinismo institucional: a niños que “no tienen nada” tampoco se les ofrece algo, o, aún peor, se les ofrece la expulsión. Asimismo, es obvia la nula importancia que la institución da a los recursos propios e interiores de cada sujeto.

En suma, se puede afirmar que el modo de ver y tratar a las personas en esta institución corresponde a procesos de categorización y clasificación neoconductista y neohigienista. Paralelamente, la cuestión de la integración socio-laboral de un adolescente y joven inmigrante queda reducida a una responsabilidad y problemática individual.

b) Proyecto educativo del centro Tillers

Las características personales de la población del centro se dice que son:

- . *Actuación con carencia de límites.*
- . *Personalidad débil e inmadura.*
- . *Carencias afectivas.*
- . *Baja tolerancia a la frustración.*
- . *Autoestima baja.*
- . *Dificultades para conectar y resolver problemáticas personales.*
- . *Consumo de tóxicos elevado, algunos de ellos politoxicómanos.*
- . *Dificultades para aceptar la autoridad y las normas establecidas.*
- . *Impulsividad y falta de control en sus actuaciones.*
- . *Búsqueda del placer inmediato. Dificultad en aceptar la espera.*
- . *Problemas de salud mental: desde patologías poco instauradas hasta trastornos de personalidad más graves.*
- . *Uso de autoagresión como forma de evasión.*

Es interesante destacar que muchas de estas características son mencionadas también por el personal educativo, técnico y directivo de los Centros en las entrevistas realizadas.

C. La perspectiva del personal de los centros

El personal de los centros caracteriza también a los sujetos tratados con un conjunto de rasgos personales. En su inmensa mayoría, son rasgos que se mencionan tanto para el menor asistido como para el menor infractor. En algunos casos cambia sólo el número de las personas que hacen referencia a una característica concreta. El cuadro siguiente recoge las características que señalan el personal de los centros.

<i>1. No aceptación o no interiorización de las normas. Falta y necesidad de límites.</i>
<i>2. Carencias-necesidades afectivas.</i>
<i>3. Deterioro de la salud mental, trastornos. Medicalización</i>
<i>4. Características y necesidades propias de la edad adolescente y joven.</i>
<i>5. Consumo de drogas- tóxicos</i>
<i>6. Falta de hábitos normalizados</i>
<i>7. Baja tolerancia a la frustración. Dificultad en aceptar la espera- Mediatistas</i>
<i>8. Carencia en el sentido de responsabilidad y en la asunción de ella.</i>
<i>9. Autoestima baja.</i>
<i>10. Conflictos, dificultad en la expresión y la comunicación con los demás.</i>
<i>11. Problemas de conducta</i>

Las características más mencionadas por el personal del ámbito protector son el número 1, 2, 3 y 4, o sea, la no aceptación de normas, la falta de límites y la necesidad de contención, las carencias y las necesidades afectivas, la salud mental deteriorada y el uso de psicofármacos, las características típicas de la edad adolescente. Por su parte, el personal de la justicia juvenil hace mayor referencia a los ítems 3, 4, 5 y 6, es decir, a la salud mental deteriorada y el uso de psicofármacos, las características y necesidades de la edad adolescente y joven, el consumo de drogas y la falta de hábitos normalizados. El personal de los dos ámbitos comparte la frecuente referencia a los problemas de salud mental y la medicalización, como también a la influencia de la edad adolescente al carácter y comportamiento de los chicos y chicas.

Ahora, nos vamos a profundizar en estas características mencionadas para comprender el punto de vista y las explicaciones del personal institucional.

1. No aceptación o no interiorización de las normas. Falta y necesidad de límites.

Esta característica se ha introducido en el escenario por un gran número de personas, en su mayoría, pertenecientes en el ámbito protector y, sobre todo, por profesionales del Centro Castanyers. La función otorgada a esta institución dentro de la red de los Centros de protección podría explicar, hasta cierto punto, la gran cantidad de referencias a esta

característica. Igualmente, es curioso que un rasgo como tal sea más advertido por el personal del ámbito protector que por aquel del ámbito de justicia.

A continuación, se citan unos discursos indicativos de las consideraciones de los profesionales:

<p><< Son chavales que no aceptan normas. No hay límites. Es una manera de vivir como muy egoísta, muy de supervivencia y por eso no tiene para nada asimilado el tema de deberes, obligaciones. Tienen muy pocas normas interiorizadas. No las conocen o se las saltan porque son normas. Pero en sí, no se las tienen asimiladas, que para saltárselas que las tienes que conocerlas, ¿no? >> (E2 Educadora Castanyers).</p>
<p><< Lo que pasa es que son los chavales que siempre han saltado muchos límites y que aquí estamos...Esto quiere decir que tenemos muchos elementos para contener >> (E6 Psicóloga Castanyers).</p>
<p><<Mucha imposición de límites porque en la calle no hay límites nada más que el límite de la calle. Los niños necesitan contenerse todo el día>> (E12 Educadora Estrep).</p>
<p><< Van buscando el límite y no lo encuentran en ningún lado. No encuentran el límite en el Centro, se fugan, roban y se pueden pasar la vida robando hasta que encuentren un límite. Y el límite lo encuentran cuando se van a un Centro cerrado. Entonces, hay chicos que sí que lo necesitan>> (E14 Educadora Estrep).</p>
<p><<Necesidades, la mayoría de ellos, al ser jóvenes, las necesidades es una decisión de límites. El no tener límites, el no haber vivido en una situación de estructura con los familiares [...] hace que no hayan tenido este tipo de atención, no hayan podido ponerles unos límites y sus chicos lo que necesitan y a lo que vienen al Centro, la mayoría, es, a que alguien les ponga unos ciertos límites. Estos límites ayudan a redireccionar >> (E26 Coordinador Tillers).</p>
<p><<Nadie les ha frenado. Muchas veces la familia no ha puesto pautas, ni límites. Suelen ser gente que viene de la calle. Gente que por su casa, generalmente, no paran. Se van un lunes y vuelven el martes de la semana que viene, la madre no sabe nada, duermen en casas de amigos, no duermen [...] No son educativas (las medidas de privación de libertad).No estoy de acuerdo que existan Centros cerrados. Ahora bien, te digo. De los sesenta tíos que ahora debe tener l'Alzina, yo te digo que hay veinte, estoy segura que durante un tiempo-un tiempo igual de tres, cuatro meses-, debe tener alguna medida de contención física que les pare. Porque yo he visto gente totalmente destruida que no tengan ningún valor y solo se ven ahí "yo, yo, yo">> (E38 ex Educadora Alzina).</p>

En suma, los adolescentes y jóvenes institucionalizados se caracterizan por el no haber tenido límites en su vida. Casi todos los profesionales consideran que esta condición es el resultado de su situación familiar y del modo de su crianza. Han sido niños a quienes no se les han indicado unas normas e impuesto unos límites y, por lo tanto, nunca han llegado a aceptarlos e interiorizarlos. Este hecho ha determinado su trayectoria vital y los acontecimientos de su

vida. Así que, la función que la institución debe cumplir es marcar límites, imponer pautas, normativas y contener.

Obviamente, la “falta y necesidad de límites” es una de las características asignadas a los sujetos institucionalizados que más fundamentan y legitiman el tratamiento conductista y disciplinario que ellos reciben de los Centros.

2. Carencias-Necesidades afectivas

Varios profesionales, sobre todo del ámbito protector, han señalado las carencias y necesidades afectivas como característica básica de los adolescentes y jóvenes. En un principio, la referencia a esta condición podría ser esperada en el ámbito protector, una vez que la ley establece que una de las causas que pudieran caracterizar a un niño como desamparado es la siguiente: Que no hayan vínculos afectivos o estos tengan muchas carencias, por incumplimiento de los deberes de protección por parte de los padres, tutores o guardadores y que están establecidos por la Ley para la guarda de los menores (Artículo 9.2 del Reglamento de protección de los menores desamparados). Por otro lado, unos educadores de las instituciones penales de menores, mencionan también este tipo de carencias y necesidades como un rasgo de la población reclusa.

<<Tienen muchas carencias, sobre todo afectivas porque tienen unos referentes familiares muy escasos o totalmente ausentes>> (E2, Educadora Castanyers).
<<...han cambiado mucho los chicos. Eran más sanos mentalmente y afectivamente. No tenían tantas carencias afectivas. [...] Ahora, estos niños no. No tienen seguro, ni que les quieren, ni nada. Unos modelos muy extraños; malos tratos, abandonos...Entonces, esto se nota mucho en el carácter. Son chicos que afectivamente cuestan y son muy posesivos cuando un educador consigue que enganchen un poco con él>> (E5 Maestra Castanyers).
<<Porque ya ha habido maltrato y ya ha habido situaciones negativas. [...]Y que es verdad que al niño que le han sacado de la familia y que está en un Centro mucho tiempo, por muy buenos educadores que tenga, por muy buena estimulación que le hagan a este crío, el vínculo madre-hijo no está. Todo esto suma>> (E6 Psicóloga Castanyers).
<<...con muchísimas carencias a todos los niveles; afectivo; el Centro lo que intenta es cubrir un poco las necesidades sobretodo del tipo psicológico y de educación. Al nivel afectivo no tanto>> (E39 Educadora Alzina).
<<Necesitan cuidados de afecto. Gente (en el Centro) que estuviera por ellos Muchos están muy necesitados de afecto. Así, necesitarían un trato muy distinto, de gente que estuviera por ellos>> (E41 ex Educadora Alzina).

Según el personal institucional, a los menores de los Centros les falta un desarrollo afectivo normal. Esta falta está vinculada con la desestructuración familiar y cualquier otra situación familiar negativa que han vivido estos niños y jóvenes. Además, como el personal sugiere, las carencias y las necesidades afectivas se notan bastante en el carácter y el comportamiento

de ellos. Es decir, por una parte necesitan afecto, cuidado y apoyo de las personas adultas, y por la otra, a los chicos les cuesta vincularse afectivamente. En cuanto a este punto, la psicóloga de Castanyers manifiesta que el Centro y los educadores no pueden sustituir el vínculo madre-hijo.

Esta afirmación sobre las carencias afectivas de los chicos originadas por su experiencia vital y relaciones anteriores crea un espacio de interrogación. Es decir, una vez que estos profesionales de educación han detectado carencias y necesidades afectivas a sus “educados”, ¿cómo trabajan hacia la dirección de fomentar los vínculos afectivos, el contacto, la comunicación dentro de la institución?

3. Deterioro de la salud mental. Trastornos, deficiencias psicológicas/psiquiátricas. Medicalización

Los problemas de la salud mental y el consumo de psicofármacos como una característica determinante de los adolescentes y jóvenes institucionalizados, es comentada por bastante profesionales de los dos ámbitos. Esta tendencia se ha señalado en cada ámbito por un número semejante de profesionales. O sea, hay un consenso generalizado en ambos ámbitos sobre la aparición de la situación anterior, que por su generalización y número de los afectados llega a convertirse en una problemática¹⁰⁷.

La condición de la salud mental, sus diagnósticos y sus tratamientos farmacológicos se convierten en definiciones de los sujetos institucionalizados.

4. Características y necesidades de la edad adolescente y joven.

Una idea compartida por diferentes profesionales de los dos ámbitos institucionales es la influencia de la edad adolescente y joven en las características personales. Unos profesionales comentan el parámetro de la edad como algo negativo, otros como algo realista y dado, mientras unos pocos se refieren a ella como algo positivo.

En concreto, se expresan las siguientes ideas:

- a) Si esta etapa vital es “difícil” para un adolescente normalizado, para un chico del ambiente desestructurado, un menor inmigrante no acompañado o un menor en conflicto con la ley, resulta aún más difícil. Siguiendo esta misma línea, una característica de la adolescencia es el egocentrismo y la irresponsabilidad. Entonces, si los adolescentes ‘normales’, disponen de estas características, en los menores no normalizados estas características aparecen con más intensidad.
- b) El consumo de drogas se explica como un hábito que, a veces, aparece entre personas de la edad adolescente y joven.
- c) La adolescencia es una franja de edad que, en nuestros días, recibe mucha influencia de aquello que marca la publicidad.

¹⁰⁷ Esta problemática se analizará en el capítulo 8.

d) Una característica de la edad adolescente es que los sujetos no tienen todavía consolidados sus valores y patrones sociales, así que si se realiza un trabajo con ellos, hay posibilidades de cambio. Este último discurso apela, sin embargo, al discurso de la intervención precoz, preventiva, etc.

5. Consumo de drogas- tóxicos

El consumo de drogas y de sustancias tóxicas como una característica personal de los adolescentes y jóvenes se ha mencionado sobretodo por los educadores del ámbito de justicia juvenil y mucho menos por el personal del ámbito protector.

<<Son chavales politoxicómanos >> (E1 Educador Castanyers).
<<Es un tema muy básico que es el tema de las drogas. Y esto va directo con el Estado. ¿Todos? No. Pero el 90% de los chavales el problema que tienen es con las drogas. Y, evidentemente, quieren consumir, roban para consumir, consumen, siguen consumiendo, se desquician más, roban para consumir...Es un círculo muy muy chungo con las drogas>> (E42 Educadora Can Llupià).
<<Muchas necesidades en su cuerpo, bambas, cocaína, heroína, pastillas. Y cada vez se meten más drogas y cada vez llegan más ‘tarados’>> (E38 ex Educadora Alzina).
<<Piensa que son chavales que se han drogado mucho y que a nivel de neuronas, están muy tocados. [...]Son chavales que igual con dieciséis años se han metido de todo; no caballo pinchado en vena, pero sí el típico “basuco” (heroína fumada), disolventes, pastillas...>> (E40 Educadora Alzina).
<<Muchísimo consumo de drogas>> (E39 Educadora Alzina).

Entonces, para varios educadores, el carácter, la actitud, la salud mental de los adolescentes y jóvenes, como también su situación legal es, frecuentemente, condicionada por el consumo de drogas y tóxicos.

6. Falta de hábitos normalizados

La falta de hábitos y la necesidad de que se adquieran es ampliamente advertida. Es curioso que esta característica sea más asignada a los menores infractores, que a los menores en instituciones de protección. O sea, el no aprendizaje de unos hábitos cotidianos se explicaría mejor a causa del desamparo como son la ausencia de referentes familiares. Este hecho podría ser una señal de que las características familiares y sociales de los chicos en los dos ámbitos -o, para precisar, la percepción de terceros sobre estas características- son comunes.

<<Si con un chaval consigues que coma con cubiertos... pues, se va de aquí y el último día todavía le tienes que decir que coma con cubiertos y a lo mejor, va a otro sitio a comer y come con cubiertos>>(E3 Educador Castanyers).

<<No olvidemos que los niños cuando vienen aquí, son niños que no han tenido ni un hábito, es decir, no han adquirido ni un hábito; el hábito de aprender, el hábito de higiene [...]no han adquirido los hábitos más esenciales o más primarios como es el hábito de trabajar, el hábito de levantarse>> (E12 Educador Estrep).

<<Y luego, general, hay bastante falta de hábitos, hábitos básicos de salud>> (E27 Educadora Can Llupià).

<<Son menores que tú les dices, mira, tú tarea es lavar los platos. Y te los friegan con agua... ¿y el jabón? Claro, son chavales que no tienen instaurados sus hábitos.... a estos chavales les hace bien la rutina porque son chavales que son descontrolados al nivel de horarios, de alimentación>> (E40 Educadora Alzina).

La educación en hábitos forma parte significativa del tratamiento que se da, tanto en las instituciones protectoras, como en las de justicia juvenil. A través del programa cotidiano del Centro, los horarios, las tareas obligatorias de los menores y las actividades organizadas se pretende promover la adquisición de hábitos porque, según el discurso institucional, los menores no han aprendido hábitos básicos de higiene, de alimentación, de trabajo etcétera. Además, la adquisición de estos hábitos es percibida como una vía para la normalización y la adaptación social de estos adolescentes y jóvenes. Todo este discurso sobre hábitos “incorrectos” o la falta de adquisición de hábitos “correctos”, como una medida de normalidad o, incluso, peligrosidad del sujeto, nos hace remontar a los “viejos” criterios higienistas y correccionalistas que han fundado el moderno tratamiento institucional de los menores.

Ahora bien, cabe preguntarse si la adjudicación de la característica de carente a los menores toma en consideración las diferencias existentes entre las personas. Además, estos hábitos ¿son todos aprendidos y aplicados de la misma manera por todas las personas normalizadas? Paralelamente, la denominada falta de hábitos se traduce, a veces, en el uso de la mano de obra gratuita de los chicos (limpian, cocinan, etc.) como una coartada supuestamente pedagógica.

7. Baja tolerancia a la frustración. Dificultad en aceptar la espera- “Mediatistas”

Aquí se presentan unas características que tienen que ver con la dinámica psico-emocional del sujeto. El cumplimiento inmediato de los deseos, la no aceptación de la espera, el no control de la frustración y de las emociones se han señalado como un punto débil de los menores que necesitan trabajarlos de algún modo. La mayoría de los educadores perciben y analizan estas características de los adolescentes y jóvenes como un mostrador de la “egopatía” del sujeto, como una señal de la “mala” o inexistente educación que ha recibido este sujeto por parte de su familia.

Sólo un educador manifiesta la dimensión social que puede incluir esta supuesta característica de los adolescentes; o sea, que ellos son afectados por los valores de una sociedad de consumo en que la inmediatez en conseguir lo que se desea es potenciada y

sobrevalorada. Y si se trata de personas adolescentes sin recursos, la situación se complica tanto psicológicamente, como socialmente e institucionalmente:

<<...se exagera cuando no sólo el valor del consumo es axiomático sino que la inmediatez en conseguir lo que se desea es potenciada y sobrevalorada, y entonces, si no se tienen padres con tarjeta de crédito o capacidad de firmar letras de compra a plazos, el hurto o el robo para cubrir esa inmediatez del deseo consumista - introyectado por la publicidad- es una de las soluciones posibles >> (E30 ex Educador Tillers).

8. Carencia en el sentido de responsabilidad y en la asunción de ella.

En el ámbito protector, el tema de la responsabilidad se aproxima de diferentes maneras.

Por una parte, se dice que, en general, los niños, no asumen las responsabilidades que les corresponden y no aceptan las consecuencias de sus acciones, porque tienen la excusa de que han sido y son víctimas por culpa de su familia: << Lo que hemos que concienciarles, que llega un punto que de ser víctimas pasan a ser responsables de sus actos, y no puedes vivir siempre con el hecho de decir “yo es que soy un pobrecito y la familia no me quiere y...>> (E1 Educador Castanyers)

O sea, los menores necesitan llegar a ser y a sentir responsables de sus actos porque, por su edad, les corresponde hacerlo. La idea ésta –“*de víctimas a responsables*”- incluye una idea sobre responsabilidad que es casi equivalente con la culpabilidad o el sentido de la responsabilidad penal. Y no es por casualidad que este mismo educador expresa en otro punto de la entrevista que “*algunos chavales solo entienden y exigen la dureza [...] tienen que ir a justicia juvenil y cumplir un castigo*”.

Por otra parte, se considera que los menores son carentes del sentido de la responsabilidad porque sus padres tampoco asumían sus responsabilidades:

<< No están dispuestos a asumir las responsabilidades que se derivan por las necesidades que tienen. Esto sucede porque ellos han visto desde pequeñitos la no asunción de responsabilidades (trabajo legal, estudio) por parte de la familia y ella y sus ejemplos es lo que más cuenta para los chavales >> (E3 Educador Castanyers).

Una tercera opinión, es que estos niños entran en la institución con un sentido de responsabilidad distorsionado, o sea, vienen con un alto nivel de culpabilidad porque se sienten responsables por la situación de/con sus padres y la familia. Ellos se sienten responsables de todo lo negativo que han vivido y les ha pasado respecto a la separación de su familia. Obviamente, esta idea se contradice con lo que el primer educador opina, es decir, que ellos siempre tienen la excusa de ser víctimas de la vida y la familia.

En el ámbito de la justicia juvenil, el tema de la responsabilidad de los menores se relaciona con su acción infractora. Una de las características de los menores infractores es que no se

responsabilizan de sus acciones y no piensan en las consecuencias que pueden tener ellas para ellos mismos y para otras personas: << Un menor que roba, lo primero que piensa en ese momento es sacarle la pasta máxima posible y que no les pillen. ¡Ni siquiera piensan en sus consecuencias! Ya no en la víctima, no piensan ni en ellos mismos. Lo único que piensan es: “te saco toda la pasta posible y me piro”. Pero no piensan ni en ellos, ni en las consecuencias que les pueden acarrear a ellos a la hora de cometer este delito >> (E40, educadora Alzina).

Cabe destacar que, tanto en el ámbito protector, como en el de la justicia, ninguno de estos educadores se refiere a la propia responsabilidad y la responsabilidad institucional respecto a estos chicos “irresponsables”.

9. Autoestima baja

La baja autoestima aparece como un “mito” más sobre los sujetos institucionalizados:

<<Tienen la autoestima muy baja por la situación sufrida (dentro de la familia)>> (E28, Educador CRAE).

<< Que son menores con autoestima que, aparentemente, parece que la tienen muy alta pero, luego, si rascas un poquito, lo das cuenta que no la tengan muy trabajada >> (E40, Educadora Alzina).

Nos parece que la pregunta central en esta cuestión no es si los chicos tienen la autoestima alta o baja, sino qué quiere decir “autoestima” y si ella existe, dado que, en realidad, es reflejo de lo que los otros nos consideran. La representación institucional del sujeto mediante la etiqueta de la “autoestima baja” funciona como legitimación del control y represión sobre él. Es como que la institución “culpabiliza” al sujeto de no construir su “auto estima”. O sea, que este mito llega a ser una categoría del control social.

10. Conflictos, dificultad en la expresión y la comunicación con los demás.

La dificultad en desarrollar una comunicación y relación fluida y normal se ha apuntado como una característica de los menores. Sus maneras de expresarse, comunicarse y relacionarse se valoran deficientes y/o conflictivas.

<<Buscan el enfrentamiento; a todo “no, no”. Están negativos, están cerrados, no escuchan...>> (E2, Educadora Castanyers).

Las dificultades en la expresión y comunicación de los adolescentes y jóvenes con otras personas adultas o de la misma edad se entienden como una consecuencia de los modelos y aprendizajes que han tenido o no han tenido ellos en su infancia. Así ahora imitan aquello que han visto a lo largo sus vidas.

Paralelamente, no han aprendido otros modos de actuar y no han conseguido las herramientas aquellas que les facilitarían una expresión y comunicación más suficiente y funcional.

Además, varios de estos adolescentes y jóvenes han actuado siempre con un nivel alto de individualismo y egoísmo y, así, no pueden funcionar bien en sus relaciones:

<<Necesitan [...] herramientas para relacionarse. Porque les cuesta mucho comunicarse. No tienen... no saben expresarse como los demás. Se han acostumbrado a ser ellos, entonces relacionarse suele darse muchos problemas >> (E15, Educadora Estrep).

Incluso, una educadora insiste en que estos adolescentes y jóvenes suelen utilizar la violencia psicológica para conseguir sus objetivos: << Utilizan mucho el chantaje y el maltrato psicológico porque lo han vivido mucho y están acostumbrados a relacionarse de esta manera >> (Entrevista 41, ex Educadora Alzina).

Dado lo anterior, surge la siguiente reflexión: Digamos que una de las características de los jóvenes fuese la expresión y comunicación “deficiente”, “conflictiva”, ¿qué hace la supuesta educación que se da en los Centros para transformar esa cuestión? ¿Se intensifican de algunas maneras las relaciones interpersonales y colectivas... o sólo se sanciona lo “violento”?

11. Problemas de conducta

Algunos profesionales del ámbito protector- todos del Centro Castanyers-, y una persona del ámbito de la justicia juvenil se hicieron referencia a los problemas de conducta.

En este marco, la explicación del surgimiento de los problemas de conducta se encuentra, una vez más, en la desestructuración familiar y las carencias afectivas que han sufrido los menores. Cabe destacar que, en el caso del Centro Castanyers, es decir, de un Centro cuya finalidad oficial es el tratamiento de los trastornos de conducta, la referencia a los problemas de conducta como una de las características de estos chicos muestra que los educadores han aceptado y legitimado la “versión oficial” sobre la problemática de aquellos chicos que entran en el Centro.

Terminando este apartado, observamos un nivel de congruencia significativo entre las características personales del sujeto presentadas en los textos legales, en los documentos institucionales y aquellas presentadas por el personal de los Centros. Paralelamente, las características personales del sujeto protegido puestas de relieve no difieren significativamente por las características asignadas al sujeto infractor de la ley. En líneas generales, las características comunes entre los sujetos del ámbito protector y de la justicia juvenil que se encuentran en más de una fuente de información son: La no aceptación de las normas y la autoridad, la carencias y las necesidades afectivas, el deterioro de la salud psicológica y mental al nivel que se suministren psicofármacos, la falta de hábitos normalizados, el consumo de sustancias, el deficiente sentido de la responsabilidad, el no control de la frustración y la debilidad para canalizar las emociones, otras características propias de la edad adolescente.

Obviamente, las características personales señaladas, dibujan un sujeto carente en diversos aspectos y casi “defectuoso”.

D. Perspectiva de los propios chicos

En este apartado se exponen unas características y percepciones de los sujetos menores de edad reveladas a través del análisis de sus propios discursos, reflexiones y actitudes observadas. En ningún momento, no se les ha preguntado directamente a los adolescentes sobre su personalidad. Al contrario, se ha intentado que se aporten datos sobre la presentación y representación discursiva del sujeto a través de una serie de preguntas indirectas.

A pesar de esta decisión metodológica, algunos chicos han expresado por sí mismos la percepción que tienen de ellos mismos y de sus compañeros. Así, se han indicado unas auto-imágenes o imágenes específicas de los otros. La primera imagen describe un chico duro hasta llegar a ser “malo” y conflictivo. La palabra “conflictivo” o algún adjetivo similar se utilizan más cuando la persona describe la imagen que tiene de sus compañeros y menos cuando habla de sí mismo. Luego, la segunda imagen hace foco a una persona madura por la experiencia de su vida y por su edad. Las personas, que se definen de este modo, hacen una distinción entre ellos y sus compañeros, ya que consideran a éstos últimos como no maduros y que actúan como niños.

-Chico “malo”/duro

Hay chicos que expresan que en algún momento han sido gente dura y conflictiva. O sea, han creado o interiorizado, de una manera simplista, la imagen de una persona “mala”. Ellos explican que esta cualidad identificadora la “aportaron” por su contacto con la calle, su paso por las instituciones y, a veces, por el tipo de su crianza.

<< Aquí (en Castanyers) entré siendo chico malo y salí de aquí siendo chico muy muy malo >> (E9, Menor Castanyers).

<< Yo me he criado muy mal porque antes era un “bicho”, me portaba muy mal. Yo en los otros Centros era muy malo. Me he vuelto mejor, hago las cosas mejor. Hace ya años que no hago algo malo >> (E8, Menor Castanyers).

Ambos chicos utilizan los binomios bueno y malo. La diferencia entre estos dos es que el primer chico habla de una actual intensificación de su cualidad de “malo” mientras el segundo cree que en el pasado era una persona peor. Una segunda diferencia entre ellos es que el primer chico expresa, de alguna manera, que la responsabilidad por su empeoramiento es de la institución, mientras el segundo chico expresa cierta culpabilidad y arrepentimiento, y se siente responsable de su vieja identidad. Cabe remarcar el fuerte calificativo “bicho” que utiliza este menor para hablar de sí mismo basándose en el comportamiento “no correcto” que ha tenido en los centros. ¿Qué tipo de “educación” ha promocionado esta falta de auto-respeto?

De todas maneras, el uso de la oposición binaria refleja una visión del mundo que no toma en consideración la complejidad, la pluralidad y la controversia de los elementos, a través de los cuales se compone la subjetividad humana. Dado que no hay “identidad” en el sentido de individuo, sino que es una construcción personal en base a las adjudicaciones sociales, esta representación discursiva de los sujetos se relaciona con una internalización de la oposición binaria y la etiqueta de “malo” que otras personas, y algunas instituciones, han creado y les han asignado. La interiorización de las imágenes que otras personas tienen de los chicos y las etiquetas impuestas a ellos queda clara en el siguiente diálogo con uno de los anteriores chicos entrevistados:

<< -¿No querrías estudiar más, ir a la universidad ?>>

<< -No (riéndose) ¡No! Ya lo esperabas que voy a decir que no...>> (E9, Menor Castanyers).

Experiencias de vida fuertes que funcionan como “medallas curriculares” para la persona pueden contribuir a la “identidad” de una persona y a su representación discursiva; en este caso, serían las experiencias de la calle y/o institucionales, como también el logro de la supervivencia por todos los medios:

<< Los chavales que han pasado por Centros, han estado más en la calle que en una vida normal, ¿sabes? Yo lo que sí que te puedo asegurar, es que en la calle se aprenden muchas cosas y que una persona de papá y mamá, que ha vivido siempre con sus padres y eso, no va a aprender más>> (E9, Menor Castanyers).

<< En la calle [...] te sientes como mejor a la gente, porque tú sabes vivir en la calle>> (E16, Menor Estrep).

“Mientras E. me comenta sobre una medida que le han puesto, A. empieza a contarme orgullosamente que él trapichea hashish y que ha robado unas cosas. Cuando le pregunto si le han puesto alguna medida judicial, él me responde: “¡No! ¡Nunca me han pillado!” Es decir, el niño cuenta a una persona desconocida unas acciones ilegales que ha hecho sin que haya estado detenido y procesado por estas acciones. Obviamente, percibe muchas de sus acciones como un juego, sin tener en cuenta el peligro que corre. Cuenta las cosas que ha hecho con orgullo, como una medalla curricular. Igualmente, expresa orgullo por el hecho de que no lo han detenido nunca” (N.O.: Castanyers, 5).

Luego, independientemente de la percepción que un chico tiene de sí mismo, puede percibir a sus compañeros como gente “dura” y “mala”.

<< Si el educador grita, insulta, se pone nervioso, pues ¿el chaval qué hace? ¿Se queda tranquilo? pues el chaval se altera, el chaval, también insulta, también grita [...] Eso seguro, segurísimo, si no por algo estamos aquí >> (E9, Menor Castanyers).

En este punto hay que añadir la reflexión de un educador del ámbito de la justicia penal en cuanto a las características y la identidad de los menores en instituciones penales: “Por definición son chicos “malos” y tienen que hacerse.” Trátase de la llamada “profecía autocumplida” o de la “búsqueda de identidad” y el mantenimiento de un “status” alto entre los grupos de iguales, la idea anterior resulta bastante explicativa del discurso, la actitud y la conducta de algunos menores dentro de las instituciones estudiadas.

-Persona madura

Aquí la madurez está percibida como un resultado de la trayectoria vital de estos adolescentes y jóvenes, la edad y la cantidad de experiencias duras y extremas que han vivido: << Yo antes no era así. Ahora me ha madurado la cabeza. Estoy más grande, mayor. Antes que tenía catorce, quince, me ponía nervioso, peleaba con la gente. Dieciséis también. Ahora no. Estoy mejor, más tranquilo >> (E24, Menor Estrep).

El chico siguiente cree que, con todo lo que ha vivido, tiene conciencia de la vida y las situaciones en las que se encuentra: << Yo he vivido una vida muy dura y sé donde puedo ir y donde no puedo ir, con quien me meto y con quien no me meto >> (E8, Menor Castanyers).

Siguiendo una línea similar, el próximo chico expresa que se percibe sí mismo como una persona con experiencia en las instituciones y, por eso, madura y hábil para evaluar el trabajo de los educadores.

<<Desde los ocho años (estoy en Centros). Por eso te hablo con experiencia. He visto trabajar muchos educadores. Yo te digo: Soy un chaval, pero si yo tuviera que evaluar el trabajo de los educadores, yo creo, que sabría hacerlo mejor que alguien que ha estudiado para eso. Porque la gente que lo estudia, ha visto letras, ha visto obras de teatro sin representaciones, ha pasado por Centros, pero yo he visto como actúan los educadores. Yo sé si un educador está actuando bien o está actuando mal >> (E9, Menor Castanyers).

Después de estas imágenes y percepciones de unos sujetos, nos acercaremos las ideas y las actitudes de los adolescentes y jóvenes sobre unos valores y condiciones específicos. Esta información se obtuvo a través de preguntas directas, o de modo indirecto, por medio de las respuestas a otras preguntas.

-Relación con la autoridad.

La facilidad o la dificultad de aceptar la autoridad, sea ésta encarnada por los profesionales de los Centros, o por otros adultos, depende de cada persona singular. Es cierto que la actitud de los adolescentes y jóvenes se condiciona por sus rasgos personales y familiares, sus experiencias institucionales y sus objetivos de vida. Además, unas veces los niños intentan poner a prueba la intensidad y la estabilidad de la fuerza de la autoridad que se les impone.

La autoridad del personal del Centro es aceptada por algunos de los menores porque es entendida como una competencia obligatoria del cargo profesional, tanto de los educadores como de la totalidad del personal. Al preguntar al siguiente chico qué piensa sobre un educador cuando castiga a uno de sus compañeros dice: << Nada. Que es su trabajo, que el chico también necesita indicación >> (E23, Menor Estrep).

Este menor ha asumido, hasta cierto punto, que el rol del educador es tener autoridad e imponer el orden. Además, según él, los chicos necesitan al adulto para indicarles lo que tienen y no tienen que hacer. Esta autoridad se entiende como una competencia y responsabilidad profesional y, así, se considera legítima.

Otro chico hablando de su relación con el personal del Centro manifiesta:

<< Es que...con el director bien y con los seguridad bien. Bueno, a veces me he puesto nervioso, y han tenido de retenerme entre dos y ponerme al suelo, pero ya está. Ellos hacen el trabajo suyo. Es lo que hay...>> (E8, Menor Castanyers)

Este chico, a pesar de haber sido sometido a contención violenta, llega a aceptar y justificar a estos agentes de la violencia. Un compañero suyo respondiendo a la pregunta *¿consideras que las personas que trabajan en este Centro actúan correctamente?* manifiesta:

<<Si. Yo creo que sí, no hacen tan mal. Lo que pasa es que ellos, también, tienen que hacer un poco lo que tienen que hacer. Tienen que actuar según la normativa, no pueden actuar por ellos mismos, a veces, tienen que seguir la normativa. Ellos también, como nosotros>>. (Entrevista 16, Menor Estrep)

Otras personas menores de edad no aceptan siempre la autoridad y la eminencia de los educadores y otros profesionales de los Centros.

<< Es que depende lo que me mandaran, yo les decía “es que tú a mí no me tienes que mandar para nada”. Es que yo tengo unos padres, ¿sabes? >> (Entrevista 35, Menor CRAE).

Esta chica rechaza la autoridad de los educadores sobre ciertos temas y mandatos, respecto a los cuales, ella considera que sólo sus padres tienen autoridad de decidir, hablar y actuar. A pesar de que la adolescente ha vivido durante varios años en instituciones de protección, no ha llegado a aceptar su tutela institucional y la autoridad de los educadores sobre ella.

Asimismo el chico citado a continuación disiente con el principio de que el educador siempre tiene la razón, por lo tanto, todas sus decisiones y actuaciones son legítimas: <<En ciertas ocasiones actúan bien, en ciertas no. Lo que tienen los Centros es que siempre el educador sale ganando. Y eso, a mí no me gusta porque a veces...Siempre tiene razón el educador. Ya sea para bien, o sea para mal. Y eso no me gusta, porque a veces los chavales tienen razón >> (E9, Menor Castanyers).

Sobre el mismo tema otro menor expresa que a veces la actuación del personal institucional molesta a los chicos: <<A veces es una cosa que no va bien y que da un poco rabia>> (E24, Menor Estrep).

Un fenómeno que se observa frecuentemente en los Centros de protección son las pequeñas discusiones y situaciones de conflicto entre menores y educadores u otro personal del Centro respecto a temas muy poco significativos. Por ejemplo:

“Al llegar a Manresa en tren, y por no tener otro medio para llegar al Centro, la furgoneta del Centro que baja para recoger a los chicos de la escuela me recoge también a mí. La mayoría de las veces habían pequeños conflictos entre el educador que conducía u otro compañero suyo con los chicos. [...] Hoy conduce una educadora y también está en el coche un compañero suyo. La conductora está todo el rato mirando a través del espejo a los chicos detrás. En algún momento, un chico hace algo y la educadora le mira de manera insistente intentando intimidarle. Le pregunta qué pasa y si tiene algún problema.

El chico le responde: “No. ¿Tú tienes algún problema?” La educadora se pone más firme y con una voz alta, irónica y prepotente, le contesta: “No, yo estoy muy bien. ¿Tú tienes algún problema?” El chico, expresando la aceptación de la autoridad de la educadora, baja la voz y le dice: “No, no tengo ningún problema”. Al final, la educadora le dice de modo rígido: “Ah, ¿no?” Y después relaja la voz y, dice: “Otra cosa creía”.” (N.O.: Estrep, 4)

Son conflictos pequeños y poco relevantes pero están presentes casi siempre. Da la sensación de un proceso ritual, más simbólico que pragmático. Estos incidentes podrían interpretarse como el intento de los diferentes actores de imponerse el uno sobre el otro. Por parte de los menores, se trata, quizás, de probar y, a lo mejor, debilitar la autoridad del educador, mientras que, por parte de los educadores y el resto del personal, se trata de imponer su poder y marcar su rol como figura de autoridad. No obstante, en esto puede influir la edad adolescente que a veces se caracteriza por la impulsividad, la tendencia a provocar, el vivir las situaciones de manera tensa.

Desde otro punto de vista, algunos conflictos se generan no porque -o no sólo porque- los chicos rechazan o cuestionan la autoridad del adulto y las reglas establecidas, sino porque algunos adolescentes y jóvenes intentan llamar la atención de los otros y sobre todo de los educadores hacía su persona.

“Un chico está jugando con la pelota en el campo de fútbol. Está bajo la lluvia pero el educador lo deja. Los otros hacen deporte debajo de la nave. En algún momento, uno de ellos sube demasiado el volumen de la música y mira al educador. El educador no le dirige la mirada y el chico, después de unos minutos, vuelve a bajar la música” (N.O.: Estrep, 3).

Este es un claro ejemplo de que según como se manejan unas conductas de los adolescentes y jóvenes por parte del adulto, puede o no generar un conflicto.

-Percepción y actitud sobre las normas

En este tema es interesante contemplar las respuestas de los menores institucionalizados a las preguntas siguientes: ¿Crees que es necesaria la existencia de una normativa en el Centro?, ¿Si pudieras, cambiarías algunos aspectos de ella?

La mayoría de las personas menores de edad internadas cuando se preguntan sobre la necesidad de una normativa dentro de los Centros, sostienen que ella es necesaria. Desde

luego, varios de ellos percibiendo la actual normativa de su institución como muy restrictiva y nada flexible, expresan la necesidad de cambiar algunos aspectos de ella.

Los siguientes chicos expresan la opinión de que en instituciones, como las estudiadas, debe haber una normativa porque sino, por las características y el número de los chicos, habría un descontrol y desorden total:

<< Si con la normativa ya hay caos, dentro de ella ya hay muchos conflictos, sin la normativa esto sería un desorden, la ley del más fuerte >> (E22, Menor Estrep).

<<Tiene que haber normativa, somos cuarenta chicos. Si fuéramos menos, pues, mira... pero somos cuarenta chicos. Y cuarenta chicos sin normativa, sin nadie que les vigile, esto sería una selva >> (E16, Menor Estrep).

<<Hombre, si fuese un Centro ya por chavales que son responsables, tienen su trabajo, son conscientes de lo que hacen ...pero no es el caso, ¿sabes? este es un Centro de chavales, la mayoría conflictivos, con causas judiciales, problemas en la calle y no sé. Si no hubiese normativa me parece que, esto no sé si acabaría o derrumbado, o en llamas, no sé >> (E9, Menor Castanyers).

Aparece otra vez una percepción simplista de la realidad y la subjetividad humana: El chico responsable, consciente de sus acciones, que tiene su trabajo versus el chico conflictivo, con problemas penales etcétera. ¿Acaso lo que se expresa aquí no da señales de una interiorización y reproducción del discurso institucional?

Desde otro punto de vista, las normas son imprescindibles porque guían a los chicos en su vida cotidiana y les proporcionan un orden:

<<Sí que tienen que existir (las normas), porque sin normas hacemos lo que nos da la gana. Y con eso...Eso es mal para los chicos, los chicos que están aquí. Si hay normas, “ahora hay que dormir, hay que comer, ahora hay que hacer esto”, sabes como va>> (E24, Menor Estrep).

Paralelamente, la obediencia a las normas y el orden ofrecen, en último término, la adquisición de unos valores y morales por parte de los chicos:

<<Sí (es necesaria la existencia de una normativa). Porque te hace que aprendas a respetar, muchas cosas. Te hace que te portes bien y luego si no insultas puedes tener más amigos. Muchas cosas puedes tener con lo que te enseña el Centro >> (E23, Menor Estrep).

<< Aquí estamos todos para cumplir las normas. No podemos hacer lo que nos da la gana. Esto está clarísimo. [...]Porque así aprendes...tienes que aprender morales y cambiar todo eso>> (E20, Joven Estrep).

También podemos presentar la opinión del siguiente chico que, en principio, considera que en el Centro hay que cumplir unas normas, pero desde luego ve que la existencia de una normativa es más necesaria para los otros menores que son todavía inmaduros que para él:

<<Aquí, hay que cumplir unas normas. [...]Para mí no (es necesaria la normativa), pero para los otros chavales, sí. Porque ellos son aún unos críos y piensan de otra forma>> (E8, Menor Castanyers).

No obstante, no todos los chicos pueden justificar el porqué perciben la existencia de una normativa como necesaria: << Si. (Creo que es necesaria la existencia de una normativa en el Centro) ¿Por qué? No sé>> (E19, Menor Estrep).

Los cambios de la normativa que piden los menores, como se puede ver en la tabla siguiente, están relacionados con el tiempo libre, las salidas, la prohibición de fumar, los registros, los castigos, e, incluso, las fugas; o sea, lo que desean es más libertad y la reducción del control.

<< Si (que cambiaría algunos aspectos de la normativa)... tener más tiempos libres, salir solo, tener un día normal, tener una vida normal >> (E16, Menor Estrep).
<< Cambiaría algunos educadores, algunos castigos como la habitación de contención>> (E8, Menor Castanyers).
<< Bueno, en la normativa hay algunas cosas que son buenas y hay otras que no. Por ejemplo, cuando un chico se fuga pues, al menos dejarlo un día, poder dejarlo con la familia, y si eso, decirle que al día siguiente puede volver al Centro, o ir a buscarlo el mismo Centro a su casa. Esto no hay ahora >> (E17 Menor Estrep).
<< Hombre, sí. Dejaría fumar. ¡Es lo peor que hay! No puedes fumar. Sobre todo porque la mayoría de los chicos fuman y llevan tiempo fumando. Y parece que por ser jóvenes no tendrán adicción, pues sí. Hay gente que tiene adicción y le cuesta dejar de fumar y si de golpe...fumas dos paquetes diarios y llegas aquí y te dicen que no puedes fumar es lo peor >> (E22 Menor Estrep).
<< Si. No lo sé, pero muy dura la normativa. Quiero que se quede Estrep libre, que salgamos cada día, que no entren en las habitaciones, ni nada, que se quede libre. Que salgas cuando quieras y ya está, sin si se comportan muy bien los chicos>> (E18 Menor Estrep).

Por otra parte, las personas menores de edad que no consideran que sea necesaria la existencia de la normativa dentro de la institución, son una minoría. Ellos, además perciben que las normativas son duras y, en cierto sentido, maltratadoras.

<< No. La normativa es muy dura >> (E18, Menor Estrep).

<< ¡Muy mal! Normativa, educadores, gente “de mala leche”...Muy rara la normativa. [...]Porque es un Centro de Menores. No hay que tratar a la gente así. Es un menor de edad...>> (E34, Joven Tillers).

<< Yo creo que no sirve para nada (la normativa). [...] Es que yo cambiaría muchas cosas de los Centros. Lo cambiaría todo, en realidad, porque son normas que no...empezando con lo que te decía antes, empezando por educadores, que sepan lo que están haciendo y, si les gusta el trabajo, que lo hagan bien (E35, Menor CRAE).

A pesar de la legitimación generalizada de la existencia y aplicación de una normativa por parte de los chicos-hecho que, hasta un punto, se opone a la perspectiva institucional sobre la actitud de los menores frente a las normas- se refleja que algunos de ellos, al proponer la modificación de algunos aspectos de la normativa, llegan a referirse a unos aspectos que son estructurales de “la institución” y núcleo de la filosofía de la intervención institucional específica. Lo que los chicos solicitan, en realidad, es un cambio en ese orden institucional tan represor y de pretensión homogeneizadora. No obstante, esta referencia se hace sin darse cuenta de la dimensión estructural de las condiciones y prácticas en las que están sometidos, ni de la teoría o ideología que hay detrás de su tratamiento institucional. En el presente estudio, se encuentran varios indicios que abogan por esta conclusión.

Ahora bien, pasamos a observar y analizar algunas de las características cualitativas del rechazo o de la aceptación de las normas por parte de los menores.

La cuestión de la aceptación y el ajuste a las normas y los órdenes se relaciona, a veces, con el tema de la aceptación o el rechazo de la autoridad del adulto, o de un adulto en concreto. A respecto, se cita un diálogo transmitido por un educador entrevistado:

<< Pues eso...que a un chaval le digas:
- “¡oye, te toca fregar el pasillo!”
- “pues, no me da la gana”,
- “haz lo que te toca porque...”
- “no, porque no sé qué, no sé cuando”.
- “pues, si tú piensas que no vas a hacer eso, yo no voy a darte el cigarro que te toca, luego”.
- “¡no, cómo que no!”
- “pues, chico, si tú haces lo que quieres, ¿yo por qué no lo puedo hacer?”
A ver, una situación...normalmente, acaba haciéndolo y tú le das el cigarro. Lo que pasa es que, a veces, en eso no llega, ¿no?
-“te vas a la mierda”, te insulta el chaval.
-“y tú te vas al cuarto”.
Entonces, ya ha pegado un conflicto. >> (E36 Educador Tillers)

En un principio, leyendo el diálogo anterior no queda claro si este chico cuestiona la norma o cuestiona la autoridad de la persona que le dicta los órdenes.No obstante, se constata, una vez

más, que el modo de que un educador u otro profesional trata la supuesta actitud negativa del menor frente a una norma puede influir en la resolución del conflicto generado o, por el contrario, a la generalización y radicalización de este conflicto.

Lo que entendemos a través del anterior diálogo es solamente la no aceptación de una regla o la negación de la realización de una tarea por parte de un menor. En ningún momento, se refleja la causa o la excusa de este “no” a la norma, a la obligación. Es decir, no se pueden saber, a ciencia cierta, las motivaciones por las cuales el chico se niega a realizar la tarea.

Las notas de observación que se presentan a continuación ofrecen más información sobre esta cuestión:

“Un chico que lleva un uniforme del trabajo está a la entrada del edificio “castillo”. Está con un educador y discuten muy enojados. Ese momento viene la psicóloga y les pregunta qué pasa. El educador le dice que el chico tiene que ir hoy a una entrevista de trabajo, pero no quiere ducharse y cambiarse la ropa. El chico interviene diciendo a la psicóloga que él se va a cambiar la ropa, pero que no le apetece ducharse. La psicóloga, utilizando un tono de voz muy rígido y absoluto, dice a su compañero: “¡Déjale! ¡Qué no vaya a buscar trabajo! Si no quiere ducharse, tampoco quiere mucho encontrar trabajo” (N.O.: Castanyers, 4).

“Subimos con la educadora a la planta de arriba para que me muestre el espacio. Después de un ratito, se nos acerca un chico y le pide las llaves de su habitación. La educadora se niega. El chico insiste diciéndole que está sudado y que necesita una ducha. Ella le responde que no y que, a esa hora, él debería estar en algún taller, o en los espacios de tiempo libre. Él, con voz más tensa, le dice que ya terminó el taller y quiere ir a su habitación. Además, le pregunta quejándose, por qué a los otros los deja y a él no. La educadora se pone más firme y, subiendo el tono de su voz, le dice que no y que se vaya al espacio del abajo. Mientras continúa la discusión, se acerca otro educador y yo me alejo. Al cabo de unas horas, vuelvo a encontrar a este chico, y ahora está más sonriente. Le pregunto que ha pasado y me responde “Es que antes me puse nervioso” ” (N.O.: Estrep, 2).

Respecto al primer caso, lo que se intenta enseñar e imponer como condición absoluta a la hora de buscar trabajo, es simplemente un hábito o solamente una opción entre varios modos de hacer. No todas las personas “normalizadas” en la sociedad siguen los mismos procedimientos a la hora de hacer algo, ni utilizan siempre los mismos hábitos.

En el segundo ejemplo, se observa un conflicto para la aceptación de una norma que sirve, principalmente, al control del movimiento y la vigilancia del espacio.

En las dos observaciones anteriores, se imponen reglas y restricciones cuyo razonamiento y lógica posiblemente, no se comprenden por los menores. Es fundamental que se intente explicar la lógica de una orden o de una regla para que ésta pueda ser comprendida, y aunque

igualmente, no sea acatada o respetada. Este proceso es imprescindible porque consiste en una presuposición de la formación de sujetos conscientes y críticos.

Además, en ambos casos se puede intuir la existencia de unos objetivos, más allá del objetivo de la aceptación de la norma específica; éstos son, validar, de manera general, el poder de las normas, y también, la autoridad del educador cuya tarea es hacer que se cumplan las normas. De todas maneras, hay chicos que, aunque en un principio rechacen la norma y el orden, o se resistan a la hora de llevar a cabo una tarea, finalmente terminan cediendo y cumpliendo con sus “deberes” institucionales.

En suma, lo que se presentan aquí, no son unos adolescentes y jóvenes que por sí no aceptan ningún orden, ninguna imposición de normas y ningún límite. El no aceptar fácilmente las normas o el valorar y elegir entre todas las normas, aquellas que se van a aceptar, no es igual al rechazo total de las normas y las obligaciones. Aún más, si este último procedimiento se realizara de modo consciente y responsable, sería no sólo legítimo sino deseable, porque consiste en una base necesaria para la formación de un sujeto social activo, participativo y realmente comprometido. De cara al futuro, esta sería una herramienta del estar en una sociedad más crítica.

-La “libertad” entre la institución y la calle: Percepción de la idea de la libertad y búsqueda de ella

La edad adolescente teóricamente viene aparejada con la búsqueda de la libertad, la autodeterminación y la emancipación. El deseo para lograr estas condiciones y estados vivenciales hace que el sujeto entre en varios recorridos, enfrentamientos y luchas continuas. A pesar de esta idea, no todos los sujetos definen de la misma manera estos conceptos, ni muestran el mismo interés y habilidad para “buscarlos” y reivindicarlos.

Cuando a un chico del Centro Estrep se le pregunta: << ¿Preferías estar en otro lado o no? >>, él responde que prefería estar << en un piso o en otro Centro que esté más libre. Libre, libre de verdad >> (E18, Menor Estrep).

A partir de eso, formular una pregunta fundamental: ¿Cómo entienden los adolescentes y jóvenes institucionalizados el concepto de la libertad y, sobre todo, cuál es la libertad que desean?

El siguiente chico intentando explicar que entiende por libertad, comenta: << Que nadie te mande, que tú vivas por ti mismo, pero que nadie te mande sobre todo. La libertad para mí, es... yo que sé. Tú andas por ahí, haces lo que te da la gana, en pocas palabras >> (E20, Menor Estrep).

Otro chico expresa: << Pues, libertad en mi vida, en mi trabajo, tener trabajo cuando quiera, como me apetezca, duermo cuando quiera, nadie me dice quédate aquí, por ahí, ¿sabes? No sé, no sé como explicarte >> (E21, Menor Estrep /Tillers).

De modo adicional, poniéndoles la pregunta “¿Entre la vida en un centro de protección y la vida en la calle, por qué piensas que algunos adolescentes eligen la segunda?”, la idea más común es, indudablemente, la libertad. O sea, el criterio más poderoso para una elección como tal es, según los adolescentes y jóvenes, ser libre. Paralelamente con la idea de la libertad, criterios para la elección de la calle son: el deseo de tomar drogas, el aumento de la “autoestima” y del “estatus”, la valoración negativa de la ayuda institucional.

<< Los chavales eligen la calle, y yo elegí la calle, para estar más libre. En el centro no puedes hacer cosas que pudieras hacer en la calle, en su casa, en la casa de un amigo, como estar mirando la tele, fumar un cigarro, etcétera>> (E9, Menor Castanyers).
<< Porque es más libertad, puedes hacer lo que te da la gana, o sea robas y robas, tienes más dinero, vas al cine, vas a donde te da la gana para encontrar ropa, robas ropa, hasta que te pillen. Casi un año viví en la calle, y más...>> (E24, Menor Estrep).
<< Porque es más libertad>> (E21, Menor Estrep / Tillers).
<< Están más acostumbrados a eso. Hay chicos que en un centro NO, sea como sea... A los chicos les gusta ser libres. No les gusta que nadie les aparte. Entonces, claro, les va bien la calle, o bueno ellos mismos>> (E20, Joven Estrep).
<<Porque no pueden fumar en un Centro, no pueden tener novias en un Centro. Pero muy mal la calle. Allí no hay sitios para dormir>> (E18, Menor Estrep).
<< Pues, no lo sé. Porque piensan mal de un Centro. De que es una cosa mala y eso, cuando no es así. Te dan comida, te dan ropa, te dan de todo, y no tienes que pagar nada. Además te dan dinero>> (E17, Menor Estrep).
<<Porque piensan que un Centro es perder la libertad que tienes en la calle. En parte sí, en parte no, ¿sabes? En la calle si no tienes nada, tienes que robar. Aquí, en cambio, si no tienes nada, el Centro te lo proporciona, te ayudan. No sé. Hay muchos chavales que prefieren la calle, estar tirados, que lo prefieren ellos antes que...No, no. Si necesito ayuda prefiero estar en un Centro. Básicamente, porque pierden la libertad>> (E22, Menor Estrep).
<<Porque se piensan que se van a ‘comer mundo’, que lo saben todo, pero esto es mentira. Y se meten en líos en todos sitios>> (E8, Menor Castanyers).
<< Pues, depende. Es que no sé. Depende del Centro, porque si hay gente que prefiere la calle es por algo ¿no? Porque no está a gusto en un Centro. Hay mucha gente que se está escapando y que ha estado más tiempo en la calle que dentro. Así que será por algo>> (E35, Menor CRAE).

Ahora bien, es significativo observar en que consiste la libertad y, en específico, la “libertad de la calle” para ellos. En términos generales, se podría sostener que las aproximaciones al concepto de la “libertad” se dividen en:

- a) Las que dan un sentido más amplio y abstracto del concepto y,
- b) Las que adoptan un sentido concreto, delimitado y, digamos, materialista.

A veces, la misma persona puede incluir en su definición del concepto ambas aproximaciones.

En el primer caso hay ideas que tienen que ver:

a) con los conceptos de auto-determinación, emancipación y libertad del movimiento: “Que nadie te mande, que tú vivas por ti mismo [...] haces lo que te da la gana”/ “libertad en mi vida [...] nadie me dice quédate aquí, por ahí”.

b) con el aislamiento social y segregación que imponen las instituciones:

“A los chicos les gusta ser libres. No les gusta que nadie les aparte.”

Aquí el concepto de la libertad se define a través del contraste con las características o efectos del internamiento institucional; es decir, la separación de los menores del “mundo social” en su sentido amplio y el ingreso en un mundo aparte que es el “mundo institucional”.

En el segundo caso estarían las aproximaciones que dan un sentido más concreto y materialista del concepto:

“me gustaría tener la libertad de salir de fiesta por la noche o algo”/“libertad en mi trabajo, tener trabajo cuando quiera, como me apetezca, duermo cuando quiera”/ “poder hacer cosas que pudieras hacer en la calle, en su casa, en la casa de un amigo como estar mirando la tele, fumar un cigarro etcétera”/ “poder fumar y tener novias”.

Después de esta aproximación al concepto de la libertad nos interesa entender si ella es legitimada, elegida o, por lo menos, reconocida como tal por los menores.

Un chico explica: <<piensan que un Centro es perder la libertad que tienes en la calle. En parte sí, en parte no, ¿sabes? En la calle si no tienes nada, tienes que robar >> (E22 Menor Estrep). O sea, este chico percibe la existencia de una “sombra” en la vivencia de la libertad callejera; o sea, la sombra de sentirse necesitado y, así, de verse obligado a robar. Entonces, para él la vivencia de este tipo de libertad no es tan impecable; no se trata de ninguna “libertad absoluta”.

Cuando se le pregunta a otro chico si la libertad era importante para él, responde:

<< Para mí no, porque, por ejemplo, por la vida que tengo, no puedo tener tanta libertad, pero sí que me gustaría tener la libertad de salir de fiesta por la noche o algo. Pero cosa que no me lo dejan>> (E20, Joven Estrep).

Es decir, el joven tiene aceptado que por el hecho de que vive en una institución no puede tener mucha libertad. Por otro lado, dejando al lado las búsquedas más radicales y profundas de la libertad, el chico anterior querría solamente un poco más de libertad en cosas muy concretas como por ejemplo que le permitieran salir por la noche de fiesta.

Por otra parte, algunos chicos ni reconocen la idea de la búsqueda y el disfrute de la libertad como un motivo para elegir “la vida en la calle”. Percepciones como estas últimas, sin embargo, se expresan por menores que tampoco perciben la vida en la calle como una opción legítima. Ellos caracterizan aquello que otros denominan como libertad deseo de consumir, vanidad, falta de reflexión, inclinación a la violencia.

Algunos de los adolescentes, sin embargo, buscan la libertad a través de otros medios; soñando con volver a su casa, fugándose para ir a su casa, deseando un cambio de institución. O sea, hay chicos en los Centros que buscan la libertad, a través de unas formas y momentos de escape y “evasión”. Una forma, para ellos, de conseguir la libertad es la fuga. Varias personas menores de edad entrevistadas admiten que se han fugado del Centro de protección por lo menos una vez. Paralelamente, cuentan que varios de sus compañeros lo han hecho.

Un chico sostiene que una vez se fugó porque un educador le creaba conflictos.

<< Pues, había un educador aquí que me cinchaba mucho. No sé. Hacía que me pusiera nervioso...A lo mejor no era su intención, pero no sé...Me ponía muy nervioso y eso. Y a mí sólo me quedaban dos opciones: o quedarme en el Centro y pasar los días mal, con gritos, golpes, o si no... >> (E9 Menor Castanyers).

El joven considera que las causas de las fugas son: los pocos permisos que se conceden, y/o las situaciones conflictivas generadas por el comportamiento de los educadores.

Unos chicos justifican las fugas por su deseo de volver a casa:

<< Si (he fugado). Cuatro, cinco por ahí. Quería ir a ver a mi familia, muchas cosas. Es que estando aquí, ha estado casi encerrado >> (E23 Menor Estrep).

Algunos de los menores fugados regresan a los Centros al cabo de unos días y otros los lleva la policía o el personal del Centro les recoge en la comisaría. Sin embargo, algunos menores luego de una fuga ya no regresan al Centro o no son reintegrados dentro del mismo centro.

<<Creo cuatro veces (me he fugado) [...] Una vez (me llevaron) los mossos, otra vez (volví) con un educador que vino a buscarme a la comisaría. Las otras veces vine solo. Llamé a la furgoneta y vinieron a buscarme >> (E19 Menor Estrep).

<< (Me sancionaron) Por fugarme. Y me trajeron los mossos aquí >> (E18 Menor Estrep).

<<Sí (he visto), muchas (fugas). Te puedes escapar cuando quieras, porque es un Centro abierto. Cuando vas a cole, si quieres te escapas. [...] hay niños que se escapan para irse dos, tres días para salir. Hay también gente que se escaparon de verdad y no ha vuelto >> (E35, Menor CRAE).

Otra forma de evadirse de la cotidianidad es el no entrar a la escuela, es decir, “hacer campana”.

“Caminando por Manresa me encuentro con dos chicos del Centro que han hecho campana y están paseando por la ciudad. En casos de ausencias, la escuela llama directamente al Centro y el Centro sanciona a los chicos con la obligación de hacer ciertos deberes, con la pérdida de su tiempo libre, etc. Haciendo caso omiso a las

consecuencias sancionadoras, los chicos siguen haciendo campanas. Ellos disfrutaban mucho el no ir a la escuela y pasearse solos por la ciudad así que lo eligen; son pequeños momentos de escape y de libertad para ellos” (N.O.: Estrep, 5).

-Auto-determinación y control propio de la vida.

Algunos adolescentes se sienten capaces de decidir y elegir por sí mismos, reivindicando el control de sus vidas. O sea, son personas que reclaman su capacidad y derecho a la auto-determinación.

El joven citado a continuación quiere demostrarles a los demás y a la vez, confirmarse a sí mismo que es él quien decide:

<< Yo sabía que en Girona tenía un amigo que me ofrecía su casa y yo elegí ir a vivir allí con él y ahora he vuelto a mirar, a ver, como encamino, pero no sé. Aun no sé.[...] pero, porque yo quise volver. No sé si me voy a quedar mucho, o me marcho otra vez...>> (E9, Menor Castanyers).

En un sentido similar, esta chica afirma su principio de ser ella misma la que elija, como llevar a cabo los asuntos que le interesan y manejar su vida y su tiempo:

<<Y, luego, iba a psicólogo y cosas así, ¿no? ¿Pa que a psicólogo, tío? Claro, así flipan porque los otros niños se dejan llevar, ¿no? [...]Yo pasaba esto con los estudios. A mí me estaban machacando, machacando como suspendía porque me daba igual lo que me dijeran. Yo sabía lo que hacía. Si estudio poco...me voy a poner las pilas para aprobar. Pero a mí nadie me tiene que decir nada. [...]Yo les decía, pero por más que me pongas tres horas ahí sentada, si no quiero, no lo leo. No me voy a mirar, voy a hacer otra cosa. Yo creo que no sirve para nada. Fui a casa y me lo saqué rápido, ¿sabes?>> (E 35 Menor CRAE)

Mientras hay adolescentes que quieren tomar el control de sus vidas y reivindicar su auto-determinación, hay muchos más que se preocupan menos por estos objetivos. En concreto, están acostumbrados a que unos adultos decidan siempre por ellos o sus búsquedas y reivindicaciones se limitan a “beneficios” institucionales parciales. El próximo joven, por una parte, querría tener más información sobre la medicación que toma pero por otra parte, el tema no le ha interesado tanto como para preguntar al respecto:

<< Yo, en un principio, tengo que tomar medicación por bienestar. Este tema... me gustaría saber cosas que a mí no me han explicado todavía [...] Tampoco no he preguntado, tampoco a mí me interesa mucho >> (E20 Joven Estrep).

En este punto, es importante aclarar que este chico ya tiene veinte años y su permanencia en el Centro es un caso excepcional. O sea, no se trata de un niño, sino de un joven que tiene

todo el derecho y debería tener toda la capacidad de conocer sus problemas y obtener información sobre los asuntos que le afectan. Desde esta óptica, es preocupante el reducido interés o habilidad de este joven de ser más crítico y de exigir toda la información respecto a su situación, las condiciones en que vive y las terapias a las que es sometido. ¿Se trata de un sujeto que siendo siempre tan asistido y “representado” por las instituciones nunca ha aprendido medios, ni ha conseguido herramientas para enfrentarse a sus problemas? ¿O tal vez lo que percibe es que no hay quien le da un reaseguro en su entrada en la adultez y mientras la institución se hace cargo de él -independientemente de cómo lo haga-, él no tiene más exigencias?

Aquí se puede desarrollar toda una crítica a la actuación institucional. Cabría cuestionarse sobre la relación que tiene la supuesta educación que se da institucionalmente con la formación de unos sujetos sin interés o con poca capacidad de reivindicar su propia auto-determinación y el control de sus vidas. Es decir, se trata de personas menores de edad a quienes deberían respetarse, por lo menos, sus derechos legales, como por ejemplo, el de ser informados sobre su situación legal y médica, además de proporcionarles opciones y la libertad de decidir sobre las cuestiones que les afectan, como lo hacen las personas “normalizadas” de su edad.

-El sujeto y las Drogas-Tóxicos

Encontrar datos estadísticos sobre la cantidad de adolescentes y jóvenes en los Centros de menores que consumen drogas o que se han relacionado de alguna manera con las drogas, no consiste en objetivo de esta investigación. Lo que la investigación busca es contemplar las percepciones, actitudes y el tipo de relación que tienen los chicos con las drogas. Estos hábitos difieren según cada persona y sus características. De todos modos, la relación de estos adolescentes y jóvenes con las drogas está relacionada asimismo con su edad y no puede analizarse por separado. Es decir, algunos de los adolescentes que no están en Centros tienen comportamientos y hábitos parecidos en relación con las drogas.

Este adolescente expresa su elección consciente de consumir solo drogas “blandas”:

<<Yo por eso, prefiero no tomarla (la medicación psiquiátrica), ni tampoco drogas de estas fuertes y eso. Yo pienso mucho en mí. Yo fumo porros, tomo cubatas y nada más >> (E9, Menor Castanyers).

El chico justifica su elección diciendo que él cuida mucho de si mismo y no quiere tomar sustancias que le harían daño. Paralelamente, estas palabras describen un sujeto que pretende hacer sus propias elecciones y tomar sus propias decisiones.

Para la siguiente persona el uso de hashish no es solo un placer personal, sino un hábito que puede disfrutar compartiéndolo con amigos. Entonces, este hábito se percibe también como un modo de relacionarse y socializarse:

<< (Si fuera a vivir a otro lugar, querría llevar conmigo) a mi amigo, un colega que tengo aquí, que los fines de semana, los dos, nos metemos en una fumada, siempre >> (E8, Menor Castanyers).

La siguiente nota de observación se tomó después de una entrevista grupal con dos chicos:

“A. y E.me enseñaron un vídeo guardado en el móvil de uno de ellos. Se han grabado fumando marihuana. Lo que se refleja posiblemente tanto por este tipo de grabación como también por su deseo de mostrarla a la gente, es su orgullo y excitación por hacer o conseguir algo prohibido. Sin embargo, se trata de una actitud bastante infantil” (N.O.: Castanyers, 5). Hechos como el anterior, por una parte reflejan la idea de que el consumo compartido de drogas puede utilizarse como medio de relacionarse y sociabilizarse, y por la otra, es posible que sea visto y vivenciado como ruptura de las normas, momentos de libertad, o sea, “el placer de lo prohibido”.No obstante, a uno de estos chicos su relación con las drogas le causó una persecución judicial. << A mí me pillaron el verano. El verano tuve el juicio. [...] Por robar. Y por tener “chocolate” >> (E10b, Menor Castanyers).

También hemos conocido el caso de un chico que antes de entrar en el Centro Estrep había estado en un Centro terapéutico por su problema de adicción a las drogas. De todas maneras, para que el chico saliera del Centro terapéutico y entrara en una institución residencial protectora significa supuestamente que su problema se ha resuelto o, por lo menos, controlado.

En suma, las drogas que se consumen o se desean consumir son, principalmente, drogas “blandas” como el hashish. Este acto responde a necesidades como conseguir el placer, compartir y vincularse socialmente y afectivamente con otras personas, romper la prohibición y sentirse más libre, “duro” y mayor. Paralelamente, para algunas personas la venta de drogas consiste en un medio de subsistencia y/o un medio para poder consumir productos caros y más drogas. La combinación del consumo abusivo de sustancias fuertes, y de alcohol es una práctica que realizan algunos chicos de manera esporádica, y no se podría considerar una adicción.

-El sujeto y la Salud Mental/ El Sujeto medicalizado

Considerando el punto de vista del propio sujeto afectado como muy significativo, se ha pretendido que los adolescentes y jóvenes expresaran su perspectiva y situación respecto al tema de la salud mental. En general, los sujetos adoptan, principalmente, una de las dos siguientes actitudes:

a) Actitud de reconocimiento del problema personal de la salud psicológica o aceptación e interiorización de éste debido a la adjudicación exterior del problema al sujeto.

b) Actitud de no percibir ningún sufrimiento a causa de problemas de la salud mental/ no reconocer problemas graves de la salud mental.

De todos modos, la problemática en torno a la salud mental de los sujetos institucionalizados y la tendencia de su tratamiento con psicofármacos se analizara en el capítulo 8.

Finalizando este apartado sobre las características personales y actitudes de los chicos detectadas a través de la expresión y representación discursiva de sí mismos, así como, algunas observaciones focalizadas por la investigadora, se puede deducir que hay poca consonancia entre lo que expresan los menores y lo expresado sobre ellos en los documentos legales, institucionales y el personal de los Centros. Sobre todo la diferencia radica en las caracterizaciones rígidas, absolutas y sesgadas, y la tendencia a homogeneizar y cosificar que supone el discurso legal e institucional.

5.3 Características y vínculos familiares

Las referencias a la familia de los menores encontradas en el discurso legislativo e institucional no proporcionan solamente información biográfica sobre el menor, ni siquiera describen simplemente su entorno; sino que suponen una caracterización-clasificación de la persona menor de edad en sí y una definición de su calidad como sujeto.

A. Perspectiva legal e institucional

Tanto la ya derogada ley 37/1991, y el Reglamento de su desarrollo, como también la última Ley 14/2010, como se ha visto en el capítulo 1 de este estudio, para definir el término del *menor en situación de desamparo*, señalan a los progenitores o guardadores del niño, a su actuación y a la relación con el niño. A tales efectos, el niño desamparado e internado en una institución de protección es, por definición, un sujeto de padres ausentes/negligentes/drogadictos/ maltratadores a quien le ha faltado la atención y el cuidado acorde a su edad, así también los vínculos afectivos, y una educación adecuada, etc. Es decir, este sujeto casi no se le considera una persona con padres.

El documento del Proyecto educativo del Centro Vilana se refiere a situaciones familiares heterogéneas, las cuales determinan de alguna manera las características del menor, su adaptación y sus posibilidades del futuro. Así, los chicos que se han clasificado como personas con posibilidades para la inserción socio-laboral, tienen una familia que mantiene una relación y una preocupación por los menores, si bien no los reclama dado que a menudo es la misma familia quien ha favorecido su emigración para que contribuya a la economía familiar. Al lado contrario, los menores destinatarios de las plazas de urgencias pueden ser

jóvenes con carencia de referencias familiares no solo en España, sino también en su país de origen.

En cuanto a la familia de los sujetos de los Centros de justicia juvenil, el documento del Proyecto Educativo del Centro Tillers¹⁰⁸ advierte:

-Familias desestructuradas y con poca capacidad de contención emocional y para la imposición de límites

- Dificultades económicas a menudo muy precarias

- Intervenciones desde los servicios sociales

- Familiares muertos(a menudo los padres), familiares presos, familiares con consumo elevado de tóxicos

-Actitud ante el hecho delictivo del joven de negación o de restarle importancia

-Inexistencia de la familia sobretudo en el caso de jóvenes romanos y magrebíes y de otros tutelados por DGAIA

Como se ha visto, el panorama familiar que se describe no difiere de aquel del niño desamparado. Tampoco no difiere el efecto que tales descripciones provocan en la definición y clasificación de los adolescentes y jóvenes.

B. Perspectiva del personal de los centros

Paralelamente, la mayoría de los educadores y del resto del personal institucional al ser preguntados por las características y las necesidades de la población-objeto de las intervenciones, es decir, los adolescentes y jóvenes desamparados e infractores, se han referido primero y, por iniciativa propia, a la familia de los chicos y chicas. La familia es algo que se considera el núcleo fundamental de las problemáticas tratadas. Precisamente, se habla de una familia desestructurada y de un ambiente familiar conflictivo y en general, negativo.

En concreto, el personal profesional del ámbito protector, ha hecho mención a abandonos y falta de atención a los niños, maltratos, falta de recursos económicos y personales, irresponsabilidad por parte de la familia, modelos familiares no “correctos” y no normalizados, padres que no pueden o no quieren poner límites, ni controlar a sus hijos.

<<Ahora son de familias desestructuradas, que no tienen recursos pero no sólo económicos, sino personales. Ves los padres, normalmente, son como criaturas. Entonces, no les pueden controlar. Sí que son niños que están más abandonados. No tienen seguro ni que les quieren ni nada. Unos modelos muy extraños; malos tratos, abandonos >> (E5 Maestra Castanyers).

<<Vienen de un ambiente desestructurado. [...]Un chaval, que ya partimos de la base, que tiene una situación familiar desestructurada, “da igual que estoy en un centro de justicia o que estoy aquí”, puede decir. Quiero decir que, Castanyers es un

¹⁰⁸ Ver anexo IV

Centro de Protección pero los chavales que están aquí, son chavales que tienen un panorama en casa feísimo >> (E2 Educadora Castanyers).

La última educadora habla de un ambiente familiar deteriorado que no da ningún tipo de motivación a los niños. Así que a ellos no les importa mejorar su vida y si entran o no en una institución penal.

Adicionalmente, la idea del siguiente educador es indicativa:

<< Puedes ver una desestructuración familiar importante y a partir de ahí una carencia afectiva [...] (La madre/padre) ha ejercido la prostitución, ha traficado con drogas pero no ha tenido que trabajar, no ha tenido que madrugar, ni mantener un trabajo. [...] Ellos saben que esto no es correcto pero bueno, es lo que ha vivido su familia que es lo que más cuenta para ellos >> (E3 Educador Castanyers).

No obstante, dicha descripción de unas condiciones de vida “no normalizadas” no averigua en sí la desestructuración nombrada, ni aquella falta de afecto y atención hacía sus miembros menores de edad.

El personal educativo de los Centros de justicia por su parte, expresan que los chicos han vivido situaciones familiares y educativas agresivas y extremas. Los padres se caracterizan por un bajo nivel cultural, por tener problemas con la justicia y la poca atención a sus hijos. Asimismo, el entorno del menor ha sido negativo; se trataba de barrios y entornos sociales conflictivos que presentaban riesgos.

<< El no haber vivido en una situación de estructura con los familiares, la mayoría, hace que no habían recibido la educación que realmente necesitan. O son menores no acompañados que llevan todo el día en la calle o son hijos separados pero que no les prestan toda la atención por necesidades de trabajo o por lo que sea, o son hijos de inmigrantes que por su situación necesitan trabajar muchísimo más para poder ganar dinero y poder mantener toda la familia... unos de los problemas que hay es la atención que ofrece la familia al menor. Estos límites, este tipo de relación es menor...>> (Entrevista 26, Coordinador Tillers).

<< Ellos entraron con muchos problemas y con muchas dificultades también en su casa, [...] vienen de familias muy rotas. En algún caso no, pero, generalmente, son situaciones muy extremas, muy rotas, muy marginadas, muy... bueno, con familiares muertos, presos, de muchas dificultades >> (E38 ex Educadora Alzina).

<< Muchos vienen de familias desestructuradas, con muchísimo consumo de drogas, con antecedentes judiciales, tanto el padre como la madre, entonces, claro, todas las necesidades, todas. [...] Son chavales que desde pequeños han ido a ver al padre a la cárcel o el hermano mayor a la cárcel o que el hermano se ha muerto de una

sobredosis de heroína. Quiero decir que son chavales que están comiendo desde pequeños con estas realidades >> (E39, Educadora Alzina).

La denominada “desestructuración” de la familia aparece aquí como una palabra-clave para la legitimación del control al que están sometidos estos niños y niñas. Una desestructuración que sólo significa que la estructura de esa familia no coincide con el ideal del profesional o de la institución. Más que todo, es importante destacar el sentido que reflejan estos discursos. Es decir, se observa la aparición de discursos actualizados que cumplen una tarea muy vieja; esto es, la *criminalización de la pobreza*.

C. Perspectiva de los propios menores

Por ende, se ha pretendido que a través de las entrevistas con las personas menores de edad y las sesiones de observación realizadas se aportara información respecto a la situación familiar de los sujetos internados.

Los adolescentes en las instituciones estudiadas igual que a todos los niños y adolescentes necesitan afecto y personas de referencia. Cabe tener en consideración que las personas que aquí relatan o expresan de alguna manera la relación y el vínculo que tienen con sus familiares, son personas apartadas de sus familias y además, son sujetos atravesados por experiencias y vivencias institucionales, es decir, por la institución. Así que buscar sus representaciones discursivas sobre la relación con la familia, es un punto muy relevante.

En los Centros estudiados se encuentran personas menores de edad españoles e inmigrantes con o sin referentes familiares. Los menores inmigrantes no acompañados- mayoritariamente procedentes de Marruecos- son un grupo bastante representado dentro de las instituciones para menores. En la mayoría de los casos, estos chicos expresan que mantienen o querrían mantener el contacto con la familia en el país de origen. Como causa de su itinerario migratorio ellos indican la falta de recursos económicos de sus padres. Hay también adolescentes que han venido a España acompañados por parientes o por sus padres pero que al final, los adultos regresaron a su país, o incluso viviendo aquí no consiguieron mantenerlos económicamente. En este contexto se ha evidenciado también el caso de un niño agredido por sus tíos. Los adultos que maltrataron al niño tenían el papel de sus referentes y guardadores en España. Por otra parte, hay los adolescentes y jóvenes autóctonos. Ellos, cuando se refieren a su familia, tienden a nombrar primero a la madre o ambos padres como grupo y, luego, los hermanos y los abuelos. En cuanto a las características de los padres, se ha hecho referencia a una madre que hizo una nueva familia, padres que “no están o no estaban bien” (sin haberse concretado en que aspecto), y padres permisivos pero que cuya autoridad es reconocida por la persona menor de edad. Tanto en el grupo de los menores marroquíes como de los españoles han hablado de algunos hermanos presos o encerrados en centros de justicia juvenil.

-La familia está aquí...o el cordón umbilical que nunca se ha cortado

La dura trayectoria vital de estos niños, que tan poco se asemeja a la imagen de la vida “brillante” del “niño del occidente”¹⁰⁹, parece no provocar la desvinculación de los niños institucionalizados con su familia. Así, hay figuras familiares que a pesar de su ausencia física y material están presentes en la mente de sus hijos; y, a pesar de sus debilidades y fallos tienen el poder de afectar sentimentalmente a sus niños. La familia y los parientes, independientemente del contacto que tengan con el menor, tienden a ser su punto de referencia. Incluso, se nota que, en varios casos, los familiares son muy queridos y buscados por el menor.

Lo que reflejan los siguientes relatos y discursos es que la narrativa de los chicos, uno de los recursos estratégicos de supervivencia, incluye y cuenta con la presencia y la referencia de la familia.

La familia como punto de referencia

<< (Quería venir a Europa) Para trabajar y ayudar a mi madre. Mi madre necesita ayuda. Mi madre no tiene trabajo >> (E25, Menor Estrep).

<<Yo creo que no (necesito) mucha (ayuda). Bueno, no sé... Yo creo que teniendo mis padres ahí...son los que, en realidad, te ayudan, si los tienes >> (E35 Menor CRAE).

Sean las personas por los cuales los adolescentes han decidido de empezar su viaje migratorio o sean sus referencias de cara al futuro, estas figuras ofrecen a la persona adolescente y joven un contexto alternativo al institucional.

El vínculo afectivo con la familia/la madre.

La familia o, exclusivamente, la figura de la madre, en ocasiones se idealiza. Se configura la presencia de una familia o una madre como símbolo de apoyo e, incluso, como figura “salvadora” frente a la situación actual de la vida del menor, es decir, la vida dentro de la institución.

Entre las personas que comparten esta percepción y sentimiento priman los adolescentes y jóvenes que llevan muchos años internados en instituciones.

A pesar de que el siguiente chico haya estado durante la mitad de su vida en instituciones de Protección de menores y que no sabe exactamente donde está su madre, él sueña con ir a

¹⁰⁹ La imagen del niño burgués que lleva una vida segura, opulenta y “feliz”, debido a su padre y madre que le cuidan y se le ofrecen el acceso a una serie de bienes materiales y culturales.

vivir con ella, su marido y sus otros hijos cuando se desinterne. Además, a la pregunta “¿Qué ayuda necesitarías después de los dieciocho?”, el chico responde:

<<No sé. Yo creo que con estar más con mi madre tengo suficiente. Porque a mí, ni me van a ayudar los Centros, ni me va a ayudar la Generalitat, ni la calle. Yo teniendo a mi madre, no quiero nada más >>.

Es decir, él siente que su madre es la persona que más le pueda apoyar; se trata de la figura de la madre como compañera del camino. En paralelo, se expresa una desvaloración tanto de la ayuda que se le puede ofrecer desde las instituciones y el Estado, como de la “vida de la calle” como medio de supervivencia. Asimismo, el afecto del chico hacía la madre y hacia otros familiares se evidencia en la siguiente nota de observación: “E. tenía tatuada en cada uno de sus dedos una letra. Me dijo que estas letras eran las primeras letras de los nombres de su madre, abuela, abuelo y hermana” (N.O.: Castanyers, 4).

En distinto momento del proceso institucional, pero con el mismo deseo de irse con la familia, se sitúa el ejemplo de otro chico:

“En el pasillo hay un chico de catorce años que está gritando a una señora y a una chica. Es D., un chico que le trajeron al Centro hace dos días. En la otra sala está el equipo técnico hablando con sus padres. Les anuncian que la administración les ha quitado la tutela de su hijo. El niño grita porque no quiere volver al edificio central del Centro, sino quedarse aquí e irse con sus padres” (N.O.: Estrep, 2).

En aquel momento el chico sufría por la idea de la separación de la familia y la obligación de quedarse en un sitio desconocido. Después de unos días parece más adaptado pero sigue deseando estar con su familia:

“D. está escribiendo algo. Me dice que escribe sobre lo que le pasó por la mañana; algo que la educadora le ha pedido. Me pregunta si quiero que me lo lea. Yo le respondo que si le apetecía a él, sí. Su escrito hasta ese momento decía esto: “Hoy por la mañana mis padres vinieron al Centro y yo quería irme con ellos. Me han dicho que no se podía y yo me puse triste y nervioso. Por eso, empecé a insultar a (la educadora) G” (N.O.: Estrep, 2). Al tercer día de mi visita al Centro este chico estaba más tranquilo y alegre: “D. me ha dicho con mucha alegría que este fin de semana le van a dar un permiso para ir a ver a su familia y a asistir a la boda de su hermano” (N.O.: Estrep, 3).

En cuanto a la idea sostenida, son también indicativas las palabras del chico que se presenta a continuación. El adolescente explica que el hecho de que el Centro aparte a los chicos de su familia y restrinja el contacto hace que ellos echen de menos sus familias, deseen verlas y estar con ellas: <<Porque como no se puede ver tanto a la familia, pues, a la familia se la quiere mucho >> (E17, Menor Estrep).

La figura intocable de la madre se refleja también en las palabras del siguiente chico. Cuando él es preguntado sobre sus primeros pensamientos y sentimientos al ingresar en el Centro, él responde “mi madre, mi hermana, mi novia”. En otro momento de la entrevista el mismo chico justificándose por una pelea que había tenido con un compañero suyo, dice: <<...mira, mi abuela se ha muerto hace tres años y él “se caga en mis muertos”, yo ya...me dolió y le pegué>> (E8, Menor Castanyers).

Asimismo, la expresión del vínculo afectivo que tiene el próximo joven con su hermano defiende nuestra idea. El joven desea ir a ver a su hermano que está encerrado en un Centro de justicia juvenil en Córdoba:

<<Yo quiero visitar el Centro donde está mi hermano, quiero que me paguen el viaje, llamé a un educador pero el equipo técnico éste no quiere ni llamar a estos >> (E18, Menor Estrep).

En este contexto, se destaca el caso de un niño marroquí de trece años que ha venido en España acompañado por sus tíos. El chico entró en el Centro después de haber ingresado en un hospital porque había sido maltratado por sus parientes. Cuando se le pregunta si se ha fugado alguna vez del Centro, él dice: <<Sí (me he fugado).Cuatro, cinco por ahí. Querría ir a ver a mi familia, muchas cosas>>. Tras esta chocante respuesta queda explícito el vínculo del chico con su familia o, al menos, que prefiere vivir con ellos que en un Centro.

Acerca de este tema, se puede añadir la vivencia de otro chico marroquí internado en el Centro de justicia Tillers. Este joven se sintió muy mal porque mientras estaba internado no tuvo visitas de sus familiares quienes estaban en Marruecos:<<A mí me mataba que no tenía ni visitas, ni nada. Todos mis amigos tenían su familia...>> (E34, Joven Tillers).

En este marco, el chico se queja porque además, tampoco tenía derecho a realizar suficientes llamadas a su familia.

La relación conflictiva con la familia

Entre los chicos y la chica que se presentan en este estudio, algunos relataron la vivencia de una relación conflictiva o negativa con sus familias o algún miembro, en particular.

Un par de menores hablando de la causa de su inmigración, o la de internarse en un Centro mencionaron no llevarse bien o tener problemas con algún familiar:

<<Porque en mi país no lo llevaba bien con mi familia. Tenía unos problemas con mi padre. Subí aquí y estaba con mi tío bastante tiempo. Luego a mí tío, le despidieron de su trabajo y teníamos problemas también. Luego, salí a la calle >> (E19, Menor Estrep).

<<Yo vivía antes con mi hermano. Tenía problemas con mi hermano y me fui de la casa. Unos educadores sociales, se llaman educadores de la calle, en Euskadi, me ayudaron >> (E24 Menor Estrep).

Profundizando en estas citas, se revela que las pocas personas que cuentan unas relaciones conflictivas con la familia, en realidad, no expresan ninguna “denuncia” sino que mencionan las causas por las cuales ha cambiado radicalmente su vida. Entonces, es posible que el chico “ha dejado atrás” su experiencia conflictiva y, en este momento de su vida, ésta no cobra demasiada importancia.

El siguiente ejemplo manifiesta que los problemas y conflictos no son percibidos siempre como inabordables:

<<Lo llevaba mal con mis padres. [...]Si, ahora me llevo bien con ellos. Si mis padres estuvieran bien, podríamos coger un piso de protección oficial o algo >> (E16 Menor Estrep).

Concluyendo, se podría decir que aparece un sujeto que aunque legalmente y oficialmente esté desamparado, desarraigado y “descontextualizado”, se presenta a sí mismo como amparado, ubicado en un contexto y disponiendo de lazos afectivos y referenciales. La violenta ruptura con la familia, la nostalgia sentida por algunas personas queridas, así como la necesidad de una “válvula de escape” a la vida institucional provocan que los chicos busquen un recurso a través de la narrativa. La narración consiste en dar vida presente a lo lejano e incluso “no real”, y que uno da vida con sus palabras; da pasados, presentes y futuros.

5.4 Estar en la institución protectora y penal

La tabla siguiente presenta unas características de los sujetos consultados que dan luz a unos aspectos de su situación institucional.

Nombre	Edad	Lugar de nacimiento	Centro/ Tiempo que lleva	Trayectoria Institucional anterior	Fugas
E8	17	Sevilla	Castanyers/ Dos años y medio	1. El Bosque 2. Centro de acogida en Tarragona	No se sabe

E9	17	Girona	Castanyers/1día y antes de la fuga 6 meses./En otros Centros de Protección desde sus 8 años	1.Comunitat Infantil Sobrequés 2. Centro Can Bellvidge	Sí.
E10a	14	Tánger-Marruecos	Castanyers/ 1 año	1. Centro en Girona 2. Centro en Figueres	Sí
E10b	13	Igualada	Castanyers/10 meses	1. Centro en Santa Coloma 2. Centro cerca Tibidado	No se sabe
E16	15	España	Estrep/1 año	No	No se sabe
E17	15	Barcelona	Estrep/8 meses	No	Sí
E18	17	Marruecos	Estrep/1 año y medio	1.Can Mas 2. El Bosque 3. Criareta 4. Can Mundet.	Sí.
E19	16	Tetuán-Marruecos	Estrep /8 meses	No	Cuatro veces
E20	20	España	Estrep / 5 años	No	No se sabe
E21	16	Marruecos	Estrep/Un mes y medio	1.C.E. Tillers(1 año) 2. C.E. Montilivi (6 meses)	Sí
E22	17	Berga-Cataluña	Estrep/48 horas	Centro Terapéutico	No
E23	13	Tanger-Marruecos	Estrep/ No se sabe/Según él está pendiente de cambiar el Centro	No	Sí
E24	17	Marruecos	Estrep/ 3 meses	No	No se sabe
E25	16	Tanger-Marruecos	Estrep/ 1 año	1.Bosque 2.Criareta 3. Centro en Girona 4. Can Mas	No se sabe
E34	18	Marruecos	C.E. Tillers /6 meses internamiento cautelar	No	No
E35	16	Barcelona	“La comunitat infantil” en Sant Adreu / 6 años	No	No

Ocho de los dieciséis menores y jóvenes, tienen una trayectoria institucional anterior. Sobre todo los menores del Castanyers han sido derivados al Centro desde otras instituciones. Este hecho se explica por la función que según la ley debe cumplir el referido Centro; la atención

y la reeducación de los menores que no se adaptan en otros ambientes institucionales. Entonces, la principal característica institucional de los adolescentes y jóvenes de Castanyers será la no-adaptación en otros centros. Pocas personas de la población entrevistada están internadas en Centros desde su infancia. Obviamente, este número es bajo porque la mitad de los chicos entrevistados son inmigrantes marroquíes no acompañados que han llegado a España siendo adolescentes o pre-adolescentes. Además, son pocos los menores que llevan mucho tiempo en cada uno de los Centros. Sin embargo, esta circunstancia se relaciona con el hecho de que la mayoría de la población menor entrevistada se ha encontrado en el Centro de acogida y diagnóstico Estrep cuyas propias funciones hacen que sea, o debería ser, corto el tiempo de la estancia de los menores.

5.4.1 Proceso de adaptación

A. La percepción de los propios menores

-Primeros pensamientos y sentimientos al entrar en el Centro

Los primeros momentos en un Centro llevan consigo una cierta carga emocional para la persona sometida en estos procesos. Sea por la separación de la familia y del entorno, sea por la restricción o privación de la libertad, la entrada en una institución significa un cambio importante en la condición del menor y la introducción en una nueva fase vital. Hay muchos adolescentes y jóvenes que expresan unos recuerdos bastante negativos respecto a sus primeros pensamientos y sentimientos al entrar en la institución protectora o penal.

<<Pues, yo me quería ir. No me gustaba >> (E10b Menor Castanyers).

<<Cuando me despedía de mi madre en DGAIA sé que estaba llorando. Yo no quería ir a un Centro y ni me lo esperaba esto >> (E20 Joven Estrep).

<<Es que no sé. Muy complicado. Todos una ruina allí la gente. Cuando te encierran en un sitio, ¿cómo te vas a sentir? ¡Muy mal! >> (E34 Menor Tillers).

Junto a estos relatos personales se puede añadir el ejemplo, ya mencionado, del chico recién ingresado en Estrep. La siguiente nota de observación describe la reacción del chico cuando le anunciaron que ha sido obligado a quedarse en el Centro:

“D. sigue gritando y, además, empieza a empujar a G. Ella en principio parece tranquila pero, después de un rato, empieza a ponerse nerviosa. D. sale de la puerta del edificio y empieza a caminar hacia los campos. La educadora le sigue y él, superenojado le grita “¡No me persigas!”. En este momento, intervienen otro educador y el padre del niño para calmarlo. [...] D. sigue enfadado y les pide que le dejen dar una vuelta por los campos” (N.O.: Estrep, 2).

En suma, de estas primeras actitudes negativas de los chicos, se pueden reconocer sentimientos de dolor y rabia por la separación de los seres queridos, de susto y miedo por la nueva condición vital, de preocupación y de estrés para conseguir un desinternamiento anticipado. Para la mayoría de los niños y adolescentes, la institución no suele ser vista como algo positivo durante los primeros días del internamiento.

Luego, algunos chicos inmigrantes, si bien no expresan algo positivo, tampoco algo claramente negativo respecto a sus primeros pensamientos y sentimientos en la institución.

<< Para mí todo había cambiado. Me han explicado la normativa y muchas cosas que tengo que hacer >> (E19 Menor Estrep).

<< No, porque conocía a alguien que estaba aquí y me explicaba como va aquí, en este Centro. Mucha gente conocía gente que estaba en Centros. Me explicaron muchas cosas >> (E24 Menor Estrep).

Paralelamente, hay dos chicos que no expresan nada negativo sobre su primer contacto por el Centro.

El primer de ellos constituye un caso particular, ya que se trata de un adolescente autóctono que ha pedido solo su ingreso en una institución protectora. El chico está recién desinternado de un Centro terapéutico por su adicción a drogas. Él mismo valoró -por razones desconocidas a la investigadora- que necesitaba estar en un Centro hasta cumplir la mayoría de edad.

En el segundo caso, el chico ha pasado por varios Centros y, entonces, antes de entrar en Castanyers tenía ya una larga experiencia institucional. Por otro lado, por todo lo que le habían contado sobre Castanyers, el chico tenía un poco de miedo hacia el referido Centro: <<Yo creía que era más duro >> (E9 Menor Castanyers). Conviene apuntar esta tendencia promocionada por las instituciones a construir la imagen de la otra institución “más chunga”; o sea, los adolescentes tienen que adaptarse a su institución protectora porque si no, les “mandarán” al “duro” Castanyers; a su vez, los menores ingresados en Castanyers deben cuidarse para que no ser enviados a Alzina; por último, los menores de un Centro de justicia juvenil deben reformarse para no acabar en una cárcel de jóvenes o de adultos.

Las palabras del siguiente chico son indicativas de esta idea:

<< Hay un educador que trabajaba ahí (en Centros cerrados) y me ha explicado sobre estos Centros. Dice que la vida ahí, es mucho peor. Hay chicos que se cortan cuando se ponen nerviosos. Empiezan a cortarse el brazo y.... Los están tratando mal los vigilantes de allí, algunos educadores los están tratando mal, no tienen muchos derechos como nosotros y como la gente fuera del Centro >> (E19 Menor Estrep).

Es decir, se previene a los niños y jóvenes el paso a otro escalón institucional donde se reducen, aún más, las libertades. Por otra parte, para algunos menores, los que están o han estado en instituciones, consideradas más duras que la suya, son mirados con respeto y aprecio. Se trata, sin embargo, de un proceso de significación y de transmisión de mensajes realizado, tanto por actores institucionales, como por otras personas menores de edad. Las causas que producen una construcción como tal son varias como: el objetivo de la adaptación de los internos a través de la amenaza, el miedo de los jóvenes a una realidad desconocida, la exageración y los radicalismos sobre la experiencia de un sujeto para conseguir un alto estatus entre las personas de su entorno.

-¿Te ha sido fácil o difícil adaptarte a la vida en el Centro?

La adaptación dentro de la institución ha sido difícil para las personas entrevistadas pero no al mismo nivel. La duración del proceso, el grado y las estrategias de la adaptación varían para cada una de las personas.

<<Difícil. Era duro, pero bueno, con el paso del tiempo ya se aprende >> (E16 Menor Estrep).

<<Cuando llegué aquí, me costó pillar la normativa y acostumbrarme a esto, pero bueno, con la ayuda de este chaval también me fue todo bien. [...]En principio, me ha costado bastante. Pero luego ya no, y con el tiempo que llevo aquí, se me van pasando los años volando >> (E20 Menor Estrep).

Paralelamente, en el primer tiempo del internamiento y frente a la exigencia institucional de que los menores se adapten a las condiciones y normativa del Centro varios chicos responden con fugas. Luego, algunos dejan de fugarse: <<Yo siempre me fugaba. Ahora ya no. Mucho mejor >> (E10a Menor Castanyers).

Un punto importante en los procesos tratados es el uso de diversas estrategias personales para la adaptación y la supervivencia en la institución. La siguiente chica confiesa:

<< Tampoco podía hacer mucho. Era como una obligación. También me podía escapar pero no lo veía...No me voy a pasar diez años escondiéndome de la policía.[...] Y por otra parte, ya cuando empecé a ser un poco más grande y a pensar un poco, pues, no me ha sido difícil por eso; porque he intentado ‘pasar’ lo máximo[...]he intentado estar lo menos posible en el Centro, hacer cosas en el Circo-que terminaba a las nueve de la noche y llegaba aquí a las diez, me duchaba y me iba a dormir. Y al otro día en el cole... Así intentando estar lo menos posible y ‘pasar’ de todo. [...] pasaba mucho del tema, intentaba que no me molestaran, ¿sabes? (E35 Menor CRAE)

Por otro lado, la adaptación en un Centro cerrado de justicia juvenil puede que sea más difícil para el sujeto porque los niveles de la pérdida de libertad y del control son mayores:

<<Ha sido tan difícil...Me ha costado. Entrás y...estuve nervioso, tuve problemas. En Tillers. Luego me ha acostumbrado poco a poco >> (E21 Menor Estrep/ Tillers).

<< ¡A mí me parecieron los seis meses como sesenta años! [...]No podía dormir por la noche. No sé... Todo el tiempo despierto. >> (E34 Menor Tillers)

No obstante, hay que tener en cuenta que no todas las personas definen la “adaptación institucional” de la misma manera:

<<Muy fácil (me adapto).Ya veo aquí, acabo de llegar que no conozco a nadie, solo conocía un chaval de cuando estaba yo antes de fugarme y que todos me hablan, se ríen conmigo...>> (E9 Menor Castanyers).

Este joven considera que se adapta de manera fácil en todos los Centros. Por una parte, esta afirmación se puede comprender si pensamos que el chico ha pasado por varios Centros y sabe bastante como funcionan; pero por la otra, si esta afirmación fuese válida, el chico probablemente no estaría internado en Castanyers, ni se fugaría de las instituciones. Este último muestra que el chico define la noción de la adaptación institucional de un modo subjetivo; es decir, es posible que la considere idéntica a la facilidad de socializarse con otros internos hasta aquel momento desconocidos, o al simple conocimiento de las normativas de los Centros.

B. Percepción institucional sobre el grado y la posibilidad de la adaptación de los menores

Desde el documento del Proyecto Educativo del Centro Vilana¹¹⁰ se han aportado los siguientes datos respecto a la actitud y las conductas de la población internada en este Centro. El documento asocia el nivel y la posibilidad de la adaptación institucional del menor con sus características generales y su situación, dando énfasis a la disponibilidad y estabilidad de un proyecto migratorio. Después de haber clasificado su población en categorías, la institución reclasifica a los chicos incluidos en la primera categoría, es decir, los menores por inserción socio-laboral en:

1) Chicos con un buen proceso de inserción

Son los que muestran buen comportamiento, tanto en los recursos externos, como en el Centro. Tienen un proyecto migratorio claro y perciben el Centro como un instrumento para conseguir su objetivo y por lo tanto se adecuan a él. Si tienen algún incidente es por frustración de su proyecto. Entonces, se expresa, de alguna manera, que este tipo de personas están muy adaptadas a la institución y tienen posibilidades de una inserción socio-laboral.

¹¹⁰ pp 11-12 y 29-30

2) Chicos con un proceso de inserción irregular

Son los chicos que funcionan bien en los recursos externos y presentan problemas de conducta en el Centro. A pesar de eso tienen un proyecto migratorio claro. Es decir, se trata de personas que, según el discurso institucional, no tienen conductas perfectamente adaptadas a la institución pero son abordables.

No obstante, el hecho de que un chico está funcionando en un recurso fuera del Centro pero no dentro del Centro es una señal de que este chico sí que tiene capacidad, interés y motivación sobre ciertas cosas. O sea, se trata de un sujeto que se implica en los procesos que responden directamente a sus expectativas.

3) Chicos con proceso de inserción largo o cambio de propuesta

Estos chicos son caracterizados con problemas de conducta tanto al Centro como en los recursos externos. No tienen un proyecto migratorio claro, y a pesar de que tienen el trabajo como idea, no están preparados para conseguirlo. Dan prioridad a la documentación. Su estancia en el Centro es un lugar donde estar y no un lugar donde conseguir su inserción.

5.4.2 La vivencia del internamiento: ¿Ayuda o castigo?

El modo de vivenciar una situación afecta, la acción e interacción de las personas. Desde esta perspectiva, interesa una aproximación del modo general que los chicos institucionalizados vivencian su internamiento y la intervención que se les aplica; es decir, se trata de conocer si ellos se sienten ayudados o castigados por la intervención institucional.

A. La percepción de los propios menores

Se ha solicitado a los menores que evalúen su internamiento institucional y los posibles efectos que este ha causado en ellos y en sus vidas. Bajo esta línea, se ha pretendido saber si los adolescentes y jóvenes perciben su internamiento institucional como una ayuda o como castigo.

Algunos de los adolescentes sostienen que el internamiento institucional ha afectado negativamente sus vidas y a ellos mismos.

<< Yo, en mi caso, nunca he estado muy bien acogido en los Centros, ¿sabes? He estado más como que era algo malo para mí, ¿sabes? A la vez me han apartado de mi familia >> (E9 Menor Castanyers).

El chico anterior denuncia el carácter represor de la institución como un elemento que no sólo no ayuda a los menores, sino incluso les deteriora:

<< Castanyers no te ayuda porque siempre te encierran. Y si un chico ya está nervioso, con el encierro se pone aún más nervioso. Eso no ayuda a la educación de

los chavales. Es posible que otro Centro, tal vez sí, ayude a los chicos. Esto no arregla a los chavales. Esto es peor. Mucho peor >>.

Además, el mismo joven concibe su comportamiento de ahora peor que aquel que tenía antes de ingresarse en Castanyers.

Asimismo, la adolescente desinternada no tiene un recuerdo agradable de la institución donde estaba. Ella considera que los Centros de este tipo no dan las herramientas necesarias ni el soporte psicológico a los niños para que, luego, ellos lleven solos unas vidas libres. De todas maneras, la joven piensa que por su vivencia institucional se le han revelado, aunque en términos negativos, unas realidades socialmente ocultas y, así, ha tomado conciencia de unos aspectos de la vida social e institucional:

<< Yo...ayudarme, ayudarme, creo que no. Pero igual aprendes mucho, ¿no?, estando en un sitio que no es tu casa, no es tu familia. Aprendes mucho, te das cuenta de muchas cosas que la gente igual puede pensar “¡Ay, qué bien! Un Centro de menores para ayudar a los niños que no tienen casa”. Más que nada, el pensar como tratan a algunos de los niños y que no se lo merecen eso. Ayudarlo para que tenga más libertad, más vida. Luego, tiene que vivir solo y si tenía una educación super chungu y encima tú le estás tratando aún peor, ¿cómo va a defenderse en la vida? [...] A mí me habría gustado llevar un recuerdo más agradable >> (E35 Menor CRAE).

El siguiente chico ex interno de justicia juvenil ha vivido de manera muy negativa su experiencia. Él expresa que el encierro en el Centro no le ha ayudado para nada y, además, le ha dificultado mucho sus proyectos de vida, y a la vez le ha creado más riesgos:

<< Yo no pienso que nadie allí dentro me iba a ayudar. [...]Me dejaron pasar seis meses y después me expulsaron. Que me expulsaran desde el primer día que entré en el Centro. Que no te dejen pasar seis meses encerrado y después te expulsen >> (E34 Menor Tillers).

Paralelamente, hay algunos chicos que no tienen claro si la institución les ayuda y otros que sus percepciones sobre el centro parecen contradictorias.

El chico que cumple una medida de libertad vigilada en el Centro Estrep después de haber estado internado en Centros de justicia juvenil, considera que no ha estado bien en ningún Centro, pero que puede reconocer unas diferencias cualitativas entre los Centros. Específicamente, opina que Tillers, es un Centro que comportaba bastante violencia y por eso, no podía educar a los menores, mientras que Montilivi, por su régimen semi-abierto, tenía un carácter más educativo:

<< No (pienso que en los otros Centros estaba mejor). Yo prefiero estar en mi casa. Ya me he escapado una vez de aquí y fui a casa. [...] Montilivi a mí me pareció un

Centro educativo. Centro educativo en el sentido de educar a los chavales, enseñar cosas de la escuela y eso. Estaba en un taller. En Montilivi me daban permiso de todo. Era semi-abierto. El Tillers era más cerrado, había más violencia y eso >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

Varios adolescentes y jóvenes del ámbito protector que, aunque expresen que se sienten oprimidos por la institución y sus reglas y que preferían no estar en el centro, reconocen que la institución específica les ofrece o ha ofrecido algo de ayuda. Ahora bien, es significativo observar también en que consiste esta ayuda.

Para los menores inmigrantes no acompañados conseguir permiso de residencia y permiso del trabajo es fundamental. Si ellos se convencen que a través el Centro se los van a dar estos permisos, tienden a vivenciar su ingreso de manera más positiva que un niño autóctono. Además, para algunos es también significativo aprender los idiomas del lugar donde están porque si no, entienden que no podrán integrarse. Incluso, unos ven positivamente el hecho de que estén en el Centro porque así tienen techo y comida. O, sea, algunos de estos chicos traducen su internamiento institucional en términos materialistas y utilitaristas.

<< Te ayudan, te buscan trabajo, te hacen papeles, te ayudan. [...] Porque los primeros días no tenía papeles...me notaba mal y eso...luego, como me han dado los papeles, me están ayudando buscar trabajo, estoy mejor. Porque antes la cabeza solo daba vuelta, vuelta, vuelta. Ahora estoy más tranquilo >> (E24, Menor Estrep).

Por otro lado, hay una minoría de chicos que reconocen otro tipo de ayuda. A saber: <<Antes era muy rebotado, tenía muchos nervios. Ahora estoy más sentado. Pienso las cosas, hablo con los chicos>> (E16 Menor Estrep). Según este chico, el tiempo en la institución ha contribuido a que se relaje y se convierta en una persona más razonable y dialogante. El siguiente adolescente advierte que su internamiento institucional ha contribuido a que él empezara a respetar a su familia. << Me he ayudado en eso, a respetar a mi familia y todo >> (E17 Menor Estrep). No obstante, el chico no explica como el centro ha conseguido eso. Es posible que este proceso sea el resultado de la separación y la nostalgia.

La vivencia del internamiento parece que se condiciona por varios factores como son la situación económica, social y familiar del chico, su personalidad, el ámbito institucional en la que se encuentra, la fase del internamiento y el nivel de adaptación dentro de la institución. Sin embargo, hay una interacción e interdependencia entre la vivencia de ayuda o castigo y el grado y modo de adaptación institucional. En general, el internamiento penal cerrado tiende más a percibirse como castigo. En el ámbito protector el discurso de los adolescentes y jóvenes incluye, frecuentemente, opiniones y elementos contradictorios sobre el tema. Cuando el internamiento no se considera (solo) un castigo, sino se percibe una parte de ayuda en ese, ella consiste, principalmente, en beneficios materiales y recursos de supervivencia. En este punto, se revela el chantaje institucional; la “venta” de mínimos recursos de subsistencia a cambio de la restricción grave de la libertad y control de los individuos. Sin embargo, es lo

que tradicionalmente han ido haciendo las instituciones “benéficas”. Paralelamente, se tiene que tener en consideración que la mayoría de las personas entrevistadas ya han llevado un tiempo en la institución y están más o menos adaptadas, o son gente que han aceptado hasta cierto punto el hecho de que una temporada de sus vidas pasaría dentro de la institución. Es decir, no se han entrevistado adolescentes y jóvenes encontrados en la calle tras haberse fugado de una institución.

B. La percepción institucional

El documento del Proyecto Educativo del Centro Vilana se refiere a su población diciendo que, en general, son menores inmigrantes no acompañados que lo que esperan de las instituciones es que les ayuden a encontrar trabajo para mantenerse ellos y, en la mayoría de los casos, para ayudar a sus familias. Entonces, se podría decir que, en un principio, estos chicos son propensos de percibir la institución como una ayuda para el cumplimiento de sus objetivos. Por otra parte, hablando de los menores con propuestas de reagrupamiento familiar entre quince y dieciséis se dice que viven la decisión institucional sobre ellos como un fracaso personal y como un castigo, y por lo tanto la actitud en el Centro no es buena. Pese a esta actitud, están en una edad que necesitan atención y, por eso, agradecen a la institución por ella. O sea, lo que se describe aquí son unos niños que por un lado se sienten castigados por las instituciones, pero por el otro, agradecen por la atención que se les da temporalmente.

Para obtener información sobre el tema tratado, es decir, si los menores viven su internamiento institucional como ayuda o como castigo, se ha estimado necesario recoger, además de las entrevistas a los chicos, las opiniones de los educadores. Así se podría abordar mejor el tema en cuestión. Otra motivación para recoger las opiniones de los educadores es conocer sus percepciones sobre los chicos. Ya que éstas últimas afectan su actuación e interacción con los menores, y también, la imagen que institucionalmente se construye y se difunde respecto a estos chicos.

C. La percepción del personal de los centros

En el ámbito protector, las opiniones del personal institucional respecto a la cuestión tratada varían ligeramente mientras en la justicia juvenil parece que hay más homogeneidad entre las opiniones dadas.

Específicamente, en el ámbito protector, los educadores creen que:

1. Los adolescentes institucionalizados viven su internamiento como castigo porque no quieren estar en un Centro y/o quieren estar con sus familias.

<< Porque lo viven esto no como una última oportunidad sino como un castigo. La mayoría de ellos viven lo de estar aquí mal. Viven lo de estar aquí “porque no les ha

querido la familia”, “porque me ha portado mal en otro Centro vengo aquí”, “¿por qué no me dejan a mí en la calle, cuando quiero estar en la calle, y me traen aquí para que haga lo que ellos quieren?”, “ Yo tengo diecisiete años y ya soy capaz de funcionar solo, ¿por qué tengo que estar aquí obedeciendo a unos adultos, que no conozco a nadie, ni tengo un vínculo?”Es decir, lo ven más como un castigo que como una oportunidad >> (E3 Educador Castanyers).

2. *A pesar de la vivencia del castigo, a algunos menores no les cuesta tanto soportarlo porque están acostumbrados a estar en instituciones.*

<<Algunos sí que perciben su internamiento como castigo, pero tampoco les cuesta tanto porque muchos de estos niños son unos buenos expertos en adaptarse a instituciones porque ya tienen experiencia en otras instituciones también >> (E6 Psicóloga Castanyers).

3. *La vivencia del internamiento es un proceso y el menor pasa por diferentes etapas.*

Aunque el chico en principio o durante toda su estancia en el Centro pueda no sentirse ayudado, al final llega a reconocer la ayuda recibida.

<<Respecto a la vivencia del internamiento, es un proceso. El chaval pasa diferentes etapas y vivencia este internamiento desde ayuda a castigo. También depende del chaval. Cuando se desinternan, marchan muchas veces como “no quiero volver allí nunca más” pero hay el vínculo con el Centro y con el tiempo la mayoría agradecen. >> (E28 Educador CRAE)

<< En este momento, no se dan cuenta que quieren ayudarles, pero cuando salen y pasan unos años, al final, se dan cuenta >> (E14 Educadora Estrep).

4. *Los chicos inmigrantes conciben la intervención institucional como ayuda cuando saben que a través del Centro se les pueden proporcionar los permisos legales.*

<<Respecto a los chicos inmigrantes, el conflicto hay porque los Centros de menores aquellos los ven como un sitio donde no pueden trabajar y entonces, no pueden llegar a los objetivos. Pero con el paso del tiempo varía su percepción. Saben que pueden recibir algunos beneficios de las instituciones como, por ejemplo, permiso de residencia, permiso de trabajo. Saben que pueden recibir ayuda y, en este sentido, como que se dejen ahí las armas. En realidad acepta este internamiento porque, en realidad, sabe que hay ciertos beneficios. También depende del chaval >> (E29 Educadora Alzina/Vilana).

En el ámbito de justicia juvenil, hay un consenso generalizado de que, por lo menos en un principio, los adolescentes y jóvenes reciben y viven su internamiento como castigo y no como ayuda. Obviamente, solo por el hecho de que los menores están en justicia juvenil para

cumplir una sanción penal, es razonable que la percepción del castigo aparezca en mayor medida en estas instituciones.

<< Parecían tener clara conciencia de que el aparato institucional supuestamente “educativo” en el que habían sido internados era su enemigo en tanto que institución centrada en el control y no en la ayuda, y aparato pues del que no se fiaban. [...] en su inmensa mayoría lo vivían como castigo, en forma de control total de sus vidas y en tanto que encierro >> (E30 ex Educador Tillers).

<<Castigo. Si, realmente, estuvieran haciendo unas actividades que ayudan a esa persona a mejorar él como persona y que vean que, realmente, es una terapia, no un castigo, eso ayudaría que la gente se implicara. No todo el mundo, pero un tanto por ciento seguro que se implicaría. Claro, no se hace nada y (ellos dicen, piensan) “¿Qué es esto? Un puto castigo” >> (E42 Educadora Can Llupià).

<<Como castigo. No acaban de ver la función que hacemos nosotros. No se den mucha cuenta>> (E32 Educadora Alzina).

<<A priori, como castigo siempre. De hecho, una vez que entran en el Centro, el educador a priori es su figura atacante. En el momento que ellos lo ven como un castigo, todo lo que se les pueda proponer desde el Centro, a ellos no les importa.

Yo aquí creo que ellos no se implican para nada. Porque: O sea, es una cárcel. Que pueden decir...hay la metáfora de poner “Centro Educativo l’ Alzina”, es una cárcel.

Por tanto, todo es ataque y todo es ira contra la institución, contra la seguridad, contra las calas, contra todo lo que hay >> (E38, ex Educadora Alzina).

Algunos educadores sostienen que, a pesar de esta vivencia del castigo, unos menores, reconocen que la experiencia no ha sido tan mala como imaginaban.

<<Cuando salen y ya llevan tiempo sí que muchos dan las gracias por como han estado porque están pensando que estarían peor. Pero, es que...es un castigo no es una ayuda (risa)>> (E27 Educadora Can Llupià).

<< Realmente, a ver, sí que lo viven como un castigo pero, normalmente, si le preguntas “¿tú esperabas el Centro como es?”, muchos te dicen que no, que lo esperaban mucho peor. Tenían una sensación más como prisión de adultos, ¿no? >> (E36 Educador Tillers)

Paralelamente, unos educadores consideran que con el paso del tiempo y según la situación institucional, social y la procedencia del chico y chica, se pueden cambiar un poco los sentimientos y la actitud hacia el encierro. Así, puede llegar un momento en que algunos de los adolescentes y jóvenes acepten hasta cierto punto su internamiento aprovechando algunos de sus elementos y sus condiciones.

<<Lo vivencian como un castigo porque, en principio, es lo que todo el mundo percibe lo que es la justicia en general. Lo vivencian como un castigo y está muy claro que ellos están ahí obligados. No tienen libertad, no tienen capacidad de hacer muchas de las cosas que quieren hacer y eso, evidentemente, se ve como un castigo. Y desde el primer día hasta el último. Aquellos chicos que tienen una buena evolución, que trabajan lo más positivamente... y que permiten trabajar con ellos, sí que se dan cuenta que además del castigo, que siempre está presente durante todo el proceso, hay una parte de ayuda. Ellos sí que reclaman al tutor “necesito, ayúdame con esto” y ven que el Centro sí que apuesta por ellos. Entonces, por esta parte lo vivencian como ayuda. Pero, en general, todo sería más un castigo >> (E26 Educador Tillers).

<<A priori, como castigo siempre. Ellos cuando se les pone una medida en un Centro cerrado ellos lo viven como castigo. [...] Luego, dependerá de cada menor, de cada educador y de como se genere el proceso socioeducativo. Porque, sí que es verdad que hay menores que, luego, con mucho trabajo, sí que lo llevan a reconocer. Desde el Centro trabajamos el tratamiento del delito y el cumplimiento de la condena. Y también, como es un Centro de justicia juvenil, tienen que hacer un plan educativo. Pues, estas tres premisas son las que tienen que cumplir. Pero, normalmente, el menor siempre lo toma como castigo >> (E40 Educadora Alzina).

La educadora citada a continuación considera que la vivencia del internamiento y su proceso depende de la procedencia y las diferentes carencias y necesidades de los menores. Entonces, chicos inmigrantes no acompañados que no tienen familia, ni los medios básicos para la subsistencia reconocen finalmente una parte de ayuda en su medida penal.

<<Ahí también tiene mucho que ver la procedencia del chaval. Por ejemplo, los chicos marroquíes que vienen indocumentados, que aquí no tienen familia, no tienen techo y no tienen nada, al final acaban diciendo “¡qué bueno! estoy aquí pero tengo cama, tengo comida caliente, tengo agua caliente, me baño, tengo toda la atención del mundo, puedo hacer deporte, puedo jugar, tengo comunicación telefónica con mis familiares”. Entonces, muchas veces ven que están dentro, pero que no están tan mal. Y luego los chicos españoles o sudamericanos que tienen aquí familia, ¡hombre! sí que lo viven diferente, porque tienen la familia aquí y sobre todo es la separación y el desarraigo de la familia. Pero tampoco es un castigo, castigo, castigo. Porque, realmente, ellos...claro, no es una prisión porque tienen su piscina, tienen su colegio, algunos trabajan allí dentro, tienen actividades deportivas todos los días y entonces, bueno. Es como si fuera, un poco, una casa de colonias. Tienen televisión dentro de la habitación, tienen muchísimas comodidades, entonces, claro, tampoco se vive como un castigo, castigo >> (E 39 Educadora Alzina).

Obviamente, esta educadora defiende el mito del “Centro educativo” de justicia juvenil; una estructura donde sus televisores y piscina le quitan el estigma de prisión y le convierten casi en una “casa de colonias”.

Finalmente, el siguiente educador hace una distinción entre aquellas personas menores de edad que, durante todo el proceso, perciben el internamiento penal como castigo y otras que, a partir de un momento dado, dejan de verlo de esta manera.

« Los chavales que lo ven como un castigo, son chavales que tienen muchas condenas pendientes [...] y luego ya les llegan la de adultos y que son un poco “carne de presidio”-para que lo diga de alguna manera. Chavales que no lo viven como un castigo en un momento dado, lo están aprovechando a nivel de estudios, a nivel de programa de inserción sociolaboral [...] y que sí que ven una necesidad de cambio. Y tienen también un respaldo familiar, social o institucional desde fuera » (E36 Educador Tillers).

En otras palabras, jóvenes que les quedan varias medidas por cumplir y ya ven que su futuro será la cárcel, no pueden percibir el internamiento en el Centro de justicia juvenil como ayuda. Por otra parte, los chicos que dejan verlo como un castigo son aquellos que intentan cambiar, y aprovechan todos los recursos disponibles. Es importante destacar que estos últimos suelen ser personas que poseen fuera algún apoyo familiar, social o institucional. Teniendo una base de apoyo es posible realizar un proyecto de vida a futuro y esto anima a que se esfuercen.

Obviamente, no hay una opinión unánime sobre la manera que los chicos perciben el internamiento protector y penal. En líneas generales, el personal educador opina que los menores, al principio, entienden y vivencian su internamiento como castigo. La sensación de castigo es más generalizada e intensa en las instituciones de justicia juvenil. Los profesionales consideran que algunas veces esto cambia con el paso del tiempo. La posibilidad de reconocer una parte de ayuda en el internamiento, depende del ámbito tratado, de la situación institucional y legal de menor, de su contexto familiar y social y del apoyo que tiene el chico desde el exterior.

5.4.3 La conciencia de los adolescentes sobre su situación

A. Percepción-valoración de la(s) causa(s) del internamiento por el propio menor

Varios de los adolescentes y jóvenes, independientemente de que si aceptan o no su internamiento, presentan como causa de éste la existencia de una problemática familiar:

« (Estoy aquí) Por un problema familiar que tuve » (E17 Menor Estrep).

Aquí aparece, incluso, el chico que ha solicitado, por si mismo, su internamiento en un Centro. Él manifiesta: « Porque tenía problemas con mi madre, con mi padre no podría estar y hablé con EAIA y les pedí si me podría ir al Centro » (E22 Menor Estrep).

Unos chicos hablan de las causas de su internamiento dando señales de que sienten culpabilidad y arrepentimiento:

<< Yo en este Centro porque...hacía cosas malas en casa >> (E23 Menor Estrep).

<<...antes educadores de calle veían que comportaba mal con los chicos [...] lo decían a DGAIA, a la policía, lo informaban todo y al final...[...]A mí me metieron al Casal¹¹¹ para no estar tanto tiempo en la calle. Y no lo he aprovechado. Ahora pienso y me arrepiento. Pienso en las cosas que tenía y no las he aprovechado. Tenía un colegio, no lo he aprovechado...muchas cosas >> (E21 Menor Estrep/Til.lers).

Para el siguiente chico en los Centros de protección están, teóricamente, los niños que necesitan ayuda, pero que cada uno percibe y vive su internamiento de manera personal.

<<Yo creo que es un sitio donde están los chavales que necesitan ayuda, que más, que menos. Tú tienes que tomártelo de una manera. O te lo tomas por el camino “me están ayudando, quiero hacer las cosas bien”, o si no, coges el camino de “estos me están puteando, ya estoy harto de estos, no aguanto más...” Eso depende de cada uno [...] Yo, en mi caso, nunca he estado muy bien acogido en los Centros, ¿sabes? >> (E9 Menor Castanyers)

Además, el chico piensa que en Castanyers está concretamente porque no tuvo el comportamiento adecuado en el otro Centro que estaba; cosa que como dice se ha arrepentido y, por eso, solicitó volver al otro Centro pero se lo negaron.

No obstante, hay niños que no quieren hablar de las causas de su internamiento o consideran que no hubo razón para su ingreso en un Centro.

<< Cuando llegué al Centro por primera vez, -que tenía nueve años, o sea con nueve años te pueden lavar la cabeza como quieran-, y llegué ahí y al cabo de un tiempo me decían “¿y quieres una familia adoptiva? no sé que...” ¡Estaba flipando! Yo tenía a mis padres y a mí no me iban a comer la cabeza para nada >> (E35 Menor CRAE).

<< No. Es igual. Lo hecho está hecho ya. No puedes ir para atrás. Ahora, tienes que ir para adelante. Es lo que hay >> (E8 Menor Castanyers).

Este último joven da señales de que, todavía, le resulta traumático, le pone incómodo hablar, reflexionarse, preguntarse sobre las causas de su internamiento.

¹¹¹ Casal dels joves de Raval

B. La perspectiva del personal de los centros sobre la conciencia de los sujetos internados.

Las perspectivas del personal de los Centros se pueden distinguir en las siguientes ideas centrales:

- a) Los chicos tienen poca o nula conciencia de su realidad.
- b) Tienen conciencia pero no aceptan su situación o no quieren/pueden responsabilizarse y trabajar para cambiarla.
- c) Normalizan la vida que han tenido y han aceptado o decidido que éste será su futuro; incluso, perciben que no pueden “salir” de este tipo de vida aunque lo quieran.
- d) El nivel de la conciencia y las percepciones varían según el paso del tiempo, las características personales, familiares y sociales del chico.

a) Los chicos tienen poca o nula conciencia de su realidad

Aquí la idea es que la mayoría de los menores internados en Castanyers, a pesar de que tienen una trayectoria institucional detrás, no llegan a tomar conciencia de su realidad.

<<La verdad es que esto es paradójico porque aquí, claro, estamos hablando de chavales, digamos, derivados de otros centros. Yo, personalmente, creo que tienen poca conciencia de cuál es su realidad. Esto se ve más bien en el momento de desinternamiento, cuando están cerca de los 18 años. Los que se desinternan a los 18 años, que muchos tienen una fantasía de volver a casa donde han salido, muy conscientes no son. Porque están dentro de una espiral algunos de delincuencia, de consumo de tóxicos, y es complicado. No acaban de estar centrados que tomen realidad de cómo están, donde están y porque están. Pero, básicamente, no están concienciados >> (E1 Educador Castanyers).

En el ámbito de la justicia juvenil, la no conciencia de su situación, se asocia con el no reconocimiento del delito o del daño que han causado.

<<...Es que ellos tienen una percepción de su realidad totalmente desvariada. Como son muy jóvenes viven en otro mundo. Su percepción es no ver la gravedad de los hechos. Yo creo que es algo que lo carecen bastante; que no se den cuenta lo que han hecho>> (E32 Educadora Alzina).

<< Conciencia institucional es poca porque, normalmente, no son conscientes de su delito [...] Normalmente, cuando entran en una institución, así cerrada, ellos rara vez se van a culpabilizar. Al nivel institucional sí que es verdad que son chavales que, normalmente, han pasado por un circuito de Centros (de DGAIA a Justicia juvenil), lo conocen, pero la conciencia... >> (E40 Educadora Alzina).

Por otro lado, unos educadores creen que los adolescentes y jóvenes tienen poca conciencia de su situación y de la realidad en la que viven porque las instituciones tampoco les han ayudado a tomar conciencia.

<<Tenían poca conciencia en cuanto a la responsabilidad del marco social como generador de desigualdades sociales y marginación y, a su vez, poca conciencia de las posibilidades, para mejorar, de buscar aliados para salir del juego auto-destructivo y de destructividad al que habían sido abocados. [...]En resumen, si la percepción/conciencia por parte de los menores encerrados en un centro de justicia juvenil sobre su realidad social y personal, estaba, desgraciadamente, distorsionada, el tipo de centro- esencialmente represivo- impedía poder ayudar educativamente a que tal percepción/conciencia mejorará >> (E30 ex Educador Tillers).

<<Este es el problema; que no tienen (conciencia). Porque todo el mundo opina, todo el mundo hace, pero ellos mismos han ido delegando, delegando, y no se han cuestionado. Cuesta mucho que se cuestionen. ¿Cuál es mi realidad? ¿Qué es lo que yo quiero? [...]Por parte de él mismo y tú puedes colaborar en ese proceso de decir [...] ¿qué esperas tú de ti? pues, aunque que sea una barbaridad pero tú vas a ser feliz y luego, podrás llevar tu ‘modus vivendi’, tira para allí >> (E42 Educadora Can Lluçà).

b) Tienen conciencia pero no aceptan su situación o no pueden responsabilizarse y trabajar para cambiarla

En cuanto a los menores del ámbito de protección, algunos educadores expresan que ellos sí que tienen conciencia de su problemática familiar, pero no la aceptan porque están vinculados afectivamente con la familia. Además, necesitan tener personas de referencia en su vida. Otros educadores piensan que los adolescentes y jóvenes son conscientes de su situación y sus necesidades, pero no pueden o no quieren trabajarlas porque nunca no han aprendido hacerlo:

<<Yo pienso que son bastante conscientes de la realidad de casa aunque te pueden decir “no, no, si mi madre...si yo le digo... llama, y me voy a casa”.Ellos saben que no. Son bastante conscientes de su problema y saben lo que tienen que hacer. Lo que pasa es que no tienen las herramientas para conseguirlo. Y esto es problema; las herramientas. Pueden estar un cierto tiempo bien, pero luego siempre hay un bajón. Más que nada por eso; Esto es una cosa de educación >> (E5 Maestra Castanyers).

<<Los chavales son conscientes de sus necesidades, de lo que ellos necesitan pero no están dispuestos a asumir las responsabilidades que derivan de estas necesidades. No están dispuestos a asumir porque la mayoría de ellos lo que han vivido a su alrededor ha sido un crecimiento familiar sin necesidad de asumir estas responsabilidades por parte de la familia, por parte de los hermanos. Ellos han vivido desde pequeños la

no asunción de estas responsabilidades. Entonces, entran con la muy típica respuesta “mi padre no ha estudiado nunca, mi padre no ha trabajado nunca y siempre tiene dinero”. Entonces, la respuesta nuestra siempre es “pero tu padre tiene problemas delincuenciales, ha tenido problemas y ha estado en prisión”. “Sí, pero bueno, mi padre ahora ya no tiene problemas, ya no está en prisión, ahora ha salido adelante, tiene hijos, tiene una casa, tiene una mujer, y mi madre lo mismo, y tampoco ha trabajado nunca” >> (E3 Educador, Castanyers).

Paralelamente, se habla de una victimización de los chicos que les hace ser destructivos o que es utilizada por ellos para no responsabilizarse de su vida y sus actos.

<<Se sienten víctimas. Se sienten víctimas y están muy resignados. Aceptan todo lo que les ha pasado y su manera de mejorarlo o de cambiarlo es luchando por rebeldía de una manera muy destructiva. Están resignados >> (E2 Educadora Castanyers).

<<Bueno, ellos la percepción la tienen un poco desmontada. Ellos ven como que ellos son...Hay que ayudarles, hay que ayudarles...todo tiene que ser para ellos. Tienen muy poca idea de que ellos también tienen que poner de su parte, en un principio. Les cuesta mucho verlo. Es como que ellos han tenido mala suerte por x razones, y ahora, pues, hay que ayudarles porque como no, porque son menores, no pueden estar en la calle y los tenemos que...Tienen una idea como que todo hay que dárselo. Y como que no se tiene que ganar nada >> (E15 Educadora Estrep).

c) Normalizan la vida que han tenido y aceptan que así será su futuro, incluso, perciben que no pueden “salir” de este tipo de vida aunque lo quisieran

Los menores se han conformado con el tipo y las adversidades de su vida. A veces son conscientes de que tal y como es su contexto familiar y ha sido su trayectoria de vida, ellos seguirán por este camino. Es como si hubiesen aceptado que este es su “destino”.La naturalización del delito y la normalización de una condición vital fuera de la margen de la ley y del internamiento en instituciones de variopinto, se ha comentado por unos cuantos educadores:

<<A veces son conscientes de que tal y como ha sido su panorama de vida y cual son sus referentes familiares, ellos van a seguir este camino. Lo tienen como muy asimilado, de que es la misma línea la que tienen que seguir >> (E2 Educadora Castanyers).

<< La realidad, yo creo, generalmente, por supuesto que es la suya. [...]Ellos tienen la percepción que esto (su realidad personal-familiar-social) es la normalidad o su normalidad>> (E38, ex Educadora Alzina).

<<Yo creo que están tan acostumbrados a esta realidad, porque es la que tiene en casa. Son chavales que desde pequeños han ido a ver al padre a la cárcel o el hermano mayor a la cárcel o que el hermano se ha muerto de una sobredosis de heroína. [...]Sí, es su realidad, la conocen pero tampoco les es un trauma, ni un drama como lo tendría cualquier otro de fuera>> (E39 Educadora Alzina).

d) El nivel de la conciencia y la percepciones varían según el paso del tiempo, las características personales, familiares y sociales.

Los profesionales citados a continuación creen la percepción y la conciencia se diferencian según la persona y sus experiencias vitales. De todos modos, en la institución se trabaja la concienciación respecto a los problemas y dificultades personales y familiares del menor.

<<Pues, hay los que lo tienen claro y hay los que lo tienen menos claro. Pues, cuando uno tiene una historia de abandono, de malos tratos. Aquí vienen también rebotados de otros sitios. Muchos vienen de CRAE's normalizados, entonces han venido a parar aquí el rebote. Bueno, tienen historias duras. Entonces, ayudarlos a digerir todo eso, aceptar todo eso y a seguir de una manera lo más normalizada posible, pues, es difícil. Bueno, entonces algunos sí que tienen conciencia y otros les cuesta más tener una clara conciencia. Una de las cosas que se trabaja aquí es justamente esto. El porque no puedes estar en casa y porque tienes que estar aquí >> (E6 Psicóloga Castanyers).

<< ¿Su propia percepción? Depende...Hay algunos que son conscientes. El día que llegan no son conscientes porque no pueden serlo. Por definición son chicos 'malos' y tienen que hacerse. Pero luego con el tiempo, cuando se trabaja con ellos, sí que son conscientes que lo que les falta son unos límites y que necesitan estos límites. Ellos nunca hablan de límites, no hablan de falta de afecto familiar, sino que hablan de "necesito un trabajo, necesito un recurso y necesito de alguien que me acompañe".Pero este "alguien que me acompañe" o este "recurso" lo que al final ellos necesitan es que alguien les marque el camino por el que hay que ir avanzando, que alguien les de una pista. Lo que no pueden hacer, lo que piden ellos es no estar en la calle sin hacer nada, porque así lo primero que les viene es el divertirse y para divertirse hace falta dinero. Son conscientes. Por un lado esto, y por otro, hay todo un grupo de chicos que no so conscientes absolutamente, de lo que les falta porque quieren y les gusta este tipo de vida >> (E26 Coordinador Tillers).

Algunos educadores hablando de la concienciación de los adolescentes respecto a su problemática, hacen una distinción entre niños extranjeros no acompañados y niños autóctonos, dando énfasis al factor de la situación familiar y social de estos sujetos:

<<Los niños de aquí, los que nos vienen del territorio, tal vez sí que tengan más percepción de lo que es...que es lo que les falta o que es lo que les ha faltado. Porque

tienen muchos más modelos para poder diferenciar lo que ellos no tienen y lo que podrían tener. Los menores extranjeros, árabes, no tienen demasiada percepción de lo que les está pasando porque no tienen modelos, no son conscientes de que hay niños que tienen otro estilo de vida y otra manera de hacer. Tampoco les preocupa porque, en principio, ellos quieren nada más que sobrevivir >> (E12 Educadora Estrep).

La siguiente educadora considera como criterios para que una persona tenga o no conciencia de su situación vital, la existencia de unos referentes familiares y de amistad, y el tipo de la problemática personal que lleva:

<<Es muy general esto porque cada niño es un mundo, en realidad. O sea, algunos tienen conciencia de estar allí de no querer estar, y los otros, bueno, pues, es como, lo aceptan como su proceso de vida. Hay gente que quiere solucionar su vida, que no quiere esto. Porque tiene familia fuera, tiene amigos, tiene núcleo que está medianamente bien, o sea que hay indicios que esté mejor en la calle que dentro. Hay otros que te dicen que lo que les motivó a robar es la droga. [...] De aquí no puedes salir y ni puedes trabajar... Hay niños que entran tres veces en Tillers. No se ha hecho un trabajo como que para que el chico se motive para algo más y que acabe con este círculo de calle-centro, centro-calle, calle-centro. Algo pasa, algo no estamos haciendo bien también >> (E37 educadora Tillers).

<< Hay algunos que sí que cogen un nivel de conciencia pero hay otros que piensan que es un juego. Lo viven como juego. Hace poco, por ejemplo, una chica de aquí, de Tillers, que había salido y me mencionó que “como en la calle no me sentía bien y aquí me sentía bien y cuidada, pues, ha vuelto”. Yo no sé que tipo de problemática puede haber en la familia, pero algo hay... cuando una chica te dice que estoy mejor aquí que en la calle, pues, dices... Y con eso, no quiero justificar los Centros. Lo que pasa que sí que es una realidad de algunos chavales que, a lo mejor, utilizando unos recursos que hay, socialmente, fuera en la calle, se podría trabajar y no tendría que hacer falta que volvieran en un Centro. Que es el otro problema que hay >> (E36 Educador Tillers).

Explorando las consideraciones sobre el nivel de la conciencia y la percepción de los chicos internados, se ha reflejado sobre todo el modo de que estos agentes institucionales perciben el concepto y el contenido de la conciencia de la realidad. Obviamente, tanto el término *conciencia* como el de la *realidad* se puede percibir y definir de varias maneras. Según Touraine, los hombres se reconocen como portadores de una conciencia de sí mismos (2009: 145-146). Pero por otra parte, esta auto-conciencia y también la conciencia de la persona sobre el mundo que le rodea incluyen una dimensión social. Igualmente, la realidad es objetiva y subjetiva a la vez. Berger y Luckmann (1995) advierten que la “realidad” y el “conocimiento” se definen precisamente por el hecho de su relatividad social y el poder en la sociedad incluye el poder de producir la realidad. Las experiencias y las percepciones sobre la realidad se pueden subjetivizar tanto, como que hagan que existan muchas realidades. Así,

surgen dos cuestiones; la primera que se refiere a la naturaleza de esta realidad percibida y la segunda que implica el significado del tener conciencia o percepción de algo. De todas maneras, parece que *lo que significa “conciencia” y “percepción de la realidad” para la mayoría de los profesionales entrevistados es el reconocimiento por parte del menor de la necesidad del internamiento (sea por la problemática familiar, sea por la problemática personal), la legitimación de la institución y su función y, además, en el caso de la justicia, la culpabilización por el delito cometido.*

5.4.4 Estar dentro del “continuum” institucional

Buscando el sujeto que se refleja dentro y a través de las instituciones protectoras y penales nos encontramos con la idea foucaultiana del *continuum*. O sea el estar del sujeto se ubica dentro de este “continuum” institucional.

Las siguientes citas nos ayudan a comprender la problemática. Las dos últimas son respuestas a la pregunta de si algunos de los jóvenes que ingresan en centros de justicia o en el penitenciario de jóvenes, antes habían sido tutelados por la administración y habían estado ingresados en centros residenciales.

<< Estos niños son unos buenos expertos en adaptarse a instituciones porque ya tienen experiencia en esto >> (E6 Psicóloga Castanyers).
<< Los chavales vienen aquí, precisamente, porque antes han tenido conflictos en otros centros y en otros ámbitos. [...] son chavales muy intervenidos, son familias muy intervenidas...>> (E7 Director Castanyers).
<< Al nivel institucional sí que es verdad que son chavales que, normalmente, han pasado por un circuito de centros. Cuando eran pequeños han sido tutelados por dgaia o eaia, entonces son chavales que han pasado por muchos circuitos >> (E40 Educadora Alzina).
<< Sí. La mayoría son estos chicos marroquíes que te decía. Muchos siguen tutelados por la administración pero pasan a centros de justicia >> (E39 Educadora Alzina).
<< Sí. Te explico. Solamente, vienen aquí los internos con problemas muy graves de adaptación en los centros de justicia juvenil entonces, cuando cumplen los 18 años suelen venir aquí. Son muy pocos. [...] estos jóvenes por un lado, están muy institucionalizados, por lo cual ellos ya conocen el proceso que se sigue y va costar mucho luego desmontarles. Porque ellos están acostumbrados a recibir de la administración >> (E31 Coordinador C.P. Jóvenes).

En otras palabras, el personal institucional verifica el paso de las personas menores de edad estudiadas por una serie de intervenciones y estructuras institucionales. Por otra parte, el propio documento del PEC de Tillers incluye en el apartado “Características del menor-Área sociofamiliar”, la recepción de intervenciones desde los servicios sociales en las características socio- familiares de los menores reclusos. Dicho de otra forma, algunos de los menores y sus familias han pasado anteriormente por unas instituciones de asistencia pública.

Una parte del personal de los Centros considera que existe una asociación y conexión entre las instituciones protectoras y de la justicia juvenil porque ellas comparten el mismo perfil de adolescentes y jóvenes o, incluso, son habitadas por la misma población en diferentes épocas.

<<La gente que tenemos en Castanyers está la misma que está en Alzina o que está en Tillers. La misma gente, los mismos chavales. O sea, los chavales tienen mogollón de causas, mogollón de juicios, robos, hurtos >> (E2 Educadora Castanyers).

<< El perfil que teníamos en el Centro residencial Vilana era muy complicado y tenía características muy parecidas al perfil del usuario del Centro de justicia. Robos, robos con violencia, consumo de drogas, básicamente >> (E29 Educadora Alzina/Vilana).

<< Yo no he trabajado en un Centro de Protección nunca. Me imagino que sí que hay muchas cosas comunes. Al final, los chicos son los mismos. La mayoría de aquí han pasado de Centros de Protección. Me imagino que muchos de los objetivos serán los mismos >> (E39 Educadora Alzina).

Una idea importante que se revela es que la dimensión del estar de la persona se percibe, en realidad, como su dimensión del ser; esto es, el estar como el espejo de ser. Y cuando se expresan y se difunden ideas como la mencionada, es cuando se pretende culpabilizar al sujeto o reconocer al sujeto como el único responsable de sus problemas una vez que su ser es de por sí “problemático”. La percepción de la siguiente educadora puede ser indicativa de eso:

<< Y luego, evidentemente, al nivel individual, personal, todos los problemas que puedan haber. No nos olvidemos que aquí tenemos niños con caracteres especiales, ¿no?, con una problemática que ya viene desde ahí >> (E12 Educadora Estrep).

Perspectivas que “confunden” el *estar* con el *ser* de la persona situando el foco de la problemática a la segunda dimensión, son propensas a legitimar las funciones y la acción institucionales.

A continuación se presentan las explicaciones que han dado el personal de los Centros contestando a la pregunta: *¿Cómo explicas el porcentaje de niños que han pasado de Centros de protección a Centros de Justicia juvenil y/o a cárceles?*

Las explicaciones anteriores se pueden resumir en unas líneas generales:

a) Familias con muchos problemas, que no pueden motivar a los niños para que mejoren su situación vital/Padres también institucionalizados con tendencias delincuenciales que definen el modelo y el camino de vida de sus hijos.

- b) Mientras no haya delitos graves, el menor sigue en libertad y continúa delinquiendo, y acumulando causas. Al momento del juicio, se le juzgará por todas aquellas causas pendientes y se le terminará aplicando medidas de internamiento cerrado de larga duración.
- c) El endurecimiento de la acción delictiva se fomenta por el contacto en el mismo espacio-el centro de menores- de una población que comparte semejantes características.
- d) La entrada en las instituciones de justicia se asocia con los problemas de adaptación a las instituciones primarias y asistenciales.
- e) Los Centros de protección no cubren los deseos consumistas de los niños inmigrantes no acompañados así que ellos “se buscan la vida” para conseguir el dinero y los bienes que les apetezcan a través de medios ilícitos.
- f) La gente que se ha institucionalizado inicialmente por un delito y cuya problemática no se ha resuelto tiende a “caer” otra vez y a seguir “cayendo”.
- g) La gente que está institucionalizada por mucho tiempo se acostumbra a las instituciones y deja de luchar por una vida mejor.

Para concluir, no todas las explicaciones anteriores presentan, realmente, las causas del fenómeno investigado. Algunas solamente comprueban su existencia o se refieren superficialmente a las condiciones en las que se da. Excepto de una educadora que opina que el encierro e interacción de personas con características semejantes en un mismo espacio crea un micro-mundo delincuencial, otro educador que acusa al mecanismo judicial porque tarda con la celebración de los juicios y un tercero que se refiere al tema de la no resolución de la problemática inicial de los menores, las otras personas ven como el único “culpable” del fenómeno estudiado el propio menor de edad y su familia. O sea, la mayoría del personal no hace ninguna mención a la responsabilidad y el papel de las propias instituciones y de la sociedad en la problemática. De todas maneras, los profesionales tienden a coincidir en la referencia de dos elementos, los cuales son percibidos como puntos centrales de este recorrido institucional de los menores; esto es, a saber, *la transgresión de la norma y la infracción de la ley*.

A estas percepciones del personal de los Centros hay que añadir otra que, sin embargo, expresa una filosofía bastante cínica o una especie de “cost benefits” análisis del sujeto y de la sociedad (De Giorgi, 2005):

<< Cada año de alguna manera u otra, están intervenidos desde el ámbito de protección, pongamos diez mil chavales, que más o menos van por hay. De estos sólo una cantidad entra en instituciones de Protección. De los que vienen en los Centros de Protección, a Justicia juvenil va una determinada cantidad y de Justicia juvenil siguen en el circuito penal otra determinada cantidad. Por lo tanto, ¿son muchos? No. Si te fijas en un Centro como el nuestro que ya recoge los chavales más conflictivos de todo sistema, entonces, claro, por nosotros el 70% tiene expedientes penales abiertos, lo que no quiere decir que el 70% vaya a Centros de Justicia juvenil, va el 15 o 20%. Y de estos tampoco quiere decir que todos decidan ser delincuentes por el resto de su vida y vayan a la cárcel. Sería preocupante si de los 7000 chavales que

ahora están intervenidos, pues, 500 acabarán en...No es tanto >> (E7 Director Castanyers).

Este tipo de percepciones expresan una concepción socio-política del mundo donde ciertos sujetos o grupos enteros de población no cuentan y son prescindibles; ellos aparecen solamente cuando se diseña o se evalúa una política de control social.

5.5 Los sujetos a través de la ley. Características legales y penales

La ley es una institución que afecta a los sujetos estudiados de varias formas y de manera determinante. Sin embargo, los efectos de esta institución no se producen solo por la relación real de la persona con las pautas y órdenes legales. La percepción que tienen los otros respecto a la relación de los sujetos estudiados con la ley constituye una fuente productora de efectos y realidad. Es decir, para la construcción social e institucional de la imagen de estos sujetos, el registro real de antecedentes penales funciona en paralelo con las percepciones que hay sobre la conducta de los menores.

Para empezar presentamos unos elementos de textos legales que contribuyen a la imagen de los sujetos institucionalizados.

La Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, justifica la reforma de la Ley Penal de Menor de la siguiente manera:

Las estadísticas revelan un aumento considerable de delitos cometidos por menores, lo que ha causado gran preocupación social y ha contribuido a desgastar la credibilidad de la Ley, por la sensación de impunidad de las infracciones más cotidianas y frecuentemente cometidas por estos menores, como son los delitos y faltas patrimoniales. Junto a esto, debe reconocerse que, afortunadamente, no han aumentado significativamente los delitos de carácter violento, aunque los realmente acontecidos han tenido un fuerte impacto social.

Esta cita describe al menor infractor como un sujeto cuyas acciones causan desde gran preocupación hasta un fuerte impacto en la sociedad. Y todo eso ocurre, a pesar de que no se ha aumentado el número de delitos violentos cometidos por ellos. Es decir, se da imagen del menor infractor como un sujeto que trae cierto riesgo o peligrosidad consigo aunque el tipo de las infracciones que comete no correspondan a esta imagen.

Por otra parte, la derogada ley 37/1991, modificada por la ley 8/2002, dejó claro que a pesar de que se trata de una ley protectora, está dirigida a menores “pre-delincuentes”. Su finalidad es regular el marco que promueve la educación intensiva o reeducación de aquella parte de la

población adolescente que se halla en conflicto social. Lo que se dibuja es un sujeto que está en conflicto con la sociedad y que necesita una reeducación.

A. La percepción institucional

En el documento del Proyecto educativo del Centro Vilana se encuentran los siguientes datos respecto a la conducta infractora de su población (2003:29-30):

El primer grupo de los menores para la inserción socio-laboral lleva un buen proceso y no tiende a infringir la ley. Al contrario, al segundo grupo de menores para la inserción socio-laboral, o sea, los chicos con un proceso irregular, se asigna la característica de la realización de pequeños hurtos puntuales. En cuanto al tercer grupo de la misma categoría -los menores que presentan problemas de conducta y un proceso de inserción largo- se hace referencia a conductas antisociales pero sin aclarar si estas conductas suponen o no una infracción de la ley. En cuanto a los menores de las plazas de la urgencia se refiere, en general, a un estado y situación de marginalidad sin especificar al respecto. Finalmente, para los chicos con propuestas de reagrupamiento familiar mayores de de 15 años el documento menciona que ellos acostumbran a entrar en dinámicas de consumo y delitos ya que, en su caso, no tienen nada a perder.

El documento del Proyecto Educativo (PEC) del Centro Tillers incluye en el apartado “Características de la Población-Área del menor” el aspecto de la *vida delincuencial*. Ahí asignando unas características a la actuación del menor, se hace mención a la comisión de delitos muy graves y la multireincidencia. O sea, el sujeto menor de edad se percibe como un infractor de la ley que comete delitos muy graves y suele repetir frecuentemente sus infracciones.

Del lado opuesto, varias estadísticas oficiales expresan que el menor infractor, no comete, principalmente, delitos muy graves. De modo ejemplar, presentamos la tabla 3.13 del Boletín No 10 de *Informació Estadística Bàsica de serveis penitenciaris, rehabilitació i justícia juvenil*, publicado el julio de 2009. Aquí se puede constatar el porcentaje de la comisión de cada delito sobre el total de los delitos registrados en las demandas de aplicación de medidas de Internamiento en Centros Educativos. Se comparan los porcentajes presentados de cada primer semestre de los años entre 2005-2009.

Delitos	1 sem 05	1 sem 06	1 sem 07	1 sem 08	1 sem 09
<i>Contra la vida</i>	0,49%	1,15%	0,94%	1,53%	1,46%
<i>Lesiones</i>	23,00%	23,40%	22,26%	22,29%	24,16%
<i>Contra la libertad</i>	5,03%	4,97%	5,99%	4,91%	6,86%
<i>Contra la</i>					

<i>integridad moral</i>	0,49%	0,19%	0,17%	0,51%	0,60%
<i>Contra la libertad sexual</i>	0,99%	1,34%	2,31%	2,76%	1,71%
<i>Contra la intimidad</i>	0,20%	0,48%	0,26%	1,02%	0,34%
<i>Contra el honor</i>	0,49%	0,10%	0,51%	0,31%	0,69%
<i>Contra la propiedad</i>	55,08%	57,98%	57,19%	54,70%	53,21%
<i>Contra la seguridad colectiva</i>	2,17%	1,62%	1,37%	2,76%	2,57%
<i>Falsedad documental</i>	0,20%	0,19%	0,34%	0,10%	0,09%
<i>Contra la administración de la justicia</i>	2,27%	1,15%	1,37%	1,43%	1,54%
<i>Contra derechos fundamentales</i>	0,59%	0,10%	0,43%	0,41%	0,26%
<i>Contra el orden público</i>	7,90%	6,78%	6,76%	7,06%	5,74%
<i>Otros</i>	1,09%	0,57%	0,09%	0,20%	0,77%

En el apartado 4.5 del mismo boletín se advierte que “el perfil delictivo y sociodemográfico de los menores y jóvenes internados en centros educativos es el de un chico (93,55%) [...] con delito principal contra el patrimonio (53,21%) o con delito principal de lesiones (24,16%) (Tabla 3.12, 3.13). “A partir de estos datos se invalida la idea de que “la mayoría de los menores infractores cometen delitos muy graves”. Al contrario se deduce que mayoritariamente se trata de delitos contra la propiedad y delitos de lesiones. Y este hecho aboga por la idea de la dimensión estructural del delito, como también, a la construcción social de la peligrosidad.

B. La percepción de los adolescentes

En el cuadro siguiente, se presenta la situación penal de los chicos descrita por ellos mismos.

Menor	Causas/antecedentes penales	Medidas impuestas
E8	Robo de un coche, peleas	“Me quitaron la medida impuesta por buen comportamiento.”
E9	Robo/Causas abiertas	9 meses de libertad vigilada/ 60 horas de

		prestación en beneficio de la comunidad.
E10a	No	No
E10b	Robos de bolsos, tener hashish	Prestación en beneficio de la comunidad
E16	No	No
E17	No	No
E18	Causas abiertas. Todavía no ha tenido los juicios.	No
E19	Tirar piedras y romper un cristal.	Una multa
E20	No	No
E25	No	No
E21	Sí. No se conocen la(s) causa(s)	1 año en C.E. Til-lers /8 meses en C.E. Montelivi. Cumplimiento de la medida de libertad vigilada en el Centro Estrep.
E22	No	No
E23	No	No
E24	No	No
E34	Sí. No se conocen la(s) causa(s)	6 meses cautelar en el C.E. Tillers/ Expulsión
Entr.35	No	No

En este cuadro se constata que de la población menor entrevistada, dos personas han estado en Centros de justicia juvenil por causas desconocidas. Una de ellas se ha localizado en el Centro Estrep cumpliendo la medida de la libertad vigilada. De las restantes catorce personas, cinco tienen antecedentes penales o causas abiertas. Las infracciones penales comentadas son el robo, el “tirón”, las peleas y las drogas.

El siguiente chico mientras estaba fugado de Castanyers se detuvo por el robo de una moto.

“En el cenador, a la hora de la merienda, unos educadores preguntan a E. si sabe la causa del juicio que tiene al día siguiente. Él responde “No sé exactamente. De cosas.”Después de nuestra entrevista me entero que el chico ha estado fugado durante seis meses y que acaba de volver hoy con un educador. Hace una semana le detuvieron por el robo de una moto. Cree que probablemente es por eso que el día siguiente tiene el juicio, pero no está muy seguro. Me dice: “Soy tonto. Tendría que haber preguntado a los educadores”. Le pregunto si tiene algún abogado y me responde que sí, que tiene un abogado de oficio. Cuando le pregunto cuál ha sido la última vez que se entrevistó con su abogado me contesta que fue cuando estaba detenido en la comisaría. Mañana se presentará a la Fiscalía de Menores de Girona” (N.O.: Castanyers, 4).

El chico al fugarse del centro incumplió la medida de la libertad vigilada que se le había impuesto. Las causas de su persecución penal han sido según él:

<<Algún robo a algún chaval, a algún robo a una caja registradora en alguna tienda, algunas motos, cosas varias que trae la calle. Se acumula y, tú no sé de donde eres pero hay un refrán español que dice que hay una gota que colma el vaso. Si hay un vaso y van cayendo gotas una, otra, otra que al final el vaso...>> (E9 Menor Castanyers).

Conviene destacar que a pesar de que el joven se ha sido acusado y sentenciado por robos, él mismo no quiere que haya robos entre compañeros del Centro. En su lugar, desearía que se desarrollara la confianza y la responsabilidad cuando se prestan o se pidan las pertenencias de otro.

Al preguntarle que opinión tiene sobre los Centros cerrados de justicia juvenil él responde: <<Yo no tengo opinión, porque aun no he estado. Espero no estar. Espero no estar pero por los juicios que tengo, puede ser que entre. >> En otras palabras, el chico entiende que, poco a poco, su situación penal va empeorando y existe la posibilidad de que, en algún momento, entre en un Centro de justicia.

Adicionalmente, casi todos los chicos y chicas entrevistadas conocen a algún menor que está en un Centro de justicia juvenil o que al menos ha tenido algún problema judicial. A la pregunta de si conocen alguna persona menor de edad que tiene problemas con la justicia o que ha estado en Centros de justicia juvenil, las respuestas son mayoritariamente afirmativas:

<< Si. Muchos. Aquí muchos tienen problemas con juicios y así >> (E16 Menor Estrep).

<<Si.Unos que se escaparon del otro centro donde estaba entraron en una casa por la noche, luego robaron cuatro cosas y se fueron. También por tráfico de drogas>> (E22 Menor Estrep).

Otro tema relevante respecto a la ley es la regularización de los chicos inmigrantes no acompañados. En cuanto a ellos, el estar con la ley es aún más significativo y determina tanto su vivencia y trayectoria institucional, como también su futuro en el país de “acogida”. Casi todos los menores inmigrantes entrevistados han conseguido el permiso de residencia a lo largo de su internamiento. Un chico que no ha conseguido este permiso es el chico ex recluso de Tillers que después de su expulsión y vuelta en España, tiene la solicitud en trámite. Por otra parte, casi ninguno tiene permiso de trabajo aunque varios piensan que lo van a conseguir en el futuro. No obstante, esta actitud optimista es fomentada por sus conocimientos limitados respecto a los procesos legales y sus “trampas”.

C. La percepción del personal de los centros

El personal educativo, técnico y directivo de los Centros han acentuado la acción infractora como una característica de los menores en centros no sólo de justicia juvenil, sino también de protección. Paralelamente, algunos han extendido más en el tipo de la relación que tienen los menores con la infracción de la ley.

<< Tenemos chavales con libertades vigiladas controladas por el DAM, chavales cumpliendo medidas en Centros de justicia, o chavales que han que cumplir prestaciones al beneficio de la comunidad. Chavales con un historial de delitos importante al nivel de tirones, de robos con intimidación, con fuerza, peleas. Chavales que tienen unas cuantas causas pendientes y juzgadas. Lo que pasa es que te pueden juzgar, te pueden poner una libertad vigilada pero los seguimos teniendo >> (E1 Educador Castanyers).

<< Hay un 70-80% de chavales que ya tienen algún antecedente, pero, que hasta la actualidad, no tienen un proceso penal. Van a ser pequeños delitos contra la propiedad o delitos contra las personas. Los chavales vienen aquí, precisamente, porque antes han tenido conflictos en otros Centros y en otros ámbitos. Entonces, vienen chavales con procesos abiertos con agresiones, lesiones a algún maestro, algún educador o cosas de estas pero, básicamente, lo que más hay es hábitos, pues, hurtos, robos con fuerza, robos con violencia, el típico tirón -un robo muy importante y muy grave-, más alguna acción con vehículos, básicamente son estos>> (E7 Director Castanyers).

<< Con los que tenemos ahora tienen más problemas delincuenciales y de hábitos porque en sus países ya eran niños de calle. [...]Hay muchos hurtos, muchos tirones de bolsos, entonces, pues, el delito es esto >> (E12 Educadora Estrep).

El personal de las instituciones protectoras sostiene que un gran porcentaje de los menores internados en sus Centros están cometiendo delitos, pero que todavía no han tenido un proceso penal o que les han dictado medidas no privativas de la libertad. Así algunos chicos están en las instituciones protectoras cumpliendo medidas de libertad vigilada. Además, la reincidencia, según los educadores, suele ser una característica bastante común entre los menores institucionalizados. Para algunos, la no adaptación de los niños en las instituciones de protección les lleva a la justicia juvenil.

En cuanto al tipo del delito, los profesionales de los dos ámbitos mencionan los delitos que se presentan a continuación: Tirones de bolsos, hurtos, robos con fuerza/con intimidación, venta y consumo de drogas, peleas, agresiones y lesiones.

¿Ahora bien, cuál o cuáles son las causas del comportamiento trasgresor de estos jóvenes?

- *Seguir con el 'ejemplo' de la familia y del entorno*

La situación familiar y el modelo de vida que sigue la familia son posibles causas de la comisión de actos delictivos por parte de los menores. Es decir, el niño está haciendo lo que sus padres hacen durante toda su vida para ganar dinero. Paralelamente, el entorno social del menor puede repercutir en la comisión de delitos.

<<Quiero decir que, Castanyers es un Centro de Protección pero los chavales que están aquí, son chavales que tienen un panorama en casa feísimo y que por tanto, eso provoca que quizás muchas veces acaben robando y muchas veces acaben en Centros de justicia>> (E2 Educadora Castanyers).

<<Siempre habían algunos que toda su familia estaba en la cárcel o habían estado delinquiendo toda su vida, entonces, era como que estaban acostumbrados y tampoco allí no se les mostraba otra cosa >> (E41 ex Educadora Alzina).

Aquí cabe mencionar que el documento PEC del Centro Tillers, refiriéndose a las características sociofamiliares de los menores reclusos, defiende igualmente la idea de que el contexto familiar del sujeto-objeto de la intervención penal está también infringiendo la ley y/o no reconoce la actuación del menor como algo merecedor de reproche o, incluso, se niega aceptar que el menor cometa ciertos actos.

-La normalización del delito/ El no reconocimiento de sus efectos dañosos

Otra perspectiva vinculada con la anterior es aquella que habla de la normalización y naturalización del delito. O sea, la acción infractora llega a ser parte de la normalidad de la persona y de su contexto, y también una característica básica y casi natural para la identidad de alguien. Paralelamente, no se reconocen los efectos negativos que pueda tener el acto de uno para otras personas.

<< Han creído en su vida delincencial. Y eso es muy difícil de cambiar. [...] Lo normalizan al delito >> (Entrevista 40, educadora, Alzina).

<< Lo que más necesitan es a nivel psicológico. Y más que ver con el tema de los delitos. Creo que las necesidades es que se den cuenta de los delitos que han hecho y las consecuencias y de que no puedan funcionar así socialmente>> (Entrevista 32, educadora, Alzina).

Esta última educadora relaciona la normalización del delito o el no reconocimiento de sus efectos dañosos, con la presencia de algún déficit psicológico en la persona. Ella percibe que la necesidad que estos adolescentes y jóvenes tienen es entender al nivel psicológico que no pueden funcionar socialmente, a través de la actuación delictiva.

-La pertenencia en las “clases peligrosas”

Una educadora sostiene que << como nada es suyo, están acostumbrados a que robando lo tengo todo y tengo dinero fácil. No respetan nada >> (E39 Educadora Alzina). El discurso de ella apela, sin embargo, a aquellas “viejas” ideas sobre “clases sociales peligrosas” y sobre

las personas que por no disponer propiedad no son confiables para ser incluidas en el “contrato social” lockeano.

- Ser “niño de la calle” /ganar dinero fácil

Algunos educadores explican las conductas delincuenciales de los niños extranjeros no acompañados basándose en las ideas de que: a) en sus países ya han sido niños de la calle, b) han venido para ganar dinero fácil así que se dedican a robar.

Es esta segunda idea que se expresa en la siguiente cita:

<< Porque hay niños, sobre todo niños extranjeros, pensando que aquí vienen a triunfar, a ganar dinero fácil, y se dedican a robar y a perjudicar a la gente. Mientras no se les aplica una medida de privación no se enteran que, de la misma forma que ellos, tienen derechos garantizados, también la gente que perjudican tiene sus derechos. La ley está diseñando para todo el mundo y no por el hecho de ser adolescente puede hacer lo que se les de la gana. Hay unos límites. Sí que hay una ley, que da muchas garantías a los menores, a los niños, pero en algunos casos también puede ser firme >> (E13 Educador Estrep).

-Causas estructurales y sociales

Los niños que pertenecen en familias pobres y grupos sociales excluidos, inmigrantes que están solos, utilizan el robo, principalmente, para sobrevivir y/o para cubrir el deseo consumista que se potencia por esta sociedad y también por las características de su etapa de edad:

<< Los llamados “delincuentes juveniles” provienen en más del 95% de los casos de estratos sociales marginales y etnias marginadas, con poco poder adquisitivo en lo económico, poco poder social y poco poder cultural. [...]Este fenómeno, que lo es de consumo en una sociedad de mercado- el “delincuente juvenil” roba para conseguir lo que la publicidad marca, a su franja de edad, que se debe consumir >> (E30 ex Educador Tillers).

-La droga

Por una parte la compra y el consumo y por otra parte el tráfico de drogas consiste en una de las causas de la persecución penal de los adolescentes y jóvenes. Para una educadora, existe un círculo del cual no es fácil escapar: << Roban para consumir drogas. Quieren consumir, roban para consumir... consumen, siguen consumiendo, se desquician más, roban para consumir...Es un círculo muy, muy chungo con las drogas >> (E42 Educadora Can Llupià).

-Mafias

Un educador hace mención de que algunos chicos, especialmente extranjeros, están bajo el control de mafias y están obligados de cometer y de seguir cometiendo ciertos tipos de delito. << Hay un tercer grupo que serían los chicos que han cometido algún tipo de delito y están

obligados a seguir cometiéndolos. [...] personas bajo el control de mafias, entonces los chicos tienen que seguir “trabajando” >> (E26 Coordinador Tillers).

Ahora bien, ¿en qué coinciden y difieren estas perspectivas sobre la situación legal y la actitud de los menores hacia la ley?

Por un lado, se observa que la perspectiva de las instituciones y de su personal respecto a los conflictos de los adolescentes y jóvenes con la ley suele ser bastante sesgada, banalizada y pesimista. Para algunos de los profesionales, como se ha observado en el apartado anterior, la infracción de la ley es la causa de este “continuum institucional” aplicado al sujeto. Volvemos a constatar que, frecuentemente, el estar del sujeto- esta vez respecto a la institución de la ley-, se confunde con la personalidad del sujeto. La contextualización y análisis de la cuestión se basa en marcos de la tradición sociológica positivista. Por otro lado, los menores- principalmente, del ámbito protector-hablan de unas conductas suyas y de sus compañeros que infringen la ley, pero su discurso no refleja que ellos consideren que la actuación infractora es una de sus principales características ni que ella definirá sus vidas. A veces, el modo de que los chicos se expresan da señales que ellos naturalizan o toman como juego la infracción de la ley. En muchos casos, la infracción de la ley se presenta como algo ya dejado, una parte del pasado del chico, relacionada con la vida de la calle. En otros casos, la persona expresa que solo en el caso de que termine en la calle y esté sin recursos volvería a cometer delitos. Hay también unas personas menores de edad que expresan miedo y reproche a la vida de la calle y la infracción de la ley por las consecuencias negativas que pueden tener estas condiciones para ellos.

5.6 Características respecto a la educación escolar y la formación

Aquí nos interesa constatar la situación, actitud y percepción de los adolescentes y jóvenes respecto a la educación escolar como también a otro tipo de educación y formación (pre)laboral.

A. La perspectiva legal e institucional

Desde el punto de vista legal y administrativo-institucional se presentan unos sujetos que llevan las siguientes características y actitudes respecto al tema en cuestión:

El Decreto 2/1997, de 7 de enero que desarrollaba la derogada Ley 37/1991, indicando los factores de riesgo social que justifican la apreciación de la situación de desamparo y, la posible propuesta de su declaración, incluye el indicio de la desescolarización *reiterada o continuada* (Artículo 9.2) Entonces, un niño desamparado e internado en una institución protectora por definición puede haber sido desescolarizado reiteradamente o continuamente.

Paralelamente, el documento del Proyecto Educativo del Centro residencial de inserción socio-laboral Vilana expresa que unas de las características generales de la población del Centro son el bajo nivel de la lengua castellana y mínima experiencia laboral. Además, respecto a unas ciertas tipologías de menores, el documento menciona la carencia de hábitos laborales (autoridad, horario). Por otro lado, clasificando a su población en categorías y subcategorías diferencia a los chicos respecto a sus habilidades, actitudes, posibilidades y disponibilidades respecto al ámbito de formación laboral, trabajo e inserción socio-laboral.

Asimismo, el documento del Proyecto Educativo del Centro Tillers¹¹² presenta las siguientes características de los menores en cuanto al ámbito escolar y pre-laboral o laboral:

- Fracaso escolar
- Absentismo
- Poca estimulación externa que no corresponde siempre con pocas capacidades
- Baja o nula escolarización
- Bajo nivel escolar
- Poca información prelaboral y/o laboral
- Carencia de hábitos de trabajo
- Poco conocimiento de sus capacidades a la hora de buscar un trabajo
- Pocas habilidades motrices
- Baja o nula experiencia laboral
- Baja capacidad de concentración
- Baja o nula experiencia laboral

Si bien se advierte aquí que, además de la descripción del estado de los menores en la institución escolar y la formación laboral, se hace referencia a las capacidades y actitudes de ellos respecto a la educación y formación.

De todas maneras, el panorama presentado refleja un sujeto con muchas carencias, dificultades y actitudes negativas hacia el aprendizaje, la formación y el trabajo.

¿Acaso la presentación de estas características supone que el trabajo que debe realizarse por parte de la institución penal es “difícil” y hasta “imposible”?

B. La perspectiva del personal de los centros

El personal de las instituciones se refiere también a unas de las anteriores características. Los profesionales también mencionan los problemas de desescolarización o de bajo rendimiento escolar, la falta de hábitos de estudio y de trabajo, la falta o la poca motivación para la educación que presentan los sujetos menores de edad.

<<...lo que pasa es que vienen con muchas carencias de todo tipo. O sea, cuesta mucho que aprendan, según que cosas, porque los previos no los tienen adquiridos. Cosas de tipo infantil, de primer ciclo que se adquieren de una manera normalizada, ellos no los tienen

¹¹² Ver Anexo IV

<p>adquiridos, entonces, les dificulta mucho el aprendizaje. Tenemos chavales a que les cuesta mucho avanzar. Entonces, cuando se les hacen pruebas, se ve que haya aspectos que no los tenían aprendidos anteriormente y esto les dificulta la evolución. Muchas veces ves que se esfuerce el chico, hace muchas cosas, hace todo lo que le mandas, lo hace con ganas y ves que no tire adelante. Tienen muy pocos hábitos de estudio, de trabajo y de comportamiento en la clase [...] Y esto es problema; las herramientas. Pueden estar un cierto tiempo bien, pero luego siempre hay un bajón. Más que nada por eso; Esto es una cosa de educación >> (E5 Maestra Castanyers).</p>
<p><< Son niños que nunca han estudiado o han estudiado en su propio territorio y no han tenido un gran nivel. Cuando vienen aquí el nivel va según su edad y no según sus estudios. Entonces, el niño que ha estudiado en otro idioma que viene aquí y por ley tiene que estar en el colegio, le va a costar muchísimo ponerle en una clase con niños que ya saben los idiomas, saben muy bien el programa escolar y eso>> (E13 Educador Estrep).</p>
<p><<Normalmente, es una población bastante carente de todo. O sea, carencias en lo que es la escolaridad, por ausencias etcétera>> (E37 Educadora Tillers).</p>
<p><< Generalmente, la gente que viene lee que escribe, por lo menos la gente que yo veo, pero con dificultades. Y aunque lee y escribe no tienen la comprensión lector. Muchas veces leemos el horóscopo y aunque pueden leer las palabras, no entienden el significado de lo que dicen las palabras>> (E38 ex Educadora Alzina).</p>
<p><<Necesidades educativas muchas porque casi todos no han tenido una formación arreglada. Porque, claro, un chaval que no ha ido o no tiene el hábito de ir al colegio y tú le digas que tiene que ir a aulas, que tiene que ir al taller, que tiene que hacer una formación...Entonces, claro, son chavales que no tienen hábitos, ni de estudio, no tienen capacidades, ni de concentración, ni de atención, no son perseverantes, no tienen un costumbre>> (E40 Educadora Alzina).</p>
<p><<Necesidades educativas todas, porque no han pasado por el circuito de educación. Empezar por absentismo y bueno, muchos ni saben escribir, ni mirar la hora>> (E39 Educadora Alzina).</p>

Junto a estas opiniones, es interesante presentar la perspectiva de la directora de la escuela de Castanyers, en cuanto a dos otros parámetros de la cuestión tratada; esto es, el interés y la participación de los adolescentes en las clases escolares y, después, los posibles efectos de la percepción propia y la “autoestima” de ellos a su rendimiento escolar y actitud respecto al aprendizaje.

En primer lugar, en cuanto al interés y participación de los adolescentes, la maestra expresa que durante el primer periodo en la escuela, los niños/jóvenes presentan poco interés y el hábito de no hacer nada. Luego, poco a poco y, según el chico, se aumenta el interés y la adaptación de ellos. Asimismo matiza que aquello depende del ánimo de cada chico, día a día. Refiriéndose específicamente a los menores inmigrantes no acompañados, la maestra manifiesta que, a pesar de que, últimamente, muchos de los que vienen, han sido niños de la

calle en sus países de origen, tienen una actitud de querer aprender y ponen entusiasmo en ello.

En segundo lugar, para la maestra la “autoestima” influye de manera relevante al proceso educativo del menor. En concreto, señala que cuando los chicos llegan tienen una autoestima muy baja y eso les impide hacer cualquier cosa. Según ella, la autoestima es baja por el trato recibido en sus casas y, luego, por la experiencia anterior en la escuela normalizada. Siguiendo a esta línea, a veces, la inexistencia del esfuerzo y trabajo por parte de los chicos se explica por su miedo al fracaso y por la poca confianza en sus habilidades. Por eso, utilizan excusas para evitar hacer algo o, simplemente, no lo hacen:

<< Yo creo que el lema de ellos es: “Yo no hago, así no me equivoco”. “Yo no voy a rallarme por eso, yo no voy a esforzarme. ¿Para qué?”, “Yo sí que lo sé hacer pero no quiero”. Claro, el decir “yo sé pero no quiero”, le evita hacerlo mal. Si tú intentas hacerlo, te puede salir mal. Si no lo intentas, puedes decir “es que yo no quiero”. Es un poco esto. >>

Según la maestra, estos chicos necesitan que alguien esté siempre encima de ellos, o sea, un trabajo educativo muy dirigido:

<< Yo creo que este es el punto que tenemos aquí, que al poder estar cuatro, seis como mucho en clase, puedes ayudarles. Puedes sentarse y entonces, antes que haga algo mal “eh, fíjate”, y entonces, no se equivocan tan a menudo. Está muy dirigido, estás muy encima para preservar un poco esto. >>

En suma, ideas banalizadas como el “fracaso escolar”, la falta de hábitos y de interés en el estudio asociadas con la trayectoria vital y la situación socio-familiar del menor oculta la violencia estructural sufrida por estos niños. Paralelamente, se ignora o no se reconoce el hecho de que, a pesar de algunas dificultades o posibles carencias del sujeto respecto a algunos procesos y materias, la aparición de la motivación e ilusión interior puede ser un factor catalítico para el avance de la persona al ámbito instructivo y formativo. Y esta motivación puede surgir, entre otros modos, por la interacción con personas adultas que, realmente, se interesan por los niños, creen en ellos y les animan en todo su proceso de adquisición de aprendizajes.

C. La percepción de los menores

Los chicos y chicas hasta los dieciséis años cursan la ESO que es el último nivel obligatorio del sistema educativo. No obstante, las expulsiones y las “campanas” suceden con frecuencia durante el período escolar de estos adolescentes: <<Voy a tercero de ESO. En Manresa. Ahora no porque estoy expulsado por una pelea >> (E16 Menor Estrep).

Hay un número significativo de chicos mayores de dieciséis años que no han terminado la ESO. De estos adolescentes y jóvenes algunos han expresado arrepentimiento por haber dejado la escuela obligatoria: <<Antes de tener quince años, no pensaba, siempre hacía campanas, no me importaba estudiar, ni nada. Ahora me cuesta mucho. Cuesta mucho a aprender ahora >> (E25 Menor Estrep). Entre las personas entrevistadas solo una chica expresa que ha terminado la ESO: <<Terminé los estudios obligatorios y me pasé a esta escuela (de circo) >> (E35 Menor CRAE). La chica cuenta que le molestaba la presión que recibía de la institución en relación con el tema de los estudios y resistía a esta presión. Finalizó los estudios obligatorios cuando ella decidió hacerlo y a su manera.

Algunos de los adolescentes y jóvenes mayores de dieciséis años hacen cursos de formación (pre)laboral y/o asisten a clases de aprendizaje de catalán y castellano. En este contexto, se refleja que varios menores, sobretodo los inmigrantes no acompañados, tienen una actitud positiva hacia la formación laboral:

<<No (iba a la escuela). Iba a los talleres. A veces, sí. Iba a las clases para pasar el tiempo. A los talleres sí, pero a las clases, en general, no. Los talleres sí que te pueden ofrecer unas cosas porque te enseñan >> (E34 Joven Tillers).

En general, esta actitud positiva surge por el reconocimiento de la utilidad práctica de una formación laboral; utilidad práctica en el sentido de la supervivencia, cambio de sus vidas y realización de sus sueños: <<Ahora estoy esperando un curso para trabajar y voy a hacer una vida nueva >> (E25 Menor Estrep). En un sentido semejante, el siguiente chico inmigrante, igual que otros, tiene una actitud positiva en aprender los idiomas del país de “acogida” porque reconoce su utilidad práctica: <<He aprendido castellano [...] Claro, va a ser bien. Cuando trabajo, ¿qué?, ¿voy a hablar en árabe? No, castellano. Y aprendo un poco, entiendo catalán. Y cuando salgo con mis amigos, también está >> (E25 Menor Estrep).

Las actitudes de los niños y jóvenes respecto a la educación escolar y la formación pueden ser tanto positivas como negativas según el objeto de aprendizaje, el modo y procedimiento de su adquisición etc. Cabe destacar que en los casos que se expresa una actitud negativa ella no es radical ni equivalente a un reproche global del aprendizaje. Esta conclusión viene a contrarrestar la opinión de algunos educadores y del documento educativo del Centro Tillers sobre las características educativas y laborales de estos adolescentes y jóvenes.

5.7 Los sujetos a través de sus proyectos de futuro: Transitar

-Las expectativas y sueños del futuro

En nuestras expectativas y sueños del futuro se concentran nuestro pasado y presente. Los proyectos de futuro tienen la habilidad de fijar o cambiar los caminos del hoy, a la vez que el

presente puede determinar el mañana. A veces, estos sueños pueden servir como punto fugaz y salida de escape de un malestar vivenciado en el presente y de unos cargos llevados del pasado. El transitar y el hacia donde voy son cuestiones y condiciones cruciales para cada una y, quizás, aún más para los sujetos estudiados. Los modos de percibir y plantear estas frases expresan elecciones, posibilidades, fracasos y trascendencias; reflejan las subjetividades y las trayectorias de vida por las cuales ellas se formaron. En último término, enseñan las huellas que ha dejado un sistema social específico sobre el sujeto.

A. La perspectiva institucional y del personal

Analizando los documentos institucionales, se encuentran unas percepciones respecto a las expectativas y los proyectos que puedan tener los menores para su futuro.

En concreto, el documento del Proyecto Educativo del Centro Vilana advierte que la demanda principal de estos menores es techo y trabajo para poder ayudar económicamente su familia. Se trata posiblemente, de una expectativa del próximo futuro, es decir un objetivo a corto plazo. Paralelamente, en el Proyecto Educativo del Centro Tillers, se manifiesta la percepción de que los menores internados se caracterizan por una falta del proyecto de futuro normalizado. Es decir, contemplando los documentos se observa que al menos una parte de la población de los Centros de Protección -los menores inmigrantes no acompañados integrados en intervenciones para la inserción socio-laboral- quieren un futuro normalizado y dentro de la legalidad, mientras la población de los Centros de justicia juvenil carecen de estas expectativas.

Paralelamente, el personal institucional tiene sus consideraciones respecto a las posibles expectativas de los menores institucionalizados.

Específicamente, los profesionales del ámbito protector consideran que las expectativas de los menores institucionalizados varían adoptando alguna de las siguientes líneas generales:

- a) Expectativas de una vida normalizada,
- b) Nulas o muy pocas expectativas/ ninguna expectativa a largo plazo como una actitud común entre personas de su edad

En el primer caso, como sueños de una vida normalizada se advierten la expectativa de trabajar y ganar dinero, e ir a vivir con sus familias, cuando se trata de niños españoles o extranjeros con referentes familiares en el país, conseguir permisos de residencia y de trabajo y ayudar económicamente a sus familias cuando se trata de niños extranjeros no acompañados.

<<Trabajar. Esto quieren; trabajar. Ya está. Es que ellos solo tienen el “trabajo, trabajo, trabajo”. Todo lo otro que les da igual >> (E14 Educadora Estrep).
<<En el caso de los niños extranjeros, el objetivo principal es tener permiso de residencia y trabajo por poder trabajar y conseguir dinero para ayudar a su familia>> (E13 Educador Estrep).

<<Las expectativas de ellos son ir con la familia, poder trabajar y ganar dinero, la mayoría. [...]La mayoría quiere estar con la familia si la tiene y tener trabajo>> (E4 Educadora Castanyers).

<<Creo que muchos tienen la expectativa que la familia les perdone y les acoja y les cuide. Sienten culpables por la situación, incluso, en casos de abusos y de malos tratos. “Mi madre es histérica por mi culpa”. Estoy segurísimo que lo quieren y en algún momento lo han soñado>> (E28 Educador CRAE).

Así que el trabajo, el dinero y la familia están en el núcleo de las consideraciones de bastantes adolescentes y jóvenes para su futuro. En este aspecto, la diferencia entre niños autóctonos o inmigrantes documentados con algunos referentes familiares y los niños inmigrantes indocumentados no acompañados es que los segundos necesitan los permisos para poder trabajar y permanecer en el país, y este proceso, constituye una expectativa del futuro para ellos. Además, estos últimos no sueñan en ir a vivir con la familia, sino mandar dinero a la familia para apoyarla. A las expectativas y sueños de este tipo, es decir, de una vida normalizada, se han referido una gran parte de los profesionales. No obstante, algunos de ellos han sugerido que las expectativas de los menores no son muy realistas.

Por otro lado, hay algunos niños que no quieren pensar en su futuro o no tienen expectativas porque saben que no existe la referencia ni el apoyo familiar ni social:

<<Hay otros que no tienen expectativas del futuro porque al nivel familiar y social lo tienen todo muy lejano, como que no tienen nada y entonces, están un poco a la derriba >> (E4 Educadora Castanyers).

Paralelamente, la falta de expectativas a largo plazo se ha comentado como un rasgo general de personas adolescentes y jóvenes en nuestra época:

<<También es una característica de los jóvenes de hoy en día la falta de expectativas a largo plazo. Vivir el momento, disfrutar ahora y...A veces, es una putada su desmotivación. “Esto es una mierda”, “la vida es una mierda”... >> (E28 Educador CRAE).

El personal de los Centros de la justicia juvenil, por su parte, se ha referido a unas expectativas similares. En este caso, un elemento diferenciador y, a la vez, fundamental, es la “sombra” de la acción infractora en las expectativas y sueños del futuro. Concretamente, las percepciones sobre las expectativas del futuro y sueños de los menores adoptan o se mueven entre las siguientes tendencias:

- a) *Expectativas de mejora en el contexto de una vida normalizada/ Deseo de no volver a tener problemas con la justicia y no entrar en instituciones penales.*
- b) *Seguir con la vida fuera del margen de la ley asumiendo el ingreso en instituciones penales.*
- c) *Expectativas del futuro no claras, no realistas.*

d) *No tienen expectativas del futuro.*

e) *Expectativas similares a aquellas de todas las personas de su edad en la sociedad actual - ninguna a largo plazo.*

Cabe añadir que no se ha mencionado ninguna diferencia entre los chicos españoles y los extranjeros.

a) Como en el ámbito protector igual que aquí, se ha puesto de manifiesto que las expectativas de muchos menores van, en un principio, aparejadas con la vida normalizada. Un tema de gran trascendencia es el abandono de la acción infractora y el deseo de no volver a encerrarse en una institución penal.

<< Hay el que nunca más quiere volver a un Centro, quiere ponerse a trabajar, echarse a una novia y tener un hijo [...] En general, la expectativa que tiene la mayoría es que no quieren volver >> (E36 Educador Tillers).
<< Otros tienen ilusión, salen con ilusión de mejorar; en relación con lo que te decía, que aquí no tiene que ser un Centro cómodo, intentamos que no estén muy muy cómodos, y lo que quieren hacer es no volver. [...] tienen ganas a empezar a trabajar y de ser alguien importante en la vida>> (E26 Coordinador Tillers).
<< Depende. Uno común es tener dinero. También bastante común es el tema de la familia, el no verse solos. Dinero y no verse solos, yo creo que es común bastante >> (E42 Educadora Can Llupià).
<< Pues, hay de todo. Hay unos que se ven, pues, que cuando salgan van a tener familia y van a tener hijos y van a tener un buen trabajo y van a cobrar bien... Algunos... Uno me sorprendió (risa) porque decía “porque yo voy a ser policía cuando salga”, cosas... Que era como extraño, ¡vamos! Que tienen un odio a los policías... pero, luego, ¡“yo voy a ser policía”! >> (E41 ex Educadora Alzina)

b) Del lado opuesto de las expectativas del tipo anterior, están las expectativas de otros menores a seguir con el estilo de vida que han tenido antes de su internamiento.

<< Luego, hay otros que no (quieren normalizarse). He escuchado decir “es porque me pillaron...pero esta vez no me van a pillar” >> (E29 Educadora Alzina/Vilana).
<<Otros, muchos, saben que van a acabar en la cárcel, lo saben. Son “carne de cañón”. No sé... >> (E39 Educadora Alzina).
<< Un chico me ha dicho “Pues, yo quiero ser como mi hermano, porque mi hermano está en esta cárcel y...” ¡Pero, tío! ¡Como me estás diciendo que tu objetivo es estar en una cárcel de adultos porque ésta es una de las más chungas!>> (E33 Monitor Alzina).

Las expectativas estas contemplan una vida fuera de la margen de la ley y un recorrido por diferentes instituciones penales. En cuanto a este recorrido, hay jóvenes que lo aceptan con apatía creyendo que este es su destino y otros que, hasta cierto punto, lo perciben como una “medalla curricular”.

c) Debido a todas las expectativas y sueños anteriores entre otros temas, varios educadores creen que las expectativas de los menores reclusos no son claras, ni realistas.

<< Pues, primero de todo, yo creo que se auto engañen, la verdad. Quieren la libertad. “Cuando esté libre, cuando no esté aquí...” Y sitúan en “el día de la libertad” un cambio radical en su vida, en su forma de pensar, en su entorno económico, social >> (E38 ex Educadora Alzina).

<< Desfasadas y no reales. Son proyecciones del futuro que no son realistas. Y esto es una cosa que sí que se intenta trabajar mucho, o al menos en mi grupo. El tema de tener una visión de futuro realista porque acaban estar pensando que su familia es maravillosa y tienen una familia...Idealizan las proyecciones del futuro. Claro, no están fuera, están aquí dentro. Entonces, se lo creen, se lo creen, y, luego, salen fuera y lo ven todo de golpe >> (E42 Educadora Can Llupià).

Es decir, los chicos necesitan apoyarse en algo y esa necesidad les hace que idealicen el futuro. Para ellos, el día de su desinternamiento se les abrirá nuevos caminos y oportunidades para una vida mejor. Ahora bien, esta falta de realismo puede provocarles un shock, una vez fuera.

d) Según otra perspectiva los adolescentes y jóvenes reclusos no tienen, realmente, expectativas y sueños del futuro. Esta perspectiva se justifica por las siguientes ideas: 1) Les da miedo lo que puede venir, entonces, para evitarlo no tienen expectativas, 2) Tienen la percepción de que “no hay futuro”. Son pesimistas respecto al futuro, 3) No creen en ellos mismos, 4) Al tener todo planeado y decidido, en su vida, por las instituciones, resultan ser personas que no se conocen a ellos mismos ni saben que es lo que ellos quieren.

e) Unos educadores consideran que los menores en las instituciones de justicia juvenil comparten características con muchos adolescentes normalizados en la “sociedad líquida” de hoy (Bauman, 2003).

<< Pero yo creo que, en general, tienen los mismos sueños con los chavales de fuera con determinadas características aparte. [...] A mí me da la sensación un poco, también generalizada, de la adolescencia. No tienen una perspectiva muy a largo plazo. Al corto plazo poder salir y hacer cosas que no podían hacer dentro >> (E33 Monitor Alzina).

<<Tienen muy pocas expectativas de futuro, sólo son expectativas de futuro inmediato: “¡Ostia, cuando salga me voy a comprar una moto!” No hacen una proyección de futuro. Se va un poco en función de la sociedad que estamos ahora. Ahora casi nadie va con perspectivas de largo plazo. Siempre vas con un año, año y medio como mucho. Entonces, para ellos que son adolescentes...Hablando en general todos quieren trabajar y tener a su familia pero cuando escalas un poco más...No hay

un proyecto a largo plazo. No tienen una percepción clara. Ahora estoy aquí, pero mañana no >> (E27 Educadora Can Llupià).

Estos adolescentes no tienen un proyecto de futuro estable ni a largo plazo porque tampoco la sociedad en la que vivimos promociona y posibilita estos proyectos.

Después de las perspectivas y opiniones de los documentos y personal institucional sobre las expectativas de los menores, es preciso conocer lo que los propios menores comentan respecto a sus sueños y expectativas del futuro.

Cumplir los dieciocho es un momento de transición importante en la vida de la persona tanto a nivel legal, como a nivel simbólico. Especialmente, para algunos de los chicos y chicas incluidos en el sistema de protección de menores y de justicia juvenil, los dieciocho años significan un punto de llegada, y a la vez un punto de partida. Un deseo común para cuando cumplan los dieciocho es encontrar trabajo; se trata de la búsqueda de un trabajo que, en la mayoría de las veces, no se concreta ni incluye criterios, ni requisitos mínimos, sino que por el mero hecho de ser “trabajo” se les va a capacitar y ofrecer muchas posibilidades y facilidades. O sea, en ningún momento no cuestionan sus expectativas por la posibilidad de una precariedad salarial y contractual. También, otra de sus expectativas es ir a vivir con su familia o alquilar un piso. Luego, viene la idea de la mujer y la formación de una familia, sobre todo para chicos que no han expresado que van a vivir con sus padres. Paralelamente, los chicos más jóvenes sueñan con poder salir libremente con los amigos y amigas.

<<Cuando cumpla los dieciocho años voy a vivir con mi madre. Parece que la tengo ahí en Figueres. Voy a vivir con mi madre, con mis hermanos, con mi padrastro. Quisiera buscarme un trabajo, eso...>> (E9 Menor Castanyers).
<<Alquilar un piso, trabajar y hacer mi vida>> (E8 Menor Castanyers).
<<Pues, trabajar mucho y alquilar un piso. Si mis padres estarían bien, pudiéramos coger un piso de protección oficial o algo y conviviría con mis padres hasta que pudiera conseguir un piso y vivir solo, hacer mi vida>> (E16 Menor Estrep).
<< Pues, sueño con muchas cosas. Sueño con una mujer guapa, casa, un trabajo bueno, muchas cosas...>> (E21 Menor Estrep/Tillers).
<<Encontrar trabajo, buscarme un piso y a mirar adelante en mi futuro. >> (E24 Menor Estrep)
<< Yo quiero, como he dicho, buscar trabajo y salir de aquí bien y buscar mi vida y no tener problemas para nada. Es mi objetivo. [...]Cuando salga de aquí, pues, puedo buscarme mi piso, buscarme un trabajo y cuando lo hago esto buscarme una pareja para vivir y formar familia, comprar un coche y a vivir la vida>> (E20 Joven Estrep).
<< Ir a vivir con mi novia >> (E22, Menor Estrep).
<< Bueno, cuando salga del Centro puedo ir con mi familia y estar con los amigos y todo. Y cuando tenga los dieciocho salir con los amigos por la noche, a dar una vuelta, a ir a la

discoteca, a donde quedamos >> (E17 Menor Estrep).

Hay que destacar que son una minoría las personas que han hablado de sueños de otro tipo como por ejemplo, dedicarse en un oficio o tarea que les guste, desarrollar un talento, viajar, etcétera:

<<Hombre, yo me estoy formando en circo porque me gustaría seguir haciendo espectáculos por todo el mundo >> (E35 Menor CRAE).

<<Cuando vamos a vivir fuera del centro, cuando seamos mayores, vamos a hacer un grupo de hip hop >> (E10a y 10b Menores Castanyers).

Resumiendo, los sueños de los chicos por una parte tienden a conectarse mucho con su necesidad de supervivencia y por la otra reflejan la idealización del modelo de la “normalidad”, o, aún más, la imagen estereotipada de la felicidad en el mundo occidental; Tener un buen trabajo, una casa y una familia. Así, nos encontramos con la curiosa situación de que unos chicos no normalizados y caracterizados como “socialmente inadaptados”, “en riesgo” o “en conflicto social” cargan una especie de “sueño americano”, en una época y una sociedad que no solo se ha alejado mucho de aquella que se denominaba “fordista” o “de welfare” sino que se caracteriza por la precariedad, la inseguridad y la crisis en muchos ámbitos. Entre los chicos entrevistados los que más se animan a tener expectativas de este estilo son los niños inmigrantes. Ellos mantienen el sueño que tenían cuando se iban de su país; esto es, el sueño de la “felicidad” capitalista en su vertiente europea.

Por una parte, hay cierta concordancia entre las perspectivas de los profesionales y las expectativas expresadas por los propios menores. Los sueños sobre una vida normalizada llegan a ser una consideración compartida entre chicos y educadores. Los educadores se expresan como ignorando el hecho de que estas premisas de “normalización” no responden al marco del mundo actual. En este sentido, tampoco trabajan con los chicos los marcos actuales de la economía y la globalización y los retos e injusticias que ellas producen.

Por otra parte, pocos menores entrevistados han expresado no tener deseos, ni expectativas para el futuro. Esta actitud positiva se contradice en un punto con la percepción de unos educadores, según la cual los menores no tienen ninguna expectativa de futuro o no tienen expectativas a largo plazo. Independientemente del nivel de reflexión y profundización de los adolescentes y jóvenes sobre sus expectativas, y si ellos tienen en cuenta el grado de la dificultad que pueda aparejar la realización de sus sueños, la mayoría de las personas entrevistadas quieren soñar con su futuro.

Desafortunadamente, por la imposibilidad de realizar entrevistas a menores dentro de los Centros de justicia juvenil, no se puede hacer una comparación entre opiniones de los educadores y los relatos de los menores sobre el lugar de la acción infractora en el futuro de estos últimos.

-Las perspectivas del futuro de los sujetos institucionalizados: La opinión de los profesionales

Los adolescentes y jóvenes imaginan su futuro de una forma específica y desean ciertas condiciones, relaciones y bienes materiales para cuando sean adultos. Anteriormente, se han presentado, desde el punto de vista institucional, unas posibles expectativas y sueños de los menores y también los menores entrevistados hablaron de sus expectativas. Ahora bien, es interesante ver desde el punto de vista del personal institucional, las perspectivas que puedan tener ellos para la materialización de sus deseos de mejora y bienestar, como también para una salida digna a la vida social.

Las opiniones del personal de las instituciones protectoras se resumen en las siguientes líneas generales:

- a) Es una cuestión del menor. Él es el único o el principal responsable de sus actitudes, conductas y elecciones. Así que algunos menores tienen perspectivas y otros no.*
- b) No tienen perspectivas o muy pocas.*

a) El personal que adopta esta primera línea de pensamiento, defiende la idea de que “él que quiera puede”. Casi todos expresan que la situación a la que hay que enfrentarse es difícil y complicada, pero puede haber posibilidades y oportunidades si el menor quiere y se esfuerza.

<< Es una cuestión del chaval. El chaval si quiere puede. El chaval si no quiere, no puede. El chaval si quiere ir adelante, va adelante, el chaval si quiere dejarse, se deja. Pero, es el niño. El niño es el protagonista de la película >> (E1 Educador Castanyers).

<< Quiero pensar que depende mucho de ellos. Lo tienen complicado, por la falta de hábitos, por la falta de constancia, por...Pero, yo, sinceramente, pienso que podrían vivir de alguna manera, más o menos, normalizada, sin grandes problemas. Son ellos mismos los que tienen que hacer. No me siento fracasada, ni con éxito. Es fracaso o éxito de ellos. Muchas cosas dependen de ellos >> (E5 Maestra Castanyers).

<< El chico que quiera y que se esfuerce puede tenerlo >> (E14 Educadora Estrep).

Cabe destacar que este modo de abarcar la realidad excluye la dimensión estructural y social de la problemática, otorgando a la persona toda la responsabilidad de la situación en la que está sometido. Dicho de otra forma y utilizando una expresión de las anteriores citas, el niño pueda ser “el protagonista de la película” pero no es en el único “guionista”.

b) La opinión de que los adolescentes y jóvenes en instituciones protectoras tienen pocas o nulas perspectivas de futuro se justifica por la situación familiar y socio-económica de estos

sujetos, su futura permanencia en la calle y la actuación delictiva que seguirán, su estado de salud mental y la legislación vigente en materia de inmigración.

<< Poco deprimente. La mayoría de ellos acaban de cumplir la mayoría de edad y están en la calle. Es un poco decepcionante. Que de un Centro de Justicia de menores pasarán a un Centro de justicia de adultos, ¿sabes? >> (E2 Educadora Castanyers).

<< Hombre, los que llegan aquí lo tienen difícilillo. Porque son chavales, como decíamos antes, con bastante problemas de salud mental. Al nivel de trabajo y cosas de estas, con poco consigan no tienen problemas, porque así como tienen que irse muy pronto de casa son los únicos que tienen profesionales que les ayudan a buscar trabajo, a todas estas cosas. Ahora, las familias de las que pertenecen, si es que hay una familia, son familias con conflictos muy cronificados. Por lo tanto, tampoco es que vayan a salir muy para delante. ¡Lo tienen chungillo! Son chavales que siempre estarán en el límite de la normalidad y la marginalidad>> (E7 Director Castanyers).

<< Estos que han venido a trabajar y tal, pues, la tienen negra, porque realmente, en este país es difícil, cuando eres extranjero y mayor de edad, ¿no? Porque te ponen muchas trampas con el tema de papeles y historias. Entonces, por eso aquí se intenta que todo esto se haga solucionado >> (E15 Educadora Estrep).

<< Parto de la base que para todos los jóvenes de hoy en día es complicado. ¿Qué tienen los otros jóvenes que no lo tienen los chavales que están en un Centro? Una familia. Hoy en día ser joven es una putada y si eres joven y estás solo, imagínate >> (Entrevista 28 Educador CRAE).

Entonces, varios educadores y otro personal del ámbito protector consideran que el futuro de estos jóvenes no será óptimo por causa de una serie de condiciones familiares, sociales e institucionales.

Luego, a los profesionales se les preguntó si pensaban que una parte de los niños de la institución acabará en Centros de justicia juvenil, en la cárcel o expulsada. Varios de ellos han opinado que era muy probable que algunos de los adolescentes y jóvenes del Centro fueran a entrar en instituciones de justicia. Algunas de las causas para este desenlace serían la no adaptación y el no aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por las instituciones, la situación familiar de estas personas, su entorno social, la dificultad de salir del circuito de la delincuencia que unos ya han entrado.

Casi ningún profesional del ámbito protector se ha referido a la responsabilidad de la propia institución por el posible deterioro personal y la exclusión social de la población que ha atendido. En este contexto, es indicativa la siguiente cita:

<< Y de que pueden acabar en la cárcel, hay algunos que probablemente. Pero bueno, depende de ellos. Y también una cosa que nos dijo hace mucho tiempo el director, que decía eso: “aquí vienen lo último de lo último de lo último”. Chicos que han

estado en Centros que podrían ir al cole fuera, además normalizados y como ya no funcionan allí, entonces, vienen aquí. El final. Entonces, depende de ellos. Yo pienso que algunos sí que...De hecho tenemos muchas experiencias, con muchos de los niños que han estado aquí, están en Alzina o están en otros Centros cumpliendo condena >> (Entrevista 5 Maestra Castanyers).

Se considera que los adolescentes que llegan a Castanyers no han podido funcionar y han fracasado en todos los ámbitos y recursos sociales e institucionales normalizados. Justo por esto han llegado a un Centro de reeducación porque su situación es muy negativa y ya están muy deteriorados. Son casi casos perdidos. Entonces, si no hay mejora o si se “hunden” más, no es por algún fallo de la institución. Solo si ellos mismos quieren cambiar y mejorar, se puede conseguir algo. Obviamente, si la percepción dominante es que la población que llega a una institución protectora concreta es “lo último de lo último de lo último”, es decir un resto social, se niega cualquier responsabilidad compartida por la situación actual y por el futuro de estos niños.

Respecto a la posibilidad de la expulsión de los inmigrantes una vez que sean adultos varios educadores han expresado que no pueden saberlo porque no conocen las leyes y sus cambios. Otros creen que jóvenes inmigrantes probablemente acabarían en la cárcel y no expulsados.

Los profesionales de las instituciones de justicia juvenil han advertido, en general, una visión pesimista sobre las perspectivas del futuro de la población de sus Centros.

<< Pues, es lo que te comentaba antes que al nivel de institución aquí dentro sí que se les reeduca y se les prepara para una salida social pero si vamos pensando que con la familia y con el entorno no se ha hecho un trabajo, la situación en que se van a encontrar más o menos será la misma. Lo único que tienen la experiencia a decir quiero volver o no. Pero bueno...>> (E36 Educador Tillers)

<< La mayor parte de los usuarios del Centro de justicia pertenecen un una capa social en concreto. Sí que hay excepciones pero, normalmente, pertenecen a esta capa social con todo lo que implica. Es decir, las perspectivas que tienen son muy negativas, entonces, no tienen muchas perspectivas del futuro >> (E29 Educadora Alzina/ Vilana).

Lo que se expresa es que los adolescentes y jóvenes reclusos no tienen buenas perspectivas de futuro después de su desinternamiento. Eso resulta porque, aunque hubiera podido hacerse un trabajo de reeducación dentro de la institución, cuando los jóvenes vuelvan a su entorno familiar y social negativo van a recaer y seguir con el ejemplo de la vida de su entorno.

Un tema fundamental que puede determinar la futura vida de la población de la justicia juvenil es el trabajo.

<< Yo creo que el tema de trabajo... quien pueda encontrar un trabajo y lo hace es un hilo conductor, es un camino pam, pam, pam. A uno le da un dinero, una estabilidad, le da un horario, le da un orden. Yo creo que es básico también >> (Entrevista 38 ex Educadora Alzina).

En cuanto a este tema, la opinión del coordinador de educadores del Centro Penitenciario de Jóvenes se considera interesante:

<< Mira, por un lado las instituciones sí que se plantean siempre la posibilidad de que un interno que nosotros hemos trabajado le puede facilitar el acceso al mundo laboral y tal, pero es muy difícil. Las empresas son bastante todavía refractarias a contratar a gente que tiene antecedentes penales y que han pasado por prisión. También es verdad que, cada vez, son más abiertas a este aspecto pero la sociedad no deja de tener una cierta hipocresía, ¿no? Es que todo el mundo está de acuerdo en que deben haber cárcel para reinsertar pero luego todo el mundo tiene prejuicios para contratar un ex presidiario, les cuesta. Eso pasa como lo de la aportación de papeles y la normalización del inmigrante. Por un lado, si no trabaja no le dan papeles y por otro lado, si no tiene papeles no trabaja, con el cual eso es “una pescadilla mordiéndose la cola” >>.

Es decir, las perspectivas de futuro de los jóvenes autóctonos e inmigrantes no dependen solamente de ellos mismos, ni se perjudican solo por su entorno socio-familiar, sino que se puedan perjudicar por la imposibilidad de acceso al mercado laboral y la inflexibilidad legal deliberada.

A la pregunta ¿piensas que hay posibilidades de que una parte de la población de este Centro acabará expulsado o en la cárcel? Los educadores han respondido de manera afirmativa respecto a la segunda situación, es decir la cárcel. A pesar de esta afirmación, sostienen que algunos jóvenes podrían salir adelante y dejar el circuito de la justicia. En cuanto al tema de la expulsión parece que, generalmente, hay una ignorancia.

<<Pienso que hay más posibilidades que acaben en la cárcel que expulsados. Pero, bueno...De mi módulo que hay 15 chavales, supongo que hay cuatro que pueden seguir a prisión. Y, luego, igual hay más que por lo que sea recaen. Yo creo que tienen el entorno familiar y luego el entorno de amistades del chaval. Y luego, un tema que veo muy importante ahora es lo de toxicomanía. Cocaína y...el chaval se adicta y tendrás un traficante a largo plazo>> (E36 Educador Tillers).

<< Hay algunos que sí, que el pronóstico es muy malo. Además cuando salen, el no poder acabar todo el proceso educativo o no tener las herramientas necesarias para poderlo hacer, hace prever que el chico o volver con nosotros o ir a la cárcel. Otros porque no aceptan o no acaban de aprender las normas y por otra parte, hay algunos que el pronóstico es bueno. Es muy bueno y algunos no pasan más por justicia>> (E26 Coordinador Tillers).

<< Sí. Una por decisión de continuación de su estilo de vida. Hay niños que no van a cambiar su estilo de vida y solo piensan en salir para volver hacer un ‘palo’. Otros por imposibilidad; por ejemplo, menores no acompañados. Muy difícil, ¿no? Y además con 18 años, ¡venga chaval, ‘búscate la vida’!>> (E37 Educadora Tillers).

<< Creo que hay una parte importante que volverá a recaer. Es la parte realista del trabajo. Y luego, hay otra parte que no. En caso de expulsión también, por lo que te decía; la dificultad de conseguir papeles. Lo cual también influye en la criminalidad. No sé, ya te digo que soy un poco negativa pero...>> (E29 Educadora Alzina/ Vilana)

Los educadores piensan que una parte considerable de la población reclusa en instituciones de justicia juvenil podrían terminar entrando en la cárcel por causas específicas. En líneas generales, ellas son: a) el efecto negativo del entorno socio-familiar, b) la ausencia del deseo de cambiar su estilo de vida o la imposibilidad de hacerlo por parte del menor, c) el consumo de drogas, d) la no aceptación o el no aprendizaje de las normas sociales, d) e) el no tener la legalización para poder trabajar e ir por un camino de vida normalizado.

5.8 CONCLUSIONES

Las instituciones son unas configuraciones sociales de acción cultural, educativa, económica y, en último término, política. Desde el momento de su nacimiento hasta su fallecimiento, el ser humano está incluido en varias instituciones. En este capítulo se ha pretendido la aproximación de los sujetos que están dentro de las instituciones estudiadas y afectados por ellas. La presente búsqueda centrándose en unos aspectos específicos como son las características personales, las características y el vínculo familiares, las percepciones y actitudes respecto al internamiento institucional o, dicho de otra forma, el estar del sujeto dentro de la institución protectora y/o penal, las características legales o el estar del sujeto dentro la institución de la ley, las características respecto a la educación escolar y la formación y, en último, sus expectativas y deseos para el futuro, tenía como objetivo revelar unas representaciones, imágenes y construcciones de aquellas subjetividades incluidas en las instituciones de control para menores.

Desde el punto de vista institucional, se describen unos sujetos descontextualizados, carentes, deficientes, conflictivos y psiquiatrizados que no se adaptan fácilmente a la institución dificultando, y hasta imposibilitando, la “obra” de esta. Además, se considera que por responsabilidad propia, o por responsabilidad de su entorno familiar y social, estos sujetos no tendrán muchas salidas a futuro. Se trata de caracterizaciones y adjudicaciones absolutas y sesgadas, y de la tendencia a homogeneizar y cosificar. Es en esta imagen, construcción y representación de los sujetos tratados que se vislumbran varios elementos y efectos de control social.

En general, se constataron similitudes y conexiones entre la imagen del sujeto del ámbito protector y aquél del ámbito penal. Es decir, a pesar de las diferencias propias de cada Centro, y de cada ámbito institucional, existe una continuidad tanto real como imaginaria que se relaciona con la manera que los sujetos objeto de la intervención han sido y son tratados institucional y socialmente, y lo que se espera de ellos. Entonces, hay unos sujetos con características y necesidades similares y/o comunes cuyas problemáticas complejas, a la vez que compartidas, hacen que se muevan por varias instituciones configurándolas y conectándolas.

En cuanto a los “menores inmigrantes no acompañados”, ellos se pueden caracterizar como un sujeto colectivo y grupo construido nuevo, a la vez que viejo o clásico. Se define como un grupo nuevo debido a la contemporaneidad del fenómeno migratorio de que son representantes y por sus características especiales. Paralelamente, es un grupo clásico o viejo en cuanto a las poblaciones de las instituciones de control: los niños pobres, no “normalizados”, socialmente excluidos. La representación institucional de estos sujetos aunque dispone unas características particulares no difiere significativamente de aquella de los niños autóctonos que están en los centros. En ambos casos, se trata de representaciones que integran “lo problemático” y “lo deficitario”.

De acuerdo con Núñez, *“los profesionales valoran el sujeto desde su carencia. La moralización de discursos en los que el sujeto queda atrapado habla de las referencias de los profesionales al “sujeto ideal”, en un chequeo permanente de lo que el sujeto “debería ser” y “no es””* (2010:232-233). Los términos tales como “autoestima”, “responsabilidad”, etc. se utilizan para simplificar una realidad compleja, para culpabilizar al sujeto, para negar la violencia estructural que han sufrido estos niños, y para justificar el tipo de “educación” que se les impone. El sujeto (re)presentado se define por su dimensión de “estar” dentro de la institución protectora y/o penal; dimensión que tiende a ser “confundida” por algunos agentes institucionales con el « ser », ignorando tanto los efectos de la institución a la actitud y las conductas del sujeto como la complejidad y lo imprevisto de la subjetividad humana. En realidad, se trata de la desaparición del sujeto y su asimilación con la categoría que lo representa; proceso que constituye una clara estrategia de control social. Tendencia común entre los textos legales, los documentos institucionales y las percepciones del personal institucional, de los dos ámbitos, es la negación de la responsabilidad de las instituciones en la problemática.

La construcción de los sujetos en las instituciones protectoras y de justicia juvenil se fundamenta teóricamente en postulados positivistas. Se trata de:

- a) conceptos y explicaciones de teorías criminológicas y sociológicas; desde la ecología urbana y las sub-culturas criminales hasta -todavía- las propias de la psico-patología criminal y peligrosidad social.
- b) elementos de la psicología conductista, cognitivo-conductista y evolutiva.

En cuanto a la psicologización del discurso sobre el sujeto en las instituciones protectoras y penales, estamos de acuerdo con Berger y Luckmann (1995) cuando señalan que las teorías

psicológicas vuelven a introducirse en la vida cotidiana aportando los esquemas interpretativos para tratar los casos problemáticos; su capacidad de generación de la realidad es una característica que comparten con otras teorías legitimadoras.

A tales efectos, el sujeto construido institucionalmente se sitúa entre la carencia, lo deficitario y la necesidad de la defensa social.

Por otra parte, las percepciones, actitudes y representaciones de los menores entrevistados, incluyen unos elementos que coinciden con la perspectiva institucional, y otros que chocan con ella. En líneas generales, los chicos no se ven a sí mismos como descontextualizados, ni tan carentes y sueñan con su futuro. Frecuentemente, su narrativa incluye y se construye sobre el modelo de la “normalidad” y, es ella, la que reclaman para su futuro.

El discurso que ellos utilizan y sus ideas tienden a ser menos absolutos, firmes y radicales que aquellos de los agentes institucionales. Por otro lado, el uso de los binomios y la percepción simplista de la realidad es frecuente. La adopción de vocabulario institucional (p.ej. “conflictivo”, “nervioso”, “portarme mal”) y su reflejo en el discurso de los chicos es frecuente pero, aunque así, no siempre asignan a las palabras el contenido que institucionalmente se le corresponde. Paralelamente, se dan señales que desde la institución no se les proporciona estímulos para la reflexión crítica.

En varios casos, a pesar de que no quieran estar internados en una institución que les limita o les priva la libertad, reconocen una porción de ayuda por parte de la institución; una ayuda que, principalmente, consiste en medios y recursos materiales, legales y formativos para la supervivencia. Es chocante que, a veces, justifican o aceptan con pasividad castigos y tratamiento injusto e indigno aplicados a ellos o a sus compañeros. Esta tendencia observada coincide con las conclusiones de la investigación de la Amnistía Internacional sobre Centros de protección “terapéuticos”.

Sin embargo, unas pistas para la interpretación de estas actitudes podrían ser:

- a) el desconocimiento de sus derechos (Amnistía internacional, 2009) o la falta de herramientas e instrumentos para reivindicarlos
- b) la violencia simbólica o cultural ejercida por la institución (Venceslao Pueyo, 2012).
- c) la lectura que hacen de su realidad fuera de la institución

Conviene recordar a Goffman cuando sostiene que *“estar adentro” o “encerrado” son circunstancias que no tienen para el interno un significado absoluto, sino dependiente del significado especial que tenga para él “salir” o “quedar libre”* (1970:26).

- d) Sus necesidades materiales y la precariedad socio-estructural que sufre gran parte de los niños y jóvenes institucionalizados.

Todo lo anterior, no niega la presencia de actitudes y reflexiones críticas y resistentes. Se trata también de sujetos que, a pesar de que no reconocen los elementos estructurales y las finalidades de una institución de control, entienden, en varios casos, la injusticia, la privación y la represión, y pretenden desarrollar sus propias maneras de resistencia. Pero se trata de una

resistencia “silenciosa”, latente, que en la mayoría de los casos, no adopta la forma de un conflicto abierto con la institución. En palabras de Goffman, “*encontramos una multitud de minúsculas historias caseras que constituyen, cada una de su modo, un movimiento de libertad*” (1970:300).

Para finalizar, conviene preguntar ¿acaso los sujetos estudiados están incluidos institucionalmente en el nuevo estatuto legal de la infancia, es decir, dentro de la consideración de las personas menores de edad como “sujetos activos, creativos y participativos con habilidad de modificar su medio y responder a sus necesidades y las necesidades de los demás”? Y si se incluyen, a través de que tratamiento, ¿se cree que va a conseguirse el “empoderamiento” y la “transformación” de unos sujetos institucionalmente descritos como “defectuosos”, problemáticos y deteriorados?

La imagen y representación de los sujetos definen y legitiman un modelo de tratamiento específico. El sujeto institucionalizado y el tratamiento institucional se vinculan entre sí con unos lazos fuertes. La investigación y el análisis posterior sobre el modelo del tratamiento en los Centros de menores ofrecerán más información relevante respecto a las subjetividades que se pretenden producir en las instituciones referidas, como también, respecto a las formas de imposición y penetración de control en la libertad individual y social.

CAPÍTULO 6

EL SISTEMA CONDUCTISTA DE PREMIOS Y SANCIONES COMO MODELO EDUCATIVO

6.1 Introducción

Las instituciones para menores estudiadas proclaman como orientación y finalidad principal “la educación”. Ahora bien, esta referencia a “la educación” es, en realidad, la apelación a un discurso educativo específico, parte de una filosofía más general sobre el sujeto y la sociedad, que se inscribe en un sistema de tratamiento concreto.

Hace mucho más de un siglo, la creación de un sistema penitenciario fundamentado en los principios de modificación de conducta ofreció una justificación “científica” y una cara más humanista, socialmente “útil” a la privación de libertad. Más allá, a través de estos principios y técnicas que se aplicaron en varias instituciones segregadoras, se consiguió la consolidación de una ambiciosa idea del control; la de una pedagogía que ofrecería más oportunidades en la transformación y modelación del hombre “socialmente inadaptado, refractario y/o peligroso”.

La presente investigación considera que la filosofía de este tipo de “pedagogía” se refleja y aplica hoy dentro de la llamada actuación educativa de los Centros de protección de menores y de justicia juvenil. Dentro de este contexto se adopta el sistema conductista punitivo-premial como uno de los principales instrumentos de la actuación educativa. Cabe señalar que la caracterización conductista punitivo-premial se emplea aquí para describir un sistema que sigue el modelo conductista, tiene una alta carga punitiva y usa el premio para recompensar la adaptación del sujeto a la institución. Además, hay métodos y técnicas de este sistema que aunque varíen entre sí a nivel de estructuración y sistematización, son compartidas por las instituciones estudiadas y los Centros penitenciarios. A lo largo de este capítulo nos interesa demostrar esta idea analizando el modo de planteamiento y aplicación del modelo conductista de premios y sanciones en las instituciones estudiadas, sus significados y sus efectos.

6.2 El sistema de premios y castigos planteado como instrumento que facilita los fines de los centros

Para empezar, hay que situar el sistema conductista en los contextos institucionales específicos, observar cómo se percibe éste y cómo se plantea su función en concordancia con las finalidades oficialmente declaradas de los Centros de Menores.

I. Centros de Justicia Juvenil

En este ámbito son dos los ejes de vinculación del sistema conductista de premios y sanciones o sistema motivacional con las finalidades de los Centros. El primer eje es *la actuación educativa* y el segundo *el principio de la responsabilidad*; son dos elementos que, sin embargo, atraviesan todo el discurso de la justicia juvenil actual interactuando entre sí.

De acuerdo al número dieciséis de la Exposición de Motivos de la Ley de Responsabilidad penal del Menor 5/2000, el objetivo prioritario de la medida de internamiento es disponer de un ambiente que provea las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial. A estos efectos, el artículo 49.2 de la Ley 27/2001 añade la norma que todos los Centros de justicia juvenil deben seguir unas líneas socio educativas comunes y generales: *La actuación educativa institucional se ha de llevar a cabo [...] de acuerdo con unas líneas socio-educativas generales, elaboradas y aprobadas de forma unificada por el órgano administrativo competente para que puedan ser aplicadas en todos los centros.*

Asimismo, la ley anterior en su exposición de motivos número 3 indica que la respuesta de la justicia juvenil a la infracción penal ha de ayudar a los menores y los jóvenes a sentirse responsables de sus propios actos y a comprender el efecto que éstos tienen sobre los demás, como estímulo del proceso de cambio de su conducta. Según la ley, el reconocimiento de la capacidad de asumir las consecuencias de las propias acciones da una nueva dimensión a la acción educativa de los menores y los jóvenes infractores. En este sentido, el sistema motivacional que adopta la idea y práctica de la aplicación de consecuencias sirve a esta orientación de justicia juvenil.

En este contexto, el Sistema Motivacional (SM) es, según el documento de Centro Tillers que lo desarrolla, *“considerado y utilizado como un instrumento técnico ineludible para la facilitación de la Actuación Educativa Institucional (AEI)”*. Tal afirmación, sin embargo, significa que el Sistema Motivacional debe apoyar la finalidad y el contenido de la AEI. Como finalidad de la actuación educativa el documento del Proyecto Educativo del mismo Centro define *“promover los cambios necesarios en los menores y jóvenes para su re-inserción social”*. Y, en cuanto a su contenido, él se presenta como *“el conjunto de actividades formativas, laborales, socioculturales, deportivas y de tratamiento de problemáticas personales, dirigidas a conseguir la integración social de los menores y jóvenes internados”*.

Ahora bien, ¿cuál es la función concreta que se otorga institucionalmente al sistema motivacional (SM) para que se facilite la AEI?

En el documento que lo desarrolla, el Sistema Motivacional se define como *“un instrumento de trabajo que tiene como objetivo la promoción de conductas de adaptación, integración, implicación y participación de los menores y jóvenes en los Centros de justicia juvenil”*

(2008:4). Paralelamente, se concreta como objetivo del SM *“la promoción de las respuestas de los menores y jóvenes en relación con la convivencia ordenada en el Centro y la implicación en su programa de tratamiento individualizado y en el PEI”* (op.cit,5). Entonces, la función del SM es la de trabajar sobre las conductas, promocionando aquellas que son las ‘esperadas’. En este sentido, el éxito de las actividades y programas de la actuación educativa institucional y el cumplimiento de sus objetivos parecen corresponder a la aparición de las respuestas conductuales exigidas y el mantenimiento de ellas, a lo largo, del internamiento.

II. Centros de Protección del Menor

El discurso oficial explicita la presencia del elemento educativo en la configuración de las funciones y objetivos de la mayoría de los Centros de Protección que suponen internamiento del menor. Asimismo, la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia advierte en su “Guía Básica” que en los Centros se ofrece una atención integral al menor, se cuida su salud física y psíquica y se elabora un proyecto educativo individual para conseguir su desarrollo personal.

Ahora bien, al lado de las mencionadas finalidades y funciones de los Centros protectores aparece el modelo de tratamiento conductista y la aplicación de las consecuencias. Unas primeras pistas se dan a través de la siguiente información:

El documento que desarrolla el Proyecto Educativo Marco elaborado por la Dirección General de Atención a la Infancia exige que los Centros de la Dirección General de Atención a la Infancia que acogen menores se rijan y actúen de acuerdo con unos criterios unificados entre los cuales figura el sistema de premios y castigos¹¹³:

“Los criterios de aplicación del reglamento del régimen interno serán unificados y quedará explicitado, entre otros puntos, el sistema de premios y castigos” (1995:32).

Entonces, se confirma la promoción de métodos y estrategias de corte conductista que afectarán al tipo de la educación de los Centros tratados.

Para llevar a cabo sus finalidades y objetivos, los Centros de menores estudiados utilizan varias estrategias, métodos e instrumentos que se basan en las teorías conductistas. A continuación, presentamos las características fundamentales de los modelos de intervención institucional conductista que se aplican en los Centros de DJJ y en gran parte de los Centros de DGAIA.

¹¹³ Consúltese también Moyano Mangas, S. (2007), p. 288

6.3 La organización y aplicación del sistema conductista en los Centros de Justicia juvenil

La justicia juvenil deja explícita la articulación de un modelo conductista enmarcado en el programa de *Sistema Motivacional* cuyos criterios son comunes en todos los Centros de internamiento.

6.3.1 Fases del internamiento y clasificación interior: el “progreso”

La exposición de motivos número 16 de la Ley de Responsabilidad Penal de Menores 5/2000, define que el internamiento en régimen cerrado pretende la adquisición por parte del menor de los suficientes recursos de competencia social para permitir un comportamiento responsable en la comunidad, mediante una gestión de control en un ambiente restrictivo y progresivamente autónomo. Así, el modelo de tratamiento institucional se organiza en fases o períodos que, según el discurso oficial, “*contribuyen a estructurar la tarea y a situar cuáles tienen que ser en cada momento las cuestiones que deben trabajar con prioridad los profesionales*” (AA.VV., 2000:49). En este sentido, el Anexo de la Circular 1/2008, advierte que los períodos de tratamiento institucional son tres (Art.105-108): ***acogida, intervención y final.***

a) Periodo de acogida

Es el periodo que se inicia con el ingreso del menor al centro, procedente de libertad o de otro centro, y tiene una duración máxima de 30 días¹¹⁴. Este periodo termina con la elaboración del programa de tratamiento individualizado o del modelo individualizado de intervención por el equipo multidisciplinario y su entrega al juez de menores.

b) Periodo de intervención

Se trata de la fase de intervención propiamente dicha que puede estar subdividida en diferentes niveles progresivos, con márgenes de autonomía mayores (mayor nivel progresivo-más autonomía). El periodo de intervención comprende el tiempo de medida que va desde la aprobación judicial del programa o del modelo hasta la finalización de la misma. Este periodo tiene como finalidad desarrollar las actividades del programa de tratamiento individualizado o del modelo individualizado de intervención, aprobado judicialmente.

c) Periodo final

El periodo final se inicia dos meses antes de la fecha establecida judicialmente para la

¹¹⁴ a) Durante los 7 primeros días del periodo de acogida se tendrán que hacer las actuaciones del protocolo de ingreso, b) Durante los primeros 20 días de internamiento, prorrogables por el Juez de menores, se llevará a cabo la observación del menor o joven, la recogida de información y las entrevistas necesarias con los profesionales correspondientes para que se elabore el programa de tratamiento individualizado o del modelo individualizado de intervención.

libertad del menor o joven. Si el centro propone el adelanto de la libertad al juez de menores, el periodo final se inicia a partir de dicha propuesta.

Paralelamente, otras divisiones del proceso de intervención en los Centros de justicia juvenil identifican las siguientes fases básicas:

a) Fase previa, b) Fase inicial, c) Fase de desarrollo, d) Fase final, (AA.VV.,2000:49-50) o según Cervelló Donderis (2009), la Fase de Admisión, la Fase de Evaluación Inicial, la Fase de Diseño y Ejecución del Programa de Intervención individualizada, la Fase de Seguimiento y, por último, la Fase de Resultados.

Ahora bien, además de la división del tratamiento institucional en fases, hay un sistema de clasificación interior que separa los menores internados en diferentes módulos o grupos. Según el artículo 33.1 del Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, los centros *estarán divididos en módulos adecuados a la edad, madurez, necesidades y habilidades sociales de los menores internados*. Asimismo, el Documento del Proyecto Educativo del Centro Tillers advierte que el PEC se basa en un diseño ambiental, cognitivo-conductual que organiza el funcionamiento de los Centros en diferentes módulos de vida. Acorde a esta organización, los menores y jóvenes pueden optar a módulos de vida con más privilegios en función de sus conductas más adaptativas (2003:27).

En específico, los tres Centros de DJJ de Cataluña que han sido objeto de la investigación, se encuentran, según la información recogida, con la siguiente organización de módulos:

1) Centro Tillers

Los módulos creados en el Centro son¹¹⁵: a) Módulo de Acogida, b) Unidades de convivencia: Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3, Módulo de chicas, c) Módulo Finalista, d) Módulo Básico (módulo de retroceso).

En cuanto a la separación en los tres módulos de convivencia, el coordinador entrevistado expresa que la separación en módulos se realiza por edades (E26). La edad como criterio para la separación en módulos de convivencia es también mencionada por el Documento del Sistema Motivacional de Centro. Sin embargo, éste recomienda que las edades no se consideren como un término fijo sino que se tenga en cuenta también el grado de madurez del menor o joven. Éste aspecto se ve también reflejado por la opinión del siguiente profesional: << En principio es la edad [...] (pero) puede ser que también haya un factor conceptivo del chaval >> (E36 Educador Tillers).

2) Centro Can Lluçà¹¹⁶

¹¹⁵ El espacio del Centro Tillers dispone también una Unidad Terapéutica que se considera independiente del resto del Centro.

¹¹⁶ Datos recogidos en la entrevista 42

Respecto a este Centro, se ha informado que hay 60 chicos divididos en pequeños y mayores, separados en cuatro módulos de convivencia. Estos módulos son: el *Llevant, Gardín, Salón, Mestrant*

3) Centro Alzina

El Centro se divide en tres módulos de convivencia, dos módulos Básico y el grupo Finalista.

a. Los módulos de convivencia¹¹⁷

Los módulos de convivencia 1) *Charni* - Condenas largas (6-8 años del internamiento), delitos más violentos, 2) *Delta* - Condenas largas (6-8 años del internamiento), delitos más violentos, 3) *Eco* - Condenas más cortas.

La clasificación de los internos en los diferentes módulos de convivencia parece que más que la edad se relaciona con el carácter del delito y el tiempo de la condena. Además, la separación en módulos está supeditada a la disponibilidad de plazas de cada uno.

b. Los módulos Básicos

La educadora siguiente describe las características de los módulos básicos de esta manera:

<< Éstos son módulos que la intervención siempre es de educadores con seguridad y son los módulos que les están adaptando al Centro [...] es mucho más normativo; para que active más sus normas básicas de convivencia>> (E39, Educadora Alzina).

El módulo básico se considera apto para realizar funciones previstas en las siguientes fases:

a) Entrada en el Centro, b) Retroceso.

Las educadoras citadas a continuación explican más a respecto:

<< Cuando un menor comete un delito, primero de todo, va al Básico. Es el módulo básico que la palabra ya lo dice, que es como que ahí se empieza desde el cero. Pues, se les explica un poco la dinámica del grupo y, sobre todo, se instaura hábitos de higiene, en horarios, hábitos alimenticios. [...] En el básico se empieza trabajar los hábitos básicos. Y cuando en este módulo tienen un buen comportamiento y asumidos, adquiridos estos hábitos pasan a un módulo de convivencia>> (E40 Educadora Alzina).

<< Cuando un chico entra o cuando sale de otro módulo porque ha dado problemas se va primero al de sanción y, luego, pasa a este grupo >> (E32 Educadora Alzina).

c. El Grupo Finalista

¹¹⁷ Los nombres de los grupos de convivencia son nomenclatura militar. ¿Acaso estos nombres revelan la verdadera inspiración pedagógica de sus fundadores?

Los menores o jóvenes de este grupo están en la última fase de tratamiento, ya sea porque han conseguido los objetivos de los períodos anteriores o porque están al punto de desinternarse:

<< Finalista es cuando tienen instaurados todos los hábitos, los costumbres, los horarios, asisten a los talleres, aulas y han cumplido el tercio de la condena. Está orientado de cara al exterior para buscar trabajo, para estudiar. O sea, de finalista empiezan a salir hacia el exterior>> (E40 Educadora Alzina).

Cabe enfatizar en el hecho de que todos los Centros mencionados, además de los módulos, disponen la Zona de Intervención Puntual (ZIP) o, dicho de otra forma, habitaciones de contención y aislamiento. Estas estructuras son fundamentales para la intervención que se realiza en los Centros de justicia juvenil.

Luego de esta breve presentación de la organización del internamiento en fases y la clasificación interior en grupos, profundizamos en algunas características relevantes de estos procesos.

-Los distintos módulos condicionan el acceso a unos “beneficios” y a su gradación.

La ubicación en un módulo implica el acceso a ciertos permisos y derechos como la restricción a otros.

Cuando los menores ingresan en el Centro se ubican en un módulo de régimen estricto. La ubicación en un módulo con tales características se realiza con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes vivencien el límite: << La entrada suele ser, no dura, pero, bueno...tampoco se les permite todo para que evidencien, que entiendan que en todos los sitios hay unos límites >> (E26 Coordinador Tillers). Si el menor recién internado acepta las reglas de su primer grupo y expresa una actitud adaptativa y colaboradora, se va a un grupo de convivencia donde hay más “beneficios” o, en otras palabras, menos restricciones que en el grupo de entrada. << Si te portas bien en la acogida, te ponen al avanzado. Duermes un poco más tarde, te ponen más películas...>> (E34 Menor Tillers). Después, el módulo finalista es planteado como el grupo más permisivo o con los mayores beneficios del Centro. Allí se ubican los menores que luego de un proceso adaptativo cumplen con las expectativas del Centro y/o que están a punto de desinternarse: << Suele ser a la fase final del internamiento que tienen unos permisos a los que pueden acceder, pueden entrar más familiares, ellos pueden pasar unos fines de semana en casa, pueden disfrutar de algunos beneficios que el resto de los chicos no>> (E39 Educadora Alzina). Por otro lado, la estancia en el grupo de retroceso significa varias restricciones o ausencia de “beneficios”: << Ellos pueden tener una visita cada día excepto si están en este grupo básico de retroceso. Allí no pueden tener visitas. Pueden tener solo una al mes >> (op.cit.).

El condicionamiento de los “beneficios” según el grupo implica hasta el disfrute del aire libre:

<< Los de castigo era media hora y media hora (al aire libre). En principio, era una hora por la mañana y una por la tarde pero como salían de uno a uno no les daba tiempo por salir una hora. Y los otros, los de Básico salían, a lo mejor, un poco más y los normal también salían pero salían más en el campo de fútbol, hacer alguna actividad pero, a lo mejor, salían dos horas. Y los de semi-abierto, el fin de semana, sí que iban a lo mejor todo el día hacer una salida>> (E41 ex Educadora Alzina).

<< No es lo mismo para todos. Los que están en el ZIP no salen. Es lo que te he dicho. ¡Es espectacular! Y los de los otros grupos salen una hora >> (E42 Educadora Can Llupià).

-El sistema de fases-módulos no funciona como un proceso sucesivo y lineal sino como un circuito con progresos y retrocesos.

Analizando el sistema conductista de fases o sistema motivacional, queda evidente que no se trata de un sistema lineal con unos pasos sucesivos. O sea, el sistema no es de progreso para todos, sino para aquellos que adaptan su conducta según las normas de la institución y siempre que aumenten esta adaptación y muestren “buena voluntad”. Para los otros habrá un estancamiento o una situación de retroceso. Dicho de otra forma, se continúa con la aplicación de las mismas restricciones o ellas van aumentando. Entonces, se puede decir que se trata de un circuito común y, a la vez, individualizado.

En relación con esta idea, se citan dos consideraciones que hacen referencia al funcionamiento de las fases dentro de los Centros de menores:

<< El Centro es como si tú pasas por un circuito [...] Una vez que pasen el básico van a un módulo de convivencia. Y, luego, está el finalista.[...]Si en este circuito, en estos módulos de convivencia, tienen un mal comportamiento que se considera grave, primero pasa a módulo de castigo que es el ZIP, y luego irá a Básico. O sea, empieza otra vez como todo el circuito>> (E40 Educadora Alzina).

<< Uno cuando no sigue la dinámica del grupo se vuelve hacerle la sede al grupo Básico, para volver a coger la normativa de convivencia>> (E32 Educadora Alzina).

El Documento del Proyecto Educativo de Tillers establece que para valorar los cambios de ubicación de los menores respecto a los distintos grupos debe tenerse en cuenta los siguientes criterios (2003:29-30):

1. En cuanto al progreso, el grado de logro de los objetivos específicos de cada uno de los grupos así como el logro de los objetivos del P.E.I.

2. En cuanto a la regresión, el incumplimiento de la Normativa de Régimen Interior y la comisión de faltas disciplinarias graves o muy graves. En estos casos está previsto el aislamiento a la ZIP y un tiempo de estancia o ampliación del tiempo de estancia al Grupo Básico.

Entonces, el sistema está diseñado para ser progresivo en los casos de internos cuya conducta cumpla con los objetivos de cada módulo o período de tratamiento a la vez que con el logro de los objetivos de su P.E.I. Si el menor comete faltas disciplinarias y su evolución conductual se considera negativa, hay un retroceso, o sea, el menor vuelve al módulo básico y empieza el circuito desde el principio. Igualmente, se ha establecido que el no lograr los objetivos educativos marcados por el tutor, ya sea por desidia o falta de interés, puede ocasionar que se prolongue la estancia dentro de un grupo, aunque no se hayan cometido faltas disciplinarias.

Asimismo, se evidencia la inter-dependencia de los diferentes instrumentos técnicos de la denominada Actuación educativa institucional dentro de los Centros de justicia juvenil; es decir, el sistema de fases y la organización en módulos están en concordancia con los instrumentos del Proyecto Educativo Individual y la Normativa del Régimen Disciplinario del Centro.

-Se trata de un sistema que copia la organización de fases y grados penitenciarios.

El Reglamento Penitenciario aprobado por el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero establece, en su artículo 100, la clasificación en grados:

Tras el ingreso los penados deberán ser clasificados en grados. Los grados serán nominados correlativamente, de manera que el primero se corresponda con un régimen en el que las medidas de control y seguridad serán más estrictas, el segundo con el régimen ordinario y el tercero con el régimen abierto.

Paralelamente, el artículo 106 del Reglamento dispone:

a) La progresión en el grado de clasificación dependerá de la modificación positiva de aquellos factores directamente relacionados con la actividad delictiva, se manifestará en la conducta global del interno y entrañará un incremento de la confianza depositada en el mismo, que permitirá la atribución de responsabilidades más importantes que impliquen un mayor margen de libertad (106.2).

b) La regresión de grado procederá cuando se aprecie en el interno, en relación al tratamiento, una evolución negativa en el pronóstico de integración social y en la personalidad o conducta del interno (106.3).

La clasificación interna en las cárceles, como señala García-Borés Espí, se basa en un sistema dinámico-motivacional, según el cual, determinados comportamientos son premiados con una progresión de fase que comporta más beneficios, mientras otros son castigados con una regresión que implica reducción de los mismos. Los criterios para un cambio de fase se hallan en función de la participación en actividades, nivel de adaptación a la normativa, conductas normalizadas y tiempo de permanencia en la fase (1993:428-429).

Al respecto, el coordinador del Centro Penitenciario de jóvenes de Barcelona expresa:

<< Los grados son tres: primero, segundo y tercero. El primer grado son la gente inadaptada, con problemas de conducta que están en aislamiento. Luego, está el segundo grado que es el ordinario donde están todos los internos y hasta donde pueden llegar a salir de permiso y a partir de ahí el tercer grado que es para internos que han superado esta fase o que por sus características cuando ingresan, la junta de tratamiento considera que deban estar en tercer grado y es eso; la noche duermen en la prisión y el resto de día van a formarse en las escuelas, universidades y tal o trabajo >> (E31).

El artículo 102 del Reglamento define los criterios y variables de la clasificación. En sus incisos 3-5 determina el perfil del interno que se incluye en cada grado:

-Serán clasificados en segundo grado los penados en quienes concurren unas circunstancias personales y penitenciarias de normal convivencia, pero sin capacidad para vivir, por el momento, en semi-libertad (102.3).

- La clasificación en tercer grado se aplicará a los internos que, por sus circunstancias personales y penitenciarias, estén capacitados para llevar a cabo un régimen de vida en semi-libertad (102.4).

- Conforme a lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley Orgánica General Penitenciaria, se clasificarán en primer grado a los internos calificados de peligrosidad extrema o inadaptación manifiesta y grave a las normas generales de convivencia ordenada (102.5).

De modo similar, el coordinador de educadores del Centro Penitenciario de Jóvenes describe los criterios para la clasificación y ubicación de los jóvenes presos:

<< En principio (la separación se hace), según el perfil del interno teniendo como guía, pues, su nivel cultural medio, los problemas que tiene de adaptación o no, la facilidad o no que tiene para integrarse dentro de las actividades, la participación. Cada módulo pues, tiene un perfil más o menos generalizado del interno. Entonces, depende de la progresión puede pasar de un nivel a otro. Por ejemplo, un señor que está en los niveles más bajos si vemos que hace una progresión positiva suele pasar a otro nivel o el contrario, ¿no? Si está a un nivel más alto y lleva tiempo y vemos que,

pues, no sigue la norma general del resto del módulo donde se encuentra, pues, le vamos bajando >> (E31).

Por todo lo anterior, queda claro que el Centro educativo de justicia juvenil comparte con la cárcel la división del tratamiento en unas fases con diferente grado de restricción, la clasificación de los internos basándose en su aparente adaptación o docilidad a la institución y, los procesos de progresión o regresión de la situación institucional del interno. Asimismo lo que comparten es una idea clave; la de “progreso” traducido en términos conductuales y de cumplimiento de las normas.

6.3.2 El sistema de niveles: la “individualización en las respuestas”

i. Los tres niveles: Progreso/Regreso

Un instrumento central del sistema motivacional o modelo conductista de premios y sanciones es el sistema de niveles.

Como dicta el artículo 107. 2 del Anexo de la Circular 1/2008, *el periodo de intervención estará organizado en diferentes niveles progresivos. En cada nivel se trabajarán objetivos diferentes. Cada nivel comporta un mayor grado de autonomía y confianza en el menor o joven.* Se trata, sin embargo, de un modo de disposición o de ausencia de ciertos “beneficios” dentro de la Institución, que funciona, de manera paralela con la organización de los módulos. No obstante, los dos sistemas de clasificación son interdependientes y se condicionan el uno al otro. Por ejemplo, aunque un interno esté en el grupo finalista, no puede acceder a algunos permisos sin que le sea asignado por lo menos el nivel dos.

Los menores deben estar informados sobre el nivel en que se encuentran, qué comporta estar en cada nivel, cuáles son las conductas objeto de observación para cada ámbito de evaluación y cuáles son los objetivos semanales que debe alcanzar.

Los niveles son tres (I, II y III); los menores y jóvenes internados están siempre asignados a un nivel concreto. Pasar de un nivel a otro depende de la puntuación obtenida en el sistema de evaluación:

<< Si está en nivel uno tendrá una serie de privilegios, nivel dos más y el nivel tres es el que más privilegios tiene [...] no implica nada al nivel de dinámica sino les implica a ellos al nivel individual porque implica los privilegios>> (E40 Educadora Alzina).

Según el documento del desarrollo del sistema motivacional del Tillers, las características de cada uno de los tres niveles son (2008:6-7):

-Nivel I

Corresponde a los menores y jóvenes con los que se tiene que intervenir más a fondo.

Se fundamenta en:

- Mejorar la adaptación del menor al Centro o a la unidad de convivencia.
 - Mejorar las respuestas en la ejecución del PTI (programa aprobado judicialmente)/PEI (programa diseñado por el equipo multidisciplinario del Centro)
- Así, según el discurso oficial, el nivel I consiste en una intervención más profunda para que los menores respondan de manera más adecuada a las exigencias del Centro y de su Programa individual.

Ahora observamos qué significa esta intervención “más a fondo” en la práctica institucional:

<< Nivel uno serían los chavales más inadaptados, conflictivos por decirlo de una manera >> (E36 educador tillers).
<< Sería el nivel de mayor castigo. Vale, no sería del castigo pero sí que es el nivel que pasan dentro de la habitación >> (E26 Coordinador Tillers).
<< Uno es un retroceso [...] es como suspendido/aprobado/notable/excelente. Pues, el nivel uno es suspendido pero no es castigo >> (E27 Educadora Can Llupià).
<< El nivel uno es el peor nivel, pues, que es el nivel que tiene más restricciones >> (E39 Educadora Alzina).

Es evidente que este nivel concede menos derechos y mayor restricción de la libertad dentro del sistema motivacional. Trátese de castigo o de calificación académica de “suspendido”, se observa que la respuesta “educativa” o la intervención más a fondo, dirigida a los adolescentes que presentan dificultades de adaptación o conflictividad, es de tipo sancionador o de restricción máxima.

-Nivel II

Este nivel se asigna a los menores que se ven con un ajuste adecuado a las propuestas y exigencias propias del PTI/PEI y de la adaptación al Centro.

<< Nivel dos son los chavales que más o menos van funcionando >>
(E36 Educador Tillers).

<< Cuando entran (están en nivel dos) >> (E27 Educadora Can Llupià).

Así, el nivel dos es fijado como “el nivel medio” y, también, un nivel de partida en el diseño de sistema motivacional.

-Nivel III

El nivel tres corresponde a los menores que en su proceso, dentro y fuera del Centro, manifiestan respuestas adaptativas y funcionamiento favorable, relacionadas con su estancia en la unidad de convivencia y la evolución en su PTI/PEI.

<< Los niveles tres, los ejemplares, los que lo llevan mejor, por la noche pueden bajar al patio y ahí, pueden simplemente tomar aire y hablar, si quieren jugar, juegan >>

(E37 Educadora Tillers).

<< Son pequeñas cositas pero el nivel tres siempre tiene más beneficios, siempre >>
(E39 Educadora Alzina).

Obviamente, se trata de un nivel que se ha diseñado para ser el nivel de los mayores premios o privilegios. Los menores clasificados en el nivel III son “los ejemplares” de la institución, aquellos que están mejor adaptados, paradigmas de la proclamada eficacia del tratamiento conductual.

El sistema de niveles consiste en unos de los instrumentos institucionales en los que **se funda la individualización de las respuestas en el tratamiento del menor**. Aún más, el modo de que se plantee este sistema introduce en la escena la elección y responsabilidad personal. Paralelamente, esta clasificación funciona como un mostrador o un “espejo” de las características personales y casi de la calidad del sujeto clasificado:

<< La manera es que si lo haces bien, tienes más derechos y más privilegios y si no, no >> (E36 Educador Tillers).

<< Además, hay que decirlo, yo como educadora, como persona, hablo más, busco más, comparto más, confío más en uno que se comporta y que me demuestra que pueda confiar en él que en otro, ¡normal! [...] Eso es una elección estar en nivel uno o en nivel tres >> (E38 ex Educadora Alzina).

El documento del desarrollo de sistema motivacional del Tillers manifiesta que el sistema motivacional parte de la asignación de niveles de evolución progresiva en función del momento en el que se encuentra el joven en relación con algunos ámbitos marcados. Paralelamente, la Dirección de la justicia juvenil establece que *la progresión o la regresión de un nivel a otro tiene que fundamentarse en la evolución positiva o negativa observada en el menor o joven, en el grado de logro de los objetivos establecidos en el programa y en la valoración de su conducta global* (Art. 107.3 del anexo de la Circular 1/2008).

Así que la asignación de los niveles implica la realización de un movimiento opuesto: la *progresión* y la *regresión*. Estos son dos términos nucleares en la organización del sistema de los niveles.

Aunque el supuesto objetivo institucional es el aumento y/o la estabilización del progreso del menor, el movimiento entre estas dos situaciones es casi continuo.

<< Un chaval puede llegar del nivel tres que es lo mejor y, a lo mejor, por una pequeña bronca, una pelea, puede que se le bajen al nivel dos y de ahí, si vuelve a hacer otra falta, puede que se le bajen al nivel uno. Lo que pasa es que, luego, puede volver a subir >> (E36 Educador Tillers).

<< ¿Retroceso? Sí. Al nivel uno a nivel tres para arriba y para abajo>> (E42 Educadora Can Llupià).

Paralelamente, la situación del retroceso aparte de sus consecuencias prácticas parece que adquiere un valor simbólico y un papel educativo.

<< Hombre, lo de nivel es que ha dejado a ganar. Si estando al nivel tres estaba muy bien y tenía algunos privilegios, a la medida que los va perdiendo, pues, se da cuenta, ¿no?>> (E36 Educador Tillers).

<< Intentamos que se marquen tiempos (durante los cuales se trabajan objetivos concretos) pero, a veces, con este tipo de chicos los retrocesos suelen ser bastante habituales. Entonces, también es bueno, que tengan retrocesos. No es bueno que el chico siempre avance y nunca se equivoque. Porque lo que intentamos es que también ellos mismos se equivoquen, vean que cometen errores, pero que esos errores no es más que un error y que luego pueden seguir>> (E26 Coordinador Tillers).

Aquí se dan unas pistas sobre el papel que la base racional o filosófica del sistema motivacional de modificación de conducta quiere otorgar a la situación del retroceso. Está planteado como una estrategia correctora y educativa que puede potenciar las finalidades del sistema conductista y, de manera consecuente, aquellas de la “actuación educativa institucional”.

Aparte de la asignación semanal del nivel a través de la evaluación ordinaria y el sistema de notas, el nivel puede ser objeto de revisión automática cuando se producen algunas situaciones consideradas como especiales. En estos casos, se hace una revisión automática de nivel y se asigna el nivel I del sistema motivacional, o sea, se aplica directamente el mecanismo del retroceso. Algunas de estas situaciones especiales son¹¹⁸:

- Agredir de forma grave cualquier persona dentro del Centro.
- Agredir de forma grave, fuera del Centro, otro menor internado o personal del Centro o autoridad o agente de autoridad, cuando el menor sale durante del internamiento.
- Instigar o participar en motines, insurrecciones o desordenes colectivos
- Intentar o consumir la fuga desde el interior del Centro o cooperar con otros internos en su producción.
- Amenazar o coaccionar de forma grave cualquier persona dentro del Centro.
- Amenazar o coaccionar de forma grave, fuera del Centro, otro menor internado o personal del Centro o autoridad o agente de autoridad, cuando el menor sale durante del internamiento.
- Evasión o no retorno de una salida autorizada.

¹¹⁸ Sistema Motivacional C.E. Tillers, p. 9

Efectivamente, se demuestra que el mecanismo de retroceso incluido en el sistema motivacional es parte de los métodos disciplinarios de los Centros funcionando paralelamente con las sanciones disciplinarias. Entonces, **el sistema de niveles tiene su propio rol en el disciplinamiento de la población reclusa.**

Las situaciones de progreso y retroceso incluidas en el sistema motivacional no son, en realidad, situaciones cualitativamente opuestas o significativamente diferentes entre sí. La descripción institucional del sistema de niveles y del denominado progreso y regreso, hace referencia a un *movimiento* y, además, *opuesto*. A nuestra opinión, la palabra movimiento es un eufemismo si deseamos hablar de la situación de los adolescentes y jóvenes en los Centros de justicia juvenil. En su lugar, hay otra palabra que podría describir mejor la situación: el *estancamiento*.

ii. La evaluación para la asignación del nivel.

Ámbitos de evaluación

La “evolución positiva o negativa” del menor o joven se observa en unos ámbitos concretos. Ellos, según el documento del Sistema Motivacional del Tillers, son:

1) **Hábitos**, 2) **Relaciones Interpersonales**, 3) **Ámbito Formativo/Laboral**, 4) **Actividades**, 5) **Ámbito Personal** y, 6) **Salidas al exterior**.

De los seis ámbitos los cuatro primeros tratan conductas a observar que son iguales para todos los jóvenes mientras el ámbito personal y las salidas al exterior tienen que ver con conductas contempladas en unos objetivos individuales que se plantean para cada joven en su PTI/PEI.

<< Se evalúan en hábitos -si hacen su tarea de fregar el pasillo que les toca, si se duchan, si en la mesa están correctos comiendo, higiene- en actividades -las por los programas que te he dicho- en relación, que es como se relacionan con el grupo, con los demás compañeros y los profesionales del Centro, y en Personal- que el ‘personal’ es un apartado que es un poco como está el menor respecto a su caso judicial, como está de ánimo y todo>> (E39 Educadora Alzina).

Ahora bien, resultaría de gran interés conocer las conductas que se han elegido como objeto de observación y evaluación.

1) Hábitos

Trabajar el ámbito de hábitos significa tener en cuenta que el proceso para la adquisición de hábitos es progresivo y tiene diferentes fases: conocer los hábitos, aplicarlos y automatizarlos, asumir que son necesarios. La evaluación tiene que desvelar también la fase

concreta en la cual esté el menor respecto a la adquisición de cada uno de los hábitos en cuestión.

La tabla que se presenta a continuación incluye las conductas generales y específicas que se observan respecto al ámbito de los hábitos.

Conducta general	Especificación de la conducta a observar
<i>1. Higiene Personal</i>	a) Seguir un nivel de higiene adecuado: lavarse los dientes después de desayunar, comer, cenar; llevar la cara limpia e ir bien peinado, lavarse las manos antes de comer, ducharse como mínimo una vez por día. b) Dormir con pijama y cambiarse para ir a desayunar. c) Llevar ropa limpia y adecuada en todas las actividades
<i>2. Orden e higiene en las dependencias propias y comunes</i>	a) Limpiar y arreglar la habitación por la mañana, mantenerla durante todo el día: Barrer y fregar; Hacer la cama; Arreglar la ropa; Mantener los vidrios, paredes y puertas limpias; Respetar los turnos de lavandería b) Cumplir con las tareas asignadas cada semana
<i>3. Alimentación</i>	a) Comer utilizando correctamente los cubiertos adecuados b) Sentarse correctamente a la mesa. c) Comer equilibradamente
<i>4. Salud</i>	a) Demandar asistencia médica si es necesario y de forma correcta. b) Seguir las indicaciones médicas. c) Mostrar interés para mejorar su salud.

Observando esta tabla se evidencia el hecho de que se toman como indicadores de la evolución del sujeto aspectos de su comportamiento que, en su gran mayoría, son muy poco relevantes. Además, no sólo se exige la presencia de estas conductas sino se pide una frecuencia específica en la repetición de ellas. Por ejemplo, se le pide al menor internado que se lave los dientes después de desayunar, comer, cenar y que se duche como mínimo una vez por día. A nuestro parecer, son exigencias exageradas, considerando que un niño “normal y corriente” en la sociedad probablemente no se lava los dientes después de cada comida y ¡ni siquiera se cambia el pijama para ir a desayunar! En último término, ocuparse con la realización de todo eso impide que los chicos consigan hacer otras tareas más significativas para su desarrollo integral.

Es necesario aclarar que, la necesidad de ajustar la convivencia a pautas -que pueden ser discutidas, cambiadas, etcétera-, no es lo mismo que la creación de una especie de dogma acerca de lo que los sujetos deben ser/hacer y la sucesiva imposición de los criterios y

manifestaciones de este dogma. Obviamente, lo que se da aquí es la persistencia y el dominio de las ideas higienistas en el tratamiento de los menores.

Entonces, los Centros de justicia juvenil dan señales de que siguen con el modelo sanitario-disciplinario de la “vieja escuela” y las tradicionales instituciones cuasi-penitenciarias para menores reajustándolo a nuevas pautas y técnicas actualizadas.

2) Relaciones Interpersonales

Aquí se focaliza en ciertos aspectos de la conducta relacional de los adolescentes y jóvenes teniendo, igual que en los otros ámbitos, conductas pre-establecidas “correctas” y esperadas. Éste ámbito incluye temas como el respeto a los otros, la aceptación de la autoridad, las habilidades sociales y la resolución de problemas interpersonales.

Conducta general	Especificación de la conducta observar
1. Respeto a los otros	a)Mostrar respeto a los otros compañeros, profesionales y otras etnias, b)Saber escuchar, c)No aprovecharse del compañero en beneficio propio, d) Dejar que expresen los otros sus opiniones, e)No insultar, mirar de mala manera, f)Respetar el espacio y las cosas de los otros
2. Actitud de colaboración	a) Dar una mano tanto a los profesionales como a los compañeros. b) Participar activamente en la resolución de problemas individuales y grupales.
3. Mostrar habilidades sociales	Dar las gracias, pedir las cosas adecuadamente, escuchar, aceptar indicaciones.
4. Aceptar la autoridad	a)No protestar frente a las indicaciones de los profesionales, b) Respetar al adulto
5. Resolución de problemas Interpersonales	Tener y mantener criterios propios: ser autónomo, ser selectivo en las relaciones

La evaluación en este ámbito lleva consigo la problemática de toda evaluación de corte conductista, pero es en este ámbito que la referida problemática se ve agudizada. Es decir, un contexto tan asfixiante, opresor y segregador de la institución total cerrada, es imposible pretender que no afectará en las relaciones e interacciones sociales e interpersonales de los internos. Acorde a esta idea, esperar que niños y jóvenes encerrados sean selectivos en sus relaciones, participen activamente en la resolución de problemas individuales y grupales, respeten al adulto, den una mano, etcétera, y todo eso, de manera auténtica, voluntaria y sin falsear su conducta, es una ingenuidad o una hipocresía de la institución. Por todo esto, consideramos que los resultados de la evaluación en este ámbito serán, en líneas generales, negativos o falsos.

3) **Ámbito Formativo/Laboral y Actividades**

La evaluación se focaliza en la participación del menor en las actividades del aula taller, la adaptación a la dinámica del grupo aula taller, el aprovechamiento/rendimiento de los contenidos del programa, el interés sobre el logro de aprendizajes y la iniciativa en el desarrollo de los programas.

La tabla presentada a continuación muestra las conductas específicas a observar dentro del contexto de la conducta general.

Conducta general	Especificación de la conducta a observar
<i>1.Participar activamente</i>	a) Mostrar interés en la actividad b) Tener iniciativa c) Ser capaz de pedir ayuda cuando no sabe d) Mostrar interés en aprender
<i>2.Mantener los hábitos básicos</i>	a) Ir correctamente vestido para hacer la actividad b) Proteger el material y el entorno donde trabaja c) Cumplir con los criterios de higiene demandados
<i>3.Rendimiento y organización de los espacios y tiempos adecuados</i>	a) Cumplir con los mínimos demandados en la actividad. b) Cumplir correctamente con los horarios establecidos de forma autónoma c) Conocer el espacio y respetar los límites de éste
<i>4.Mostrar interés a las consignas de los profesionales y compañeros</i>	a) Pedir explicaciones de forma correcta b) Respetar la diversidad y el trabajo de los iguales c) Respetar a los profesionales

En cuanto al primer parámetro de la evaluación, o sea, *la participación activa del menor en las actividades del aula taller*, suponemos que la propia aplicación del sistema motivacional juntos con la normativa y el régimen disciplinario del Centro pueden resultar en que un considerable número de chicos asistan en el conjunto de tales actividades.

Porque como se expresa:

<<En actividades la nota es cero si no baja o si no acaba a participar plenamente en la actividad. Entonces, sí que a todos los chicos les interesa porque el no participar o tener malas notas, significa baja del nivel y tener menos privilegios en el Centro >> (E26 Coordinador Tillers).

Bajo estas condiciones no se puede saber si un chico tiene algún tipo de motivación personal e interés real para ir a las actividades o asiste simplemente porque está más o menos obligado

a hacerlo. Y aunque se exprese que no se valora sólo la asistencia a una actividad sino también su participación, una evaluación que se centra a los signos conductuales no es competente para reconocer si la participación es auténtica o fingida y tampoco si se interiorizó el contenido de la actividad. En este sentido, los criterios de la evaluación mencionados son bastante “ambiciosos” y poco realistas. Así que, como García Borés sostiene, “*los internos participan -o simulan que participar- por una razón fundamental: los premios otorgados a cambio. Es necesario asumir que sin la libre voluntad del interno es ingenuo contar con alguna posibilidad de un éxito (re)educador*” (1997:156).

En cuanto a los otros criterios de la evaluación como por ejemplo, el mantenimiento de unos hábitos de trabajo, el rendimiento y la organización de los espacios y tiempos adecuados, la muestra de interés a las consignas de los profesionales y compañeros, ellos no se refieren a la adquisición de aprendizajes sino a algo más amplio, esto es, *la institución social del trabajo*. Es importante observar y evaluar los hábitos adquiridos y el nivel de la aceptación de las normas sociales entorno a esta institución. A modo indicativo, se tiene que “aprender” que el trabajo implica el seguimiento de un horario: << Ahí todos trabajamos con un horario. [...] Y los que no sigan con el horario tienen una sanción entre comillas. Le valoras menos con la nota que te decía antes>> (E39 Educadora Alzina).

Ahora bien, refiriéndose a la institución del trabajo en el siglo XXI, cabe señalar que en las últimas décadas asistimos a profundas transformaciones en el mundo del trabajo, las cuales han generado lo que Castel (1997) llamó “la caída de la sociedad salarial”. Se trata de transformaciones sociales, tanto materiales como subjetivas, consecuencia de la evolución actual del sistema capitalista y la específica gestión de su crisis. Por lo tanto, los procesos de racionalización del trabajo se profundizan en el marco de la globalización de la producción, dando lugar a formas de organización productiva las cuales giran métodos de contratación no regulada de mano de obra y formas precarias de empleo. Además, la falta de demanda de trabajo, tanto asalariada como no asalariada, está dejando un importante sector de la población económicamente activa, “excluida del mercado laboral” y que, en varios casos, según el tiempo de desocupación, el nivel de capacitación o según al grupo al que pertenezca, puebla la categoría de “prescindibles”, por cuanto no responden a las exigencias actuales del mercado laboral.

Dado lo anterior, antes de hablar de la evaluación de las conductas y actitudes de los adolescentes y jóvenes respecto a este ámbito, es necesario reflexionar sobre la imagen de la institución del trabajo que se proyecta dentro de los Centros de menores y cuestionar los objetivos relacionados con esta institución.

4) Ámbito personal y salidas al exterior

Dentro de este ámbito se valora el proceso individual del joven en relación con la consecución de los objetivos planteados en su PEI.

En relación con el ámbito personal, los ítems que se tienen que tener en cuenta son:

1. Participar en la tutoría
2. Mostrarse receptivo a las indicaciones tutoriales que le hace el educador-tutor
3. Tener interés en adquirir los conocimientos sobre: Deberes y derechos; régimen de vida (horarios, espacios...); Rol de los profesionales;
4. Organización del Centro
5. Tener interés para conocer su situación judicial y administrativa
6. Colaborar en presentar información útil para la elaboración de su PTI/PEI y sus posteriores revisiones
7. Reconocer las necesidades de intervención que se le comentan.
8. Mostrar interés para entender los objetivos del trabajo de su PTI/PEI
9. Reconocer que determinadas consecuencias están en relación directa con su conducta
10. Reconocer su responsabilidad en los hechos y las situaciones
11. Reconocer la necesidad de modificar su conducta para modificar las consecuencias
12. Reconocer y respetar los sentimientos del otro
13. Colaborar con el tutor en la fijación de objetivos y actividades
14. Cumplir con las normas y compromisos fijados en la tutoría
15. Reconocer la existencia de determinados problemas en su desarrollo cotidiano.
16. Hacer una lectura realista de las responsabilidades para conseguir objetivos educativos
17. Saber defender sus derechos
18. Saber expresar de forma correcta sus quejas.

Es evidente que todos estos ítems de evaluación buscan que el menor acepte -o mejor dicho, simule aceptar- la intervención institucional sobre su persona. De modo más específico, el menor debe mostrarse receptivo a los instrumentos y estrategias de intervención como es el P.E.I., el R.R.I., la tutoría, el sistema conductual de aplicación de consecuencias, y dispuesto a contribuir a la aplicación y desarrollo efectivo de ellos. En último término, se trata de evaluar hasta qué nivel el menor ha legitimado y reconocido la institución.

En relación con el ámbito de las salidas al exterior, los ítems que se valoran giran en torno al objetivo de que el menor muestre habilidades sociales, respete a las personas con que interactúa, respete a la autoridad y que funcione en sus interacciones durante las salidas programadas. Asimismo, se le pide que cumpla con los objetivos de su plano de salidas. Es decir, para que un interno tenga derecho a una salida programada debe haber cumplido con unos requisitos objetivos y otros valorativos¹¹⁹. Como requisitos objetivos se entienden el cumplimiento de 1/3 de la medida del internamiento y su buena evolución. Los requisitos valorativos son la participación en actividades según el PTI como también un pronóstico favorable por los profesionales del Centro. O sea, partiendo del hecho de que los menores antes que salgan se sometan en varios procesos de evaluación y mientras que estén fuera

¹¹⁹ Así se establece en el apartado “Circuit de sortides programades i de cap de setmana” de PEC del Tillers.

siguen observados y evaluados, se revela claramente la presencia constante de una mirada controladora hacia el menor y el sobre-uso de la práctica evaluadora.

Una vez más se observa que parte de los ámbitos y criterios de la evaluación conductista que hemos visto es semejante con aquellos de la evaluación que se realiza dentro de las cárceles. La siguiente cita da unas pistas de esto:

<< En nuestro sistema de evaluación se da mucha importancia pues, a ser muy respetuoso con el cuadrante que hace las actividades, valorar mucho el rendimiento en la escuela, a ver la evolución que tiene en las actividades [...] pues a tener la posibilidad de una escala en la que se les da muchos beneficios o menos>> (E31 Coordinador C.P. Jóvenes).

Notas-Puntuación

El menor es valorado en función de los diferentes ámbitos de intervención asignándole una puntuación del 0 a 5. Cada uno de los tres niveles tiene estipulada una escala de puntuación mínima y máxima.¹²⁰ Lo explica así la educadora del Alzina:

<< Cada día, a los chicos se les valora con una nota de uno a cinco. El uno es la nota inferior y el cinco es la mejor nota. Entonces, de estas notas que se le ponen cada día, semanalmente saca una nota. Entonces, en función de la nota que tenga al final de esta semana el chico está en nivel uno, nivel dos o nivel tres>> (E39).

El proceso de puntuación se ve como un proceso a través del cual se refleja el esfuerzo del menor: << Es una puntuación que se les da cada día dependiendo de su esfuerzo>> (E27 Educadora Can Llupià).

Cada ámbito de evaluación dentro del Sistema Motivacional, tiene un peso específico en la nota global semanal. Calculados por porcentajes, aquellos quedarían de la siguiente manera: Hábitos: 10% de la nota global; Relaciones interpersonales: 15% de la nota global; Ámbito Formativo/Laboral: 25% de la nota global; Actividades: 20% de la nota global; Tutoría: 30% de la nota global.

Se puede observar que el ámbito de tutoría, es decir, el ámbito donde se valora el proceso individual del menor en relación con la consecución de los objetivos planteados en su PEI, tiene mayor peso. Como se dijo antes, este ámbito incluye, entre otros, items tales como la colaboración en presentar información útil para la elaboración de su PTI/PEI y sus posteriores revisiones, el reconocimiento de las necesidades de intervención que se le

¹²⁰ Para el nivel I la escala es de 0 a 1.9, para el Nivel II de 2 a 3.4 y para el Nivel III de 3,5 a 5. La revisión para la asignación de un nivel determinado se tiene que plantear con la periodicidad siguiente: Nivel I, a las 2 semanas como máximo, Nivel II, a las 4 semanas como máximo, Nivel III, a las 2 semanas como máximo.

comentan, la colaboración con el tutor en la fijación de objetivos y actividades, el cumplimiento con las normas y compromisos fijados en la tutoría. Es decir, lo que más se valora es el nivel de consentimiento del menor con la intervención institucional que se le aplica. Luego, los ámbitos que tienen un mayor peso son el formativo/laboral y de las actividades, o sea, la actitud del menor hacia el trabajo, el estudio y la realización de algunas tareas.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos a partir de los cuales se hace la evaluación del menor y joven son:

a) **Libro diario**

Cada día se recoge la información de cada joven en relación a las conductas observadas por ámbito.

b) **Ficha de objetivos semanales**

En aquella ficha el tutor recoge los objetivos que el joven ha de conseguir semanalmente. El joven debe ser informado de los objetivos.

c) **Hoja de valoración de aulas y talleres**

Los maestros de aula y de taller tienen que valorar al joven siguiendo los ítems establecidos en cuanto a las conductas a observar para el ámbito formativo y en función de los criterios planteados en cuanto a la puntuación.

d) **Registro individual**

Instrumento para sistematizar la información individual y obtener la puntuación indicativa de la evolución del joven en los diferentes ámbitos establecidos, así como la puntuación final que indica el rango en el que se encuentra el joven. Esta hoja ha de ser también trabajada por parte del tutor con el joven para ver la evolución de este en los diferentes ámbitos

e) **Registro de notas globales de grupo**

Instrumento donde queda reflejada la puntuación de todos los jóvenes de un mismo módulo o unidad de convivencia. Ésta hoja está planteada por orden de puntuación así como por orden de nivel.

f) **Protocolo de tutorías**

Cada tutor lleva un registro de las tutorías que tiene con el menor y las coordinaciones con los otros profesionales.

g) **Reuniones del Equipo Multidisciplinario**

A partir de la evolución del SAVRY¹²¹ se registra toda información sobre el joven, se marcan los objetivos a trabajar con él y las estrategias que hay que aplicar para que sean conseguidos. Analizando el sistema de evaluación se encuentran una serie de estrategias, métodos e instrumentos diseñados para medir, encasillar, clasificar a personas menores de edad sometidos a una intervención institucional totalitaria. Los adolescentes y jóvenes son la materia prima de una evaluación cuya estructura e instrumentos desvelan el dominio de la filosofía neo-higienista. O sea, una doctrina dentro de la cual la educación se inscribe como

¹²¹ La aplicación de este instrumento consiste en un claro ejemplo del dominio de neo-higienismo en las intervenciones institucionales con niños y jóvenes en conflicto social.

un mero instrumento del disciplinamiento y control. Como Núñez (2010) sostiene, el trabajo del educador social, desde la perspectiva neo-higienista, queda, cada vez más, supeditado a la aplicación de protocolos que estandarizan tanto las tareas de gestión poblacional como su evaluación, realimentando el procesamiento informático de los datos y relanzando el circuito, amparado en la estadística que él mismo genera.¹²²

iii. Los incentivos o refuerzos del sistema conductista

Los incentivos/recompensas/refuerzos positivos son un elemento fundamental del sistema conductista. En las instituciones de justicia juvenil a cada nivel de evolución conductual se asigna una serie de incentivos o refuerzos. Como se describe en el documento del SM del Tillers: “*El sistema se instituye de forma progresiva, de tal manera, que el coste de la respuesta individual, en cada una de las áreas evaluadas (áreas a mejorar, mantener, etc.), supondrá la asignación de una serie de incentivos que él/la menor/joven disfrutará como consecuencia de su acción de tendencia más normalizadora*” (2008:4).

La idea y razonamiento del sistema de incentivos en los Centros de la justicia juvenil son similares al sistema de beneficios y recompensas que existe en los Centros Penitenciarios. Este es un hecho que se puede constatar al comparar los artículos de la legislación sobre menores con los de la legislación penitenciaria.

Legislación penal del Menor	Legislación penal de adultos
<p><u><i>Reglamento de la Ley penal del Menor (R.D. 8/2004)</i></u></p> <p>Artículo 85 (Incentivos) Los actos del menor que pongan de manifiesto buena conducta, espíritu de trabajo y sentido de la responsabilidad en el comportamiento personal y colectivo, así como la participación positiva en las actividades derivadas del proyecto educativo, podrán ser incentivados por la entidad pública con cualquier recompensa que no resulte incompatible con la ley y los preceptos de este reglamento.</p>	<p><u><i>Reglamento Penitenciario(R.D. 190/1996)</i></u></p> <p>Artículo 119.1 Incentivos El seguimiento con aprovechamiento de las actividades educativas y formativas [...] se estimulará mediante los beneficios penitenciarios y recompensas que procedan.</p>
<p><u><i>Circular 1/2008, de la Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil</i></u></p> <p>Artículo 89 (Recompensas) Los actos del menor o joven que patenten una buena conducta, participación activa en las actividades derivadas del programa de</p>	<p>Artículo 263. Recompensas Los actos que pongan de manifiesto buena conducta, espíritu de trabajo y sentido de la responsabilidad en el comportamiento de los</p>

¹²² Consúltese también Congreso Internacional de Pedagogía Social, Sao Paulo, Marzo de 2010 http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092010000100026&script=sci_arttext

<p>tratamiento individualizado, espíritu de trabajo y sentido de la responsabilidad en el comportamiento personal y colectivo se tienen que estimular con alguna de las recompensas siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Entrega de libros y otros objetos de cariz educativo o recreativo. Prioridad para participar en salidas programadas organizadas por el centre Aumento de la frecuencia y del tiempo de comunicaciones y visitas. Reducción, suspensión o revocación de las sanciones disciplinarias impuestas. Cancelación de anotaciones de sanciones al dossier del menor o joven. Cualquier otra recompensa de carácter análogo a las anteriores que sea compatible con esta Normativa y las normativas específicas de convivencia de los centros, con el programa de tratamiento individualizado del menor o joven y con su situación judicial. 	<p>internos, así como la participación positiva en las actividades asociativas reglamentarias o de otro tipo que se organicen en el Establecimiento, serán estimulados con alguna de las siguientes recompensas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comunicaciones especiales y extraordinarias adicionales. Becas de estudio, donación de libros y otros instrumentos de participación en las actividades culturales y recreativas del Centro. Prioridad en la participación en salidas programadas para la realización de actividades culturales. Reducciones de las sanciones impuestas. Premios en metálico. Notas meritorias. Cualquier otra recompensa de carácter análogo a las anteriores que no resulte incompatible con los preceptos reglamentarios.
--	--

Efectivamente, el sistema de incentivos produce una escala de mayor o menor restricción que abarca diferentes ámbitos en el contexto de privación de libertad afectando hasta la propia situación judicial del menor o joven recluso. Como señala Goffman:

“Al mismo tiempo que se desarrolla el proceso de mortificación, el interno comienza a recibir instrucción formal e informal sobre lo que es el sistema de privilegios. El sistema de privilegios le proporciona un amplio marco de referencia para la reorganización personal [...] se ofrece un pequeño número de recompensas y privilegios, claramente definidos, a cambio de la obediencia prestada al personal en acto y en espíritu” (1970:58).

Sin embargo, esta graduación de las restricciones implica no solo el refuerzo positivo sino también el refuerzo negativo o, dicho de otra forma, la ausencia del esfuerzo positivo. Así que, <<depende del nivel del sistema motivacional, se les hace un refuerzo u otro>> (E40 Educadora Alzina). Entonces, la supresión temporaria o permanente de privilegios consiste en un punto básico del sistema motivacional conductista de las instituciones totales. Y es respecto a eso que el anterior autor denuncia, “las situaciones en que unos pocos privilegios, fácilmente controlables, adquieren tanta importancia, son las mismas en que su supresión cobra una significación terrible” (op.cit., 60). No obstante, cuando se trata de espacios cerrados y contextos donde hay privación de libertad, es necesario tener presente que los “derechos” y los “estímulos”, se aprecian de forma muy diferente que en el mundo exterior.

Los ámbitos y categorías de asignación de incentivos

Las educadoras citadas a continuación ofrecen unos ejemplos de los incentivos que se dan en los Centros de justicia juvenil.

<< Los incentivos son sobre todo relacionados a eso, a la posibilidad de optar a un taller remunerado o aumentar el número de visitas, llamadas telefónicas, comunicaciones íntimas con la novia y todo eso>> (E39 Educadora Alzina).

<< ...si tú te esfuerzas, obtendrás pues, más privilegios, como por ejemplo, irte a dormir más tarde, tener la luz de la habitación hasta más tarde, poder una noche a la semana bajar al patio a jugar un partido de basquet de noche...>> (E27 Educadora Can Llupià).

Ahora bien, los incentivos se refieren a algunos ámbitos concretos. Estos son:

- 1) *el de la vida cotidiana.*
- 2) *las relaciones con el exterior.*
- 3) *las salidas y permisos*
- 4) *la situación judicial.*

Los dos primeros se vinculan con la situación del menor dentro del Centro y las condiciones que se le imponen. Concretamente, el primer ámbito se relaciona con el día a día en el Centro y el segundo con la comunicación con el exterior. El tercer ámbito, aunque, en realidad, se incluya en la categoría general de las relaciones con el exterior, aparece como un ámbito distinto; se trata exclusivamente de la posibilidad del menor o joven a salir de la institución por un tiempo determinado y con un propósito específico. Por último nos encontramos con el punto más fuerte del sistema de niveles, que obviamente, es el ámbito de la situación judicial. Ahora bien, dentro de estos ámbitos hay unos sectores y temas específicos en los que se distribuyen, según nivel, los incentivos marcados.

1) *Ámbito de la vida cotidiana*

Acercas del ámbito de la vida cotidiana los incentivos se relacionan con temas como el *horario para ir a dormir*, el *tiempo libre y el ocio*, la *asignación económica*, la *posibilidad de optar por un cambio de habitación*, los *objetos personales permitidos en la habitación*, y algunos incentivos más que se dirigen, casi exclusivamente, al nivel tres. Algo que merece la atención, es el hecho de que los temas o sectores de la asignación de incentivos que se incluyen en un ámbito tan amplio y complejo como lo de la vida cotidiana, son pocos y, a primera vista, bastante pobres. A partir de esta consideración, se puede excluir parcialmente la categoría de los incentivos económicos, la cual cobra bastante significado una vez que, como es sabido, la precariedad económica personal y familiar es la que caracteriza gran parte de la población de las instituciones penitenciarias (OSPDH,2006).

En la siguiente tabla se puede ver un ejemplo de la distribución de los incentivos por nivel respecto a la vida cotidiana.¹²³

INCENTIVOS-VIDA COTIDIANA	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Horario para ir a dormir los días cotidianos	21:30	22:00	22:15
Horario para ir a dormir los fines de semana y festivos	21:30	22:00 (se puede retrasar en caso de espectáculos excepcionales)	22:15 (se puede retrasar en caso de espectáculos excepcionales)
Horario de apagar las luces	22:00	22:30	23:00
Cambios de habitación	No tienen derecho	Pueden optar por el cambio	Tienen prioridad para demandar el cambio
Uso de los tiempos libres	Fines de semana, en la habitación de 15h a 16h	Libre disposición del tiempo libre	Libre disposición del tiempo libre
Actividades remuneradas	No se permiten	Pueden pedir las tareas remuneradas	Tienen prioridad en la realización de tareas remuneradas
Asignación económica semanal	5 euros (Por medida disciplinaria se puede reducir hasta 0 euros)	8 euros	12 euros
Actividades lúdicas dentro del Centro	No pueden escoger actividades lúdicas de fin de semana. Pueden participar en la actividad de videojuegos solo fin de semana	Tienen preferencia a la hora de escoger actividades lúdicas de fin de semana. Pueden participar en la actividad de videojuegos durante la semana y fin de semana	Tienen preferencia a la hora de escoger actividades lúdicas de fin de semana y actividades llevadas por voluntarios. Pueden participar en la actividad de videojuegos/hacer actividades lúdicas deportivas en el horario del tiempo libre.
Objetos personales permitidos en la habitación	Según la normativa de régimen interno (excepciones según la valoración de tutor). Por la noche se recogen colores, rotuladores, reglas.	Según la normativa de régimen interno (excepciones según la valoración de tutor). Por la noche se recogen colores, rotuladores, reglas.	Según la normativa del régimen interno (excepciones según la valoración de tutor). Se pueden tener consolas de videojuegos, mantas y almohadas personales
Otros incentivos	Nada	Tarjeta telefónica (4 semanas seguidas en el nivel)	Tarjeta telefónica (2 semanas seguidas en el nivel) .Dotación especial de

¹²³ Fuente de información: Documento del Sistema Motivacional Tillers

			productos de higiene personal .Ampliación de horario de televisión en situaciones especiales. .Durante el fin de semana, pueden bajar al exterior a hacer determinadas actividades (fumar, café...). .Posibilidad de demandar cambio de taller
--	--	--	---

El cuadro anterior aporta información sobre:

-El Control del tiempo

a) Horario para ir a dormir

Los adolescentes y jóvenes clasificados en nivel I son los se tienen que ir a dormir y apagar las luces, más temprano. En el lado opuesto, son los asignados en el nivel III, los que pueden quedarse despiertos hasta más tarde. Estos horarios se diferencian levemente según Centro. El primer hecho al cual hay que referirse, es que se trata de unas pautas de organización y control del tiempo muy rígidas y, probablemente, no aguantables. Luego, se observa también que los beneficios ofrecidos en el nivel II y el nivel III, respecto al horario, son muy poco significativos.

Sin duda, la imposición de un horario estricto y rígido en cuanto a la hora de dormir, ha sido un rasgo fundamental de varias instituciones de internamiento a pesar de que ellas tuvieran diferentes finalidades e implicaran diferentes grados de restricción de libertad. Desde los conventos, las residencias escolares y los orfanatos hasta los reformatorios y las prisiones, acostarse pronto y levantarse temprano ha sido un símbolo de disciplina, de laboriosidad y de “obrar en la moralidad”. Como Foucault pone de manifiesto, las instituciones de internamiento modernas han heredado de las comunidades monásticas este modelo estricto (2002:153). A tales efectos, el “espíritu” y el cuerpo deben estar o bien ocupados con el trabajo, la instrucción y la oración o bien “hibernados”. Más allá, este tipo de control afecta no sólo a la hora de ir a dormir, sino que impone, según la época y la institución, unos actos o gestos previos (entrar en el módulo o en la habitación, rezar, apagar la luz, etc.). Son reglas que forman parte no sólo de los instrumentos de control del tiempo, sino también del control del cuerpo; de su movilidad e impulsos, sus ritmos y energía, de toda su psico-motricidad. Toda una serie de pequeñas ceremonias rutinarias que refuerzan la disciplina, a la vez que demuestran su fuerza coercitiva.

b) Tiempo libre y Ocio

La situación y condición del tiempo libre se inscribe al contexto general del control del tiempo. En cuanto a los incentivos del tiempo libre, ellos se concretan en las categorías de *Usos de Tiempo Libre* y *Actividades lúdicas dentro del Centro*. Si pensamos en la rigidez del programa, la monotonía y la rutina del internamiento en una institución cerrada, la restricción que implica estar en el nivel I se hace notoria. Pero, aun así, la restricción que se aplica respecto a estos temas, quizás no se manifiesta de manera tan grave como la que afecta a otros ámbitos y temas. El nivel II y nivel III presentan una mayor permisividad y posibilidad de elección, sin embargo, cabe preguntar sobre la calidad, la cantidad y la variedad de las actividades lúdicas realizadas y los modos del disfrute del tiempo “libre”.

<< Entre semana, ellos tienen poco tiempo libre, sólo una hora por día y ellos lo utilizan pues, escuchan música, pueden ver la televisión>> (E27 Educadora Can Lluçà).

En relación con este tema surge un punto significativo; es el que tiene que ver con el papel de este tipo de incentivos en la construcción de la imagen progresista, democrática e innovadora de las “nuevas” instituciones dirigidas a menores. Es interesante dar énfasis al discurso de la próxima educadora:

<< Han dado muchas comodidades a los chicos. A mí no me entra en la cabeza que el chico que está con medida judicial tenga en la habitación DVD, playstation, televisión, mini cadena y cinco altavoces. ¡A mí no me entra en la cabeza! Y no me parece que es lo que le toca. Muchos chicos normales en la calle no tienen todo eso. ¿Porqué un chico socialmente desadaptado se tiene que premiar y darle estas comodidades?>> (E39 Educadora Alzina).

Obviamente, la descripción anterior sobre la infraestructura del Centro de justicia juvenil altera la imagen común y tradicional de las instituciones penales. Así que ¿esas imágenes no están al servicio de la falsa idea de que las instituciones contemporáneas, no son centros penitenciarios sino unas instituciones educativas y democráticas? Pues, tales tipos de recursos o incentivos afectando a la imagen de la institución hacia el exterior y su representación social como “institución no carcelaria” representan uno de los elementos -hay varios- que construyen lo que se denomina “*Centro Educativo de Justicia juvenil*”. No obstante, la construcción de esta nueva imagen institucional tiene igualmente, entre los políticos y los “expertos”, como también entre el público, sus defensores y sus enemigos según intereses y perspectivas ideológicas.

Ahora bien, las referidas “comodidades” en el interior de la institución se inscriben en el marco del sistema motivacional de premios y sanciones. Es este sistema, entonces, él quien impone las condiciones, los presupuestos y las reglas para el uso y disfrute de los recursos disponibles. En este sentido, los siguientes entrevistados comentan:

<< (Si estás en nivel I) No tienes derechos a corriente durante todo el día -no puedes ver a la tele o jugar la play>> (E32 Educadora Alzina).

<< Tillers es para que estés encerrado. Tiene piscina dentro...Sales un día a la semana al patio para jugar el fútbol. >> (E34 Menor Tillers).

Es decir, las comodidades mencionadas y criticadas no son para todos, ni se ofrecen “generosamente” ni de manera igual, sino son parte de este “juego” institucional para conseguir la adaptación de los internos. Además, no es lo mismo que alguien disponga y pueda usar unas instalaciones y unos micro-equipos en la vida en libertad que en un contexto de privación de libertad. Es decir, una vez que la condición del encierro restringe o priva los estímulos y las posibilidades en el entorno del individuo, la disponibilidad o aumento de unas ciertas infraestructuras, medios y facilidades no son “un lujo”, sino solamente un pobre e insuficiente sustituto de las tantas privaciones que sufre el sujeto encerrado.

-Los incentivos económicos

En cuanto al tema de incentivos económicos, cabe recordar que el trabajo productivo había sido elemento fundamental y obligatorio del tratamiento en todas las instituciones penitenciarias y cuasi-penitenciarias. No obstante, se trataba de un trabajo, no remunerado y de larga duración, que se imponía, en nombre del castigo merecido o de su “reeducación”, a la persona “inadaptada”, “loca”, “delincuente”. En algún momento histórico, este tipo de esclavitud chocó con los derechos humanos, sociales y obreros, los que se consiguieron a través de las luchas y reivindicaciones. De todos modos, el sistema capitalista post-industrial imponiendo nuevas formas de esclavitud obrera sigue, aunque guardando las apariencias, rentabilizando la mano de obra reclusa en la medida que la necesita. Asimismo, el trabajo productivo remunerado o el trabajo del préstamo de servicios recompensado, hace mucho tiempo que, se ha inscrito en el sistema progresivo motivacional de las cárceles.

Ahora bien, los incentivos económicos que se establecen en el sistema motivacional de los actuales Centros de justicia juvenil implican la asignación económica semanal, las actividades remuneradas a través de tareas determinadas dentro del centro y talleres productivos.

Respecto a la asignación económica semanal, la tabla anterior nos informa de la cantidad de dinero que reciben los internados de la institución y la gradación de la cantidad entre los tres niveles. Se trata de una pequeña cantidad de dinero, la cual en el nivel uno se puede reducir o suspenderse por medida disciplinaria. Al nivel III se le asigna siempre una mayor cantidad de dinero, pero que se trata sólo de 3-4 euros más que al nivel II.

Asimismo, las actividades remuneradas pueden ser de dos tipos:

a. los destinos

Son tareas de servicio al Centro pagadas por la institución. Como señala la siguiente informante:

<< Hay que dar un destino- por ejemplo, ahora que llega el verano de limpiar la piscina del Centro- que se paga; entonces, se busca una persona entre los que tienen el nivel tres en el Centro, entre los mejores; entre los que mejor se comporten, se relacionen>> (E39 Educadora Alzina).

b. los talleres productivos

Los talleres productivos tanto en los Centros de justicia juvenil como en los Centros penitenciarios de Cataluña dependen del Centre d'Iniciatives per a la Reinserció (CIRE). Pero, como señala la próxima educadora la remuneración que corresponde a la mano de obra reclusa es precaria:

<<...hay PROVID -una marca de bicis- que tienen aquí dentro un taller [...]a través de CIRE. Pero la remuneración es de 10 euros a la semana. Van por bicicleta producida pero es una barbaridad lo poco que les pagan. Trabajan a lo mejor dos horitas por la mañana y dos por la tarde. Es tranquilo y lo que reciben de dinero es muy poco. >> (E42 Educadora Can Llupià).

Pese a la remuneración baja, no todas las personas reclusas pueden trabajar en talleres productivos, sino que esta posibilidad está condicionada por el sistema de niveles. En concreto, el poder entrar o no en un taller productivo comparte las mismas reglas con la posibilidad o no de la adquisición de un destino.

<< Hay un taller que es el productivo, que este es remunerado. Los menores que reúnen los requisitos, pues, que tengan familia, que tengan buena conducta, buen comportamiento van a este taller que es remunerado>> (E40 Educadora Alzina).

Por lo tanto, se constata que el trabajo remunerado se otorga como beneficio institucional, en casos de que la conducta del interno dentro de la institución sea lo suficiente adaptada. Esto sucede mientras por las características socio-familiares y la edad de la población reclusa en un Centro de justicia juvenil este tipo de incentivos se podrían considerar necesarios para los adolescentes y jóvenes. No obstante, por los requisitos exigidos para trabajar en un taller y la cantidad de sueldo ofrecido, estos talleres no están realmente orientados a ayudar económicamente a estos jóvenes, ni a paliar su precariedad económica. Al contrario, resulta que los incentivos económicos se utilizan como un instrumento de control interno y como medio de explotación de mano de obra reclusa.

-Otro tipo de “zanahorias” relacionadas con la vida cotidiana.

Otros incentivos previstos en el sistema de niveles son: los cambios de la habitación, el permiso de tener algunos objetos personales dentro de la habitación, unos “premios-extra” como la dotación de tarjetas telefónicas y productos especiales de higiene, así como unos privilegios excepcionales que conciernen al tiempo libre y a actividades específicas. Este tipo

de incentivos varían ligeramente dependiendo del Centro de justicia juvenil pero comparten la misma lógica, presencia y funcionamiento.

La tabla anterior que presenta el sistema de incentivos de centro Tillers, permite observar que el nivel I no incluye ninguno de los incentivos descritos en este párrafo. En este nivel, los objetos personales permitidos están sometidos a la normativa de régimen interno, con alguna excepción según la valoración del tutor. Además, se exige que por la noche se recojan los colores, rotuladores y las reglas de las habitaciones, norma que refleja el grado del control al que están sometidos los chicos de este nivel. En lo que se refiere al nivel II, los premios-extra previstos se limitan a la posibilidad del cambio de habitación, pero sin tener prioridad, y a la dotación de una tarjeta telefónica en caso que permanezcan cuatro semanas en el nivel. Respecto a los objetos personales permitidos en la habitación, también están sometidos a la normativa de régimen interno, con excepciones dependiendo de la valoración del tutor. En suma, la mayoría de los “extra-premios” se dirigen al nivel III. A pesar de que al nivel III otorgan privilegios extra, a algunos de ellos se les ha puesto la cláusula de “la posibilidad de” y de “siempre que sea posible”. Sin embargo, esto significa que los mencionados ‘premios’ no pueden disfrutarse siempre, ni por todos los menores que están en el nivel III.

2) Las relaciones con el exterior

En este ámbito se incluyen a) *el régimen de las visitas*, b) *el número de las llamadas telefónicas semanales*. Obviamente, son temas de mucha trascendencia para una persona encerrada. El Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, en su artículo 40 párrafo 2 establece:

Además de las comunicaciones y visitas ordinarias establecidas en el apartado anterior, el director del centro o el órgano que la entidad pública haya establecido en su normativa podrá conceder otras de carácter extraordinario o fuera del horario establecido, por motivos justificados o como incentivo a la conducta y buena evolución del menor.

a) El Régimen de las visitas- “Sostener las relaciones afectivas del menor...”

El párrafo 1 del artículo 40 del anterior texto legal, determina que *como mínimo, se autorizarán dos visitas por semana, que podrán ser acumuladas en una sola*. Paralelamente, el párrafo 4 del mismo artículo establece que *el horario de visitas será suficiente para permitir una comunicación de cuarenta minutos de duración como mínimo. Al menos una vez al mes, podrá tener lugar una visita de convivencia familiar por un tiempo no inferior a tres horas*.

La tabla siguiente nos da una información más concreta sobre lo establecido en el centro Tillers:

Régimen de visitas	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
	<ul style="list-style-type: none"> . 2 visitas ordinarias semanales de 40 minutos. . 1 comunicación íntima mensual de una hora de duración 	<ul style="list-style-type: none"> .Mínimo de 2 visitas ordinarias semanales de máximo 1 hora, .Posibilidad de una visita mensual de tres horas .1comunicación íntima al mes de máximo 2h. Pueden hacer visitas fuera del Centro (Jóvenes en semiabierto), 	<ul style="list-style-type: none"> .Mínimo de 2 visitas ordinarias semanales, máximo de 2 horas. .Posibilidad de dos visitas mensuales de tres horas . 2 comunicaciones íntimas al mes de máximo 2h .Pueden hacer visitas fuera del Centro (Jóvenes en semiabierto) . Se puede valorar: hacer visitas a la cafetería del Centro/la disposición de la “sala VIP” en visitas familiares señaladas/la entrada de un animal doméstico a la visita

Como se muestra en la tabla 2, el nivel I, el que lleva la mayor restricción, tiene previstas dos visitas ordinarias semanales de cuarenta minutos y una comunicación íntima mensual de una hora. Es decir que el nivel I, no sólo se caracteriza por la ausencia de incentivos, sino que además por una reducción en el tiempo de la visita de convivencia familiar pautado en el reglamento del menor. Desde una perspectiva cuantitativa, el único nivel que realiza un aumento mínimamente significativo de comunicaciones del menor con el exterior, es el III. O sea, la mayor disposición de comunicaciones con el exterior es prevista para los que se adaptan a las imposiciones institucionales. Ahora bien, si nos interesa evaluar la calidad de dichos incentivos, conviene no perder de vista el hecho de que los mayores beneficios que presenta el nivel tres, siguen siendo inscritos en el contexto de una institución de privación de libertad. Así, el mayor nivel de los denominados beneficios institucionales no puede llegar a recompensar y equilibrar las deprivaciones que genera la pena de privación de la libertad.

Pese a las restricciones previstas en relación con el régimen de las visitas, se difunde la idea de que el Centro potencia las visitas cuando se trata de la familia del menor. Así, se expresa la opinión que las relaciones familiares se potencian porque, además, se comprende el hecho de que la persona reclusa es un menor de edad:

<< Tienen derecho de tener un vis a vis, dependiendo del nivel tendrán uno o dos semanal. Esto dependerá del grado motivacional. Luego, pueden tener locutorios-la comunicación con la ventana. Cuando están al nivel tres tienen un refuerzo de una comida familiar. En eso sí que se potencia mucho porque entendemos que es un menor, no deja de ser un menor>> (E40 Educadora Alzina).

En este punto cabe preguntarse si se tiene en cuenta la condición de la edad, ésta consideración ¿no debería afectar a todos los menores del Centro independientemente del nivel en el que estén? ¿La proclamada comprensión de la edad de la población reclusa llega sólo a los mejor adaptados en el Centro y se aplica según conveniencia?

El siguiente educador afirma que siempre se respeta el derecho del menor a las visitas familiares y que los menores pueden tener una visita familiar diaria:

<< Los menores pueden tener una visita familiar diaria y si se autoriza dos. Siempre. Estén en el estado que estén. Estén aislados no aislados siempre tienen derecho a las visitas familiares de personas autorizadas>> (E26 Coordinador Tillers)

Primero de todo, esta afirmación se contradice con el propio documento del desarrollo de sistema motivacional del Centro donde este educador trabaja. Luego, se puede dudar si el derecho del menor a las visitas familiares se respeta en todos los Centros y en todos los casos. Lo que señala la siguiente educadora nos da un indicio preocupante:

<< Las comunicaciones y visitas de familiares, pues, sí que en principio se respetaban pero si se le castigaba al chico porque había hecho algo, se le podía quitar el permiso. >> (E41 ex Educadora Alzina)

De todas maneras, las visitas en un centro de justicia juvenil están bastante controladas y restringidas en cuanto a la frecuencia y el tiempo permitido. En esa situación trasciende el sistema de niveles para repartir la restricción de lo comunicativo y lo afectivo en términos de desigualdad.

El tema de las visitas se incluye también como categoría de incentivos o recompensas en el sistema de tratamiento carcelario. El artículo 41.6 del Reglamento Penitenciario dispone que:

además de las comunicaciones ordinarias señaladas en el horario de este servicio, se podrán conceder otras de carácter extraordinario como recompensa y por urgentes e importantes motivos debidamente justificados en cada caso.

En este sentido, el coordinador de educadores del Centro Penitenciario de jóvenes sostiene:

<< Tienen dos o tres vis a vis con la familia y, luego también, aparte tienen dos o tres íntimas que son con las parejas, pues, pueden tener relaciones sexuales. Entonces, estas familiares y las íntimas sí que dependen del comportamiento que tienen, de la evaluación que se les hace de su participación en las actividades>> (E31).

b) Llamadas Telefónicas Semanales

El derecho a las comunicaciones telefónicas - igual que otros tipos de comunicaciones- es afectado por el sistema de niveles.

<< Unas veces por semana, según el nivel que estás, puedes hablar con tú familia. A ver, sí que tienes algunos números autorizados: madre, padre, hermana, primo, novia y punto. Más allá no puedes llamar>> (E36 Educador Tillers).

En el Centro Tillers los incentivos respecto a las llamadas telefónicas se ven en el siguiente cuadro:

LLAMADAS TELEFÓNICAS SEMANALES	Nivel I	Nivel II	Nivel III
	2 llamadas de 10 minutos	3 llamadas de 10 minutos	Mínimo 3 llamadas de 10 minutos. Se le puede permitir una llamada extra al mes

En los otros Centros estudiados la situación respecto a las llamadas telefónicas y los incentivos que les afectan se describe de la siguiente manera:

<< Claro que se respetan. Lo que pasa es, por ejemplo chicos que están en nivel tres tienen cuatro llamadas y chicos que están en nivel uno tienen dos a la semana>> (E27 Educadora Can Llupià).

<< Ellos pueden realizar, depende del nivel que estén, dos, tres o cuatro llamadas a la semana. Recibir llamadas telefónicas pueden recibir una llamada todos los días. Nosotros tenemos una lista de unos números de teléfono autorizados>> (E39 Educadora Alzina).

Así, se verifica que el número de las llamadas telefónicas permitidas está condicionado por el nivel. Pero, este condicionamiento no funciona solo, sino que se añade a una serie de limitaciones que hay en torno a las llamadas como, por ejemplo, los números permitidos a llamar y la corta duración de la llamada. Obviamente, todo lo anterior obstaculiza el contacto y la interacción del menor recluso con el mundo exterior y dificulta el mantenimiento de sus relaciones personales. Aún más, en casos de chicos y chicas que, por diferentes motivos, no reciben visitas, la restricción de las llamadas vulnera sus necesidades de contacto con sus seres queridos. Esta idea se refleja en la siguiente cita:

<< Es lo que me dolía mucho cuando estuve aquí. Porque hay marroquíes que tienen familia, yo no tengo la familia, ni visitas ni nada [...] Diez minutos con mi familia y te cuelgan el teléfono ahí. Por mucho diez minutos>> (E34 Menor Tillers).

3) las salidas y permisos.

Aquí los incentivos se refieren a las salidas del régimen, los permisos de fin de semana, los permisos ordinarios y las salidas programadas. En el cuadro siguiente se pueden observar estos incentivos y su gradación según el nivel.

SALIDAS Y PERMISOS	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Salidas de régimen	Se comunicarán como desfavorables, excepto las referidas a razones del tratamiento, formativas y laborales, que serán valoradas.	Pueden comunicarse como favorables las salidas del régimen según programa y evolución si cumplen con los requisitos reglamentarios.	Informe favorable de salidas de régimen, si cumplen los requisitos reglamentarios.
Permisos de fin de semana	Informe desfavorable de permisos de fin de semana.	Pueden comunicarse como favorables según programa y evolución si cumplen con los requisitos reglamentarios Régimen semi-abierto: Pueden tener 2 fines de semana al mes (dormir fuera).	Informe favorable de salidas de fin de semana, si cumplen los requisitos reglamentarios. Régimen semi-abierto: Pueden salir todos los fines de semana (dormir fuera). Pueden iniciar el permiso de fin de semana los viernes.
Permisos ordinarios	Informe desfavorable de permisos.	Pueden comunicarse como favorables los permisos (en función de la evolución), si cumplen con los requisitos reglamentarios.	Informe favorable de permisos, si cumplen los requisitos reglamentarios.
Salidas programadas	Informe desfavorable de salidas programadas.	Pueden comunicarse como favorables las salidas programadas (en función de la evolución), si cumplen con los requisitos reglamentarios	Informe favorable de salidas programadas, si cumplen los requisitos reglamentarios.

Según la tabla anterior, a los adolescentes y jóvenes que están al nivel I, no se les concede ningún permiso de salida, excepto por razones de tratamiento, formativos o laborales. Pero,

incluso en estos últimos casos, el permiso dependerá de la valoración del equipo multidisciplinario. Los que están en el nivel II tienen derecho a permisos mientras éstos sean considerados favorables en función del programa individual del chico y mientras se cumplan los requisitos reglamentarios. Por último, los menores que están en el nivel III pueden pedir permisos y tienen más posibilidades de que sean aprobados.

Como señala una educadora de Can Llupiá:

<< si un chico ha tenido una buena evolución y se mantiene, que se le concedan permisos [...] claro, si a un chico vemos que no está esforzando, no le van a dar permiso>> (E27).

No obstante, como lo reflejan las palabras de otra educadora, es posible que, aunque exista la supuesta oferta de ciertos incentivos, solamente un número muy reducido de adolescentes y jóvenes consigue disfrutarlos.

<<...esto puede tener un poco más de interés porque implica salida a la calle. Pero este programa (de salidas de fin de semana) lo realizan, mira, el Centro mismo estamos cerca de 70 chavales y están saliendo cinco, seis chicos. Es decir, es un programa muy minoritario, muy reducido>> (E39 Educadora Alzina).

Cabe destacar la importante disposición respecto a los jóvenes en régimen semi-abierto. De esos menores y jóvenes, sólo los que están en el nivel II o III tienen derecho a hacer visitas fuera del Centro. Y esta es una exigencia sorprendente considerando que la propia denominación de la medida del régimen semi-abierto supone el permiso de salidas de la institución del internamiento. Esta disposición anula el mismo carácter y sentido de la medida.

4) la situación judicial.

El último ámbito de incentivos del sistema motivacional concierne a la situación judicial del menor o joven. En específico, se tratan los temas de los traslados a juzgados y los cambios de la situación judicial.

En cuanto al primer ámbito de esta categoría de incentivos, se contempla que la institución maneja el modo de traslado a los juzgados utilizándolo como un incentivo para los reclusos. Cabe destacar que el mencionado “beneficio” no sólo está condicionado por los niveles, sino que además se dirige exclusivamente a los menores y jóvenes en régimen semi-abierto.

El segundo ámbito se refiere a los cambios de la situación judicial del menor. Según la opinión de un educador del Centro Tillers, el cambio de la medida consiste en el mayor incentivo para todos:

<< Se intenta cambiar la medida. Si está encerrado, se pasa a semi-abierto y si está en semi-abierto se puede pedir una suspensión de medida. Y esto es un poco el mayor incentivo. >> (E26)

De todos modos, se ve que el nivel I no permite alguna modificación de la medida, el nivel II permite solicitar a los juzgados la modificación y el nivel III implica el derecho de solicitar para el alcance de la medida. Aunque hoy en día el derecho penal juvenil ha abolido las sentencias indeterminadas, el tema de la libertad futura está dentro del sistema de privilegios. Nos extendemos más sobre los impactos del tratamiento y evaluación conductista en la situación legal del menor en el próximo apartado.

Concluyendo, este apartado sobre los denominados incentivos del sistema motivacional de los Centros de justicia juvenil se ha intentando hacer una aproximación al tipo, el carácter y los efectos de los incentivos. Toda importancia que pueden cobrar los incentivos, para los menores y jóvenes internados, se explica por el contexto asfixiante de una institución de control y sobre todo, cerrada. Cuando se trata de espacios cerrados y contextos donde hay privación de libertad, hemos de tener presente que los “derechos” y los “estímulos”, se valoran de forma muy diferente que en el mundo exterior. Aun así, algunos profesionales han planteado dudas respecto a la suficiencia del refuerzo positivo que se realiza en el Régimen cerrado:

<< (En el módulo semiabierto) si lo hacen todo bien, hay puntuaciones positivas y, luego, tienen más derecho a las salidas o a poder ir a su casa el fin de semana. En los módulos cerrados no había tanto el refuerzo positivo sino el negativo. Creo que no tenían, no sabían que cosas positivas se les podrían dar como incentivo. Se quedaban un poco cortos con las cosas positivas para atraerlos>> (E41 ex Educadora Alzina).

De todas maneras, conviene tener presente que lo más importante no es la poca calidad o cantidad de los incentivos ofrecidos sino la indignidad y coacción que el sistema de niveles y sus incentivos conllevan para los adolescentes y jóvenes reclusos.

6.3.3 Evolución conductual e impactos al nivel judicial

El sistema del tratamiento y evaluación conductista que domina en los Centros de justicia juvenil no afecta solo a las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes dentro de los Centros, sino que deja sus huellas en la situación judicial de la persona reclusa.

La misma ley de la responsabilidad penal del menor es la que otorga a las *ciencias de la conducta* un rol crucial; ellas contribuyen a la *flexible adopción judicial de la medida más idónea*. En concreto, el número 11 de la Exposición de Motivos de la Ley exige que: *Con arreglo a las orientaciones expuestas, la Ley establece un amplio catálogo de medidas aplicables, desde la referida perspectiva sancionadora-educativa, debiendo primar nuevamente el interés del menor en la flexible adopción judicial de la medida más idónea,*

dadas las características del caso concreto y de la evolución personal del sancionado durante la ejecución de la medida. La concreta finalidad que las ciencias de la conducta exigen que se persiga con cada una de las medidas relacionadas, se detalla con carácter orientador en el apartado III de esta exposición de motivos.

Como dispone la ley, durante la ejecución de la medida el juez debe conocer la evolución de los menores a través de los informes de seguimiento de las mismas. Así, las evaluaciones y valoraciones del equipo del Centro sobre el menor internado y la ejecución de su medida tienen que llegar al juez a través de informes periódicos y ordinarios. El artículo 54 de la Ley 27/2001, de 31 de diciembre, presentando el sistema de informes que tuvieron que desarrollar los Centros de justicia juvenil, establece:

El equipo multidisciplinario del centro o el/la profesional que se haya designado, en cada caso, han de llevar a cabo, con la supervisión del órgano administrativo competente, las siguientes actuaciones:

- La elaboración de los informes de seguimiento sobre la ejecución de la medida, sus incidencias y la evolución personal de los menores y los jóvenes, con la periodicidad que se establezca por reglamento, y siempre que sea requerido por el ministerio fiscal o el órgano judicial competente, o se considere necesario(54.b).*
- La propuesta al juez o la juez de menores de la revisión judicial de las medidas en el momento que se considere procedente (54.c).*
- La elaboración de un informe final, una vez cumplida la medida impuesta, valorativo del proceso de ejecución y de la situación actualizada de cada menor o joven (54.e).*

En este escenario, se ha confirmado el envío de informes evaluativos ordinarios y extraordinarios al juez y el hecho de que éstos pueden afectar y configurar las decisiones judiciales sobre la situación legal de ese menor:

<< Cuando el chico entra en el Centro, éste tiene que enviar un informe al juez. Y luego, cada tres o cuatro meses tiene que hacer un informe de seguimiento, para actualizar un poco la información que tiene el juez. Al nivel formativo, las sanciones que ha tenido, los castigos, los premios, todo [...] El juez está totalmente informado cada tres o cuatro meses y para cualquier cambio de la situación judicial del menor hacen falta informes positivos >> (E39 Educadora Alzina).

De manera específica, los informes del Centro pueden afectar en las decisiones del Juez respecto al *cambio de la medida de régimen*, a la *suspensión de la medida de internamiento*, a la *concesión de permisos*, a la *ejecución de la medida del régimen semiabierto*, al *dictamen de las sentencias firmes* en los casos del internamiento cautelar y al *traslado del joven a un Centro penitenciario* una vez que haya cumplido los dieciocho años.

a) *Cambio de la medida del internamiento en régimen cerrado*

El artículo 108 del Anexo del Circular 1/2008, confirma la posibilidad de que el Centro proponga al Juez de menores el adelanto de la libertad del menor. En concreto, se advierte que el periodo final de la medida del internamiento se inicia, como mínimo, dos meses antes de la fecha establecida judicialmente de la libertad del menor o joven. Si el centro propone al juez el adelanto de la libertad, el período final inicia en el momento de dicha propuesta. En este sentido, los educadores han expresado que:

<< Para un chico que está en régimen cerrado y se le quiere pedir que tenga un semiabierto, (se necesitan) informes positivos del Centro >> (E39 Educadora Alzina).

<< Los informes de los equipos técnicos a la judicatura eran decisivos para que la medida de encierro se pudiera, o no, acortar >> (E30 ex Educador Tillers).

Por otra parte, los profesionales de los Centros sostienen que la situación óptima sería que los menores internados acabaran su medida judicial fuera de la institución cerrada. Pero este cambio de la situación del menor no se realiza en todos los casos, sino presupone que el menor tiene una evolución positiva respecto a su tratamiento institucional y las expectativas del Centro:

<<...una de las medidas que sí que tomamos es que los chicos, sobre todo los del régimen cerrado, no tienen que acabar la medida con el régimen cerrado. El objetivo es que acaben cumplir en la calle [...]que quiere decir, que por un lado, han asumido su lado de culpa, han hecho todo un proceso de interiorización de límites, de relación con los demás y además están preparados para empezar a cumplir en la calle >> (E26 Coordinador Tillers).

En este contexto, la evolución del chico y el correspondiente carácter del informe enviado al juez son considerados como pura responsabilidad de los propios menores:

<< si el informe es bueno...que eso depende del chico, no es que nosotros digamos “bueno, a este no y a este sí”; depende de la evolución del chico>> (E27 Educadora Can Llupià).

b) La concesión de permisos

La evaluación de la conducta y el proceso del menor en el Centro, como también opinan los siguientes educadores, puede influir en la concesión o denegación de permisos otorgados por el el Juez de menores.

<< Sí, claro (influyen los informes). Si tienen informes positivos igual tienen permisos antes que con un informe negativo >> (E36 Educador Tillers).

<< Se explica todo lo que hace el chaval cada día. Y, por ejemplo, para pedir permisos, se necesitan informes. En función de los informes que tenga, si son positivos o no, el juez

decidirá si da permisos de salida a la calle >> (E39 Educadora Alzina).

<< Un chaval que, a lo mejor, lleva más de tres partes de condena, pues, tiene derecho de permisos. Igual se le exige que suba al nivel dos para tenerlo>> (E37 Educadora Tillers).

c) El impacto a la ejecución de la medida del internamiento en régimen semi-abierto

La Ley Orgánica 8/2006 define la medida del internamiento en régimen semi-abierto de la manera siguiente:

Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida. La realización de actividades fuera del centro quedará condicionada a la evolución de la persona y al cumplimiento de los objetivos previstos en las mismas, pudiendo el Juez de Menores suspenderlas por tiempo determinado, acordando que todas las actividades se lleven a cabo dentro del centro¹²⁴.

A estos efectos, la medida de internamiento en régimen semiabierto queda condicionada por la evolución de la persona y el cumplimiento de los objetivos de estas actividades. Además, es preciso recordar lo que se ha visto en otro punto de este estudio; la posibilidad de suspensión de los permisos y las salidas del menor sentenciado en internamiento de régimen semi-abierto con motivo de la asignación al nivel más bajo. O sea, el sistema conductista punitivo-premial puede invalidar el propio carácter y esencia de la medida del régimen semi-abierto.

Dado esto, aparecen más juicios y sentencias para el adolescente infractor de la ley; El primero es aquél que ejecuta antes de entrar, la propia justicia penal y luego, es aquél que realizan continuamente durante el tiempo del internamiento, los profesionales “especialistas” de los Centros. Esta consideración, sin embargo, se comprueba en varios puntos del tratamiento en los Centros de justicia juvenil.

d) Influencia de los informes en los casos de internos con medidas cautelares

Tal y como afirman los educadores, los informes que llegan al juez desde el Centro pueden afectar al dictamen de la sentencia firme:

<< Sí, sí (afectan) mucho. En caso penal sí. Sobre todo cuando estás en cautelar. Bueno, y cuando no también. Normalmente, el informe que hace el Centro es un tanto por ciento muy elevado de la posibilidad de respuesta de juez posterior. Normalmente

¹²⁴ La redacción original de este artículo, antes de la Ley 8/2006, de 4 de diciembre era: Internamiento en régimen semiabierto. Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero realizarán fuera del mismo actividades formativas, educativas, laborales y de ocio (Artículo 7 b)

los chicos que llevan tres, seis y nueve meses en cautelar, el juez se fía mucho de cuál es la reacción de Centro, cuál es la respuesta del equipo técnico para dictar sentencia >> (E26 Coordinador Tillers).

e) Repercusión a la decisión judicial sobre el traslado del joven interno desde un centro de justicia juvenil a un Centro penitenciario

El artículo 14, inciso 2, de la Ley Orgánica 5/2000, modificado por la LO 8/2006 dispone:

Cuando se trate de la medida de internamiento en régimen cerrado y el menor alcance la edad de dieciocho años sin haber finalizado su cumplimiento, el Juez de Menores, oído el Ministerio Fiscal, el letrado del menor, el equipo técnico y la entidad pública de protección o reforma de menores, podrá ordenar en auto motivado que su cumplimiento se lleve a cabo en un centro penitenciario conforme al régimen general previsto en la Ley Orgánica General Penitenciaria si la conducta de la persona internada no responde a los objetivos propuestos en la sentencia.

A estos efectos, se pone de relieve que un informe desfavorable del Centro sobre la evolución de ciertos jóvenes que han cumplido la mayoría de edad puede contribuir a su traslado a un Centro penitenciario. Como lo señala el siguiente educador:

<< La ley de 5/2000 lo que dice es que a partir de los dieciocho años, aunque la pena sea menor, en caso que el centro lo crea oportuno y lo autoriza el juez, puede pasar a cumplir pena en cárceles de mayores. Hay unos casos determinados en que [...] se ha acabado todo el trabajo educativo y es imposible y no se puede abordar. Entonces, ellos asumen el castigo...normalmente suele estar dos años intentando pero más que dos años que no hay nada de trabajar, se envía a prisiones >> (E26 Coordinador Tillers).

Focalizándonos en el tema de los informes remitidos desde el Centro al Juez de menores, es necesario indagar sobre una serie de cuestiones. Una de ellas consiste en la calidad científica de aquellos. Como García Borés Espí indica:

“ésta cuestión es muy importante, porque el estudio de la conducta del interno se utiliza para las predicciones del comportamiento en libertad, cayendo en la falacia de considerar que tal adaptación (buen comportamiento en el interior carcelario) es extrapolable a las condiciones de libertad.”(1997:155)

Además, es ineludible cuestionarse sobre la función de estos informes dentro del contexto de la institución penal, la ideología de que son portadores y la realidad que construyen.

Foucault (2002) estudiando la prisión francesa del siglo XIX, ha señalado y puesto en tela de juicio sus principios básicos y, entre ellos, la modulación de la pena.

“Si el principio de la pena es realmente una decisión de justicia, su gestión, su calidad y sus rigores deben depender de un mecanismo autónomo que controla los efectos del castigo en el interior mismo del aparato que los produce. Todo un régimen de castigos y recompensas que no es simplemente una manera de hacer respetar el reglamento de la prisión, sino de hacer efectiva la acción de la prisión sobre los reclusos. Es su juicio (entendido este como comprobación, diagnóstico, caracterización y precisión, clasificación diferencial), y no ya un veredicto en forma de asignación de culpabilidad, lo que debe servir de soporte a esta modulación interna de la pena, a su suavizamiento o incluso a su suspensión” (2002:249-250).

Como hemos intentado demostrar a través del anterior análisis este principio ha quedado casi intacto hasta hoy y se refleja dentro de los Centros “educativos” de justicia juvenil.

6.4 La organización y aplicación del sistema conductista en los Centros de Protección

En una gran mayoría de los Centros de Protección de menores, a pesar de que no se declare oficialmente el establecimiento y uso de un sistema conductista “motivacional/progresivo/de fases” similar a aquel de los Centros de justicia juvenil, se ha evidenciado la realización de procesos de observación, evaluación y clasificación del menor según su conducta, tanto a través de la organización de módulos/fases, como a través del sistema de niveles y el establecimiento de ciertos ámbitos de atención.

6.4.1 Fases, separación en grupos, progreso y regreso

1) Estrep

En el Centro de Acogida y Diagnóstico Estrep los grupos o módulos de convivencia son tres y además el módulo de los autónomos. Paralelamente, se ha creado una habitación de acogida y observación para los menores que ingresan. Los criterios para la separación en los módulos, según los informantes, son: la edad, el nivel de autonomía y las necesidades de los niños.

<< Los criterios son la edad y el nivel de autonomía>> (E12 Educadora Estrep).

<< (La distinción se hace) por grupos de edad. Son pequeños, medianos y grandes. Entonces, todo está distribuido así. Las habitaciones, la asistencia a talleres que se tienen que hacer en el Centro, pues, también va por edades. [...]Claro, tú tienes lo que tienes, un número determinado de habitaciones, y cada habitación tiene un número determinado de chavales que es así por los metros, y después, claro, los cuarenta los organizas según sus necesidades>>(E11 Directora Estrep).

Merece reflexionar sobre los criterios utilizados para la separación anterior. Aunque aceptemos que la edad biológica constituye un criterio de naturaleza objetiva, no se podría afirmar lo mismo en cuanto a las necesidades de los adolescentes y su nivel de autonomía. Estos últimos, son elementos que por una parte varían entre personas de la misma edad biológica, y por la otra, se van construyendo social y culturalmente. Por lo tanto, queda explicitado que la existencia de criterios de tal tipo para la clasificación de los niños supone el uso de escalas de valor subjetivos y/o pertenecientes a orientaciones científicas e ideológicas específicas; en este caso positivistas, neo-conductistas y neo-higienistas. Así, cabe cuestionar los criterios con los cuales se “diagnostican” las necesidades y capacidades de los niños y que marcan su incorporación en un grupo específico. Además, es posible dudar de que una organización espacial y clasificación humana de este tipo, es decir, la propia de una institución que incluye un gran número de individuos, pueda responder a las diferentes necesidades de los sujetos.

Según la directora del Centro, hay una fase especial de admisión y de primera adaptación del menor cuando llega al Centro:

<<... lo único que para salir solos con permiso tienen que pasar tres cuatro semanas, un mes. No se les dan permisos hasta que los conoces un poco, y ves un poco como se comporta. Al menos que tiene que ir al cole. Entonces sí que le llevas al cole, le recoges pero en las horas de colegio está allí solo [...] Y luego, pues, aparte de aquí, se le sitúa en la habitación, en principio, es una habitación individual que la llamamos habitación de acogida, para mirar un poco al chaval y a ver que le puede ir mejor, si estar solo, compartir habitación, conocerle un poco. A partir de aquí, ya se inicia todo el proceso. A los dos, tres, días ya está hablando con el equipo técnico [...] A partir de ahí, va entrando progresivamente a los talleres, a la dinámica de las aulas que se hacen en el Centro >> (E11).

Del anterior texto citado se vislumbran lo siguiente:

- a) A pesar de que se trata de un Centro abierto, el niño al ingresar, y durante un periodo determinado, no tiene derecho a salir.
- b) La utilización de técnicas de observación y evaluación.
- c) A partir de la primera adaptación o adaptación básica de la persona en el micro-mundo institucional empieza todo el proceso y a partir de ahí se diferencia el tratamiento y se gradúan las restricciones.

Es, sin embargo, en esta línea, que la siguiente educadora opina:

<< El niño cuando ingrese aquí, lo primero que debe hacer es intentar integrarse. Entonces, una vez que están integrados, lo que se intenta es que adquiera todo un montón de hábitos...>> (E12 Educadora Estrep).

Obviamente, la consideración anterior incluye una idea que aparece en varios puntos de esta investigación; esto es, la integración o adaptación del niño al contexto institucional que se trata como si fuera un tema exclusivamente supeditado a la responsabilidad y las elecciones personales del niño.

2) Castanyers

En el Centro residencial de educación intensiva Castanyers la distinción en grupos-módulos se hace de la siguiente manera:

- a.El grupo A comprende las edades entre doce y dieciséis años, o sea, los adolescentes más jóvenes del Centro. Se ha advertido que para la clasificación en este grupo prima el criterio de la edad.
- b.El grupo B comprende edades entre los dieciséis y los dieciocho años. Aquí se clasifican los adolescentes y jóvenes que muestran conductas negativas y que son considerados menos autónomos que otros chicos de la misma edad.
- c.El grupo C incluye las mismas edades que el grupo anterior pero aquí se clasifican los chicos que llevan conductas más normalizadas que las del grupo B.
- d.La casa de Pera es un establecimiento apartado del edificio central del Centro donde se encuentran los chicos de quince a dieciocho años que son más autónomos o que están a punto de desinternarse.

Como criterios para la separación en grupos se han proclamado tanto la edad como también la conducta del menor:

<< Mira, en el grupo A hay catorce niños de doce a quince años, o sea, que están en edad de enseñanza obligatoria y eso marca mucho lo que puedes hacer en el Centro. Después está el grupo B que tiene nueve plazas de chicos de dieciséis y diecisiete años. Es el grupo donde ingresan los chavales mayores y, a partir de aquí irán evolucionando. Está el grupo C que son chavales de dieciséis y diecisiete años que bien pasan del grupo A, porque cumplen los dieciséis y pasan a grupo C, moviendo del grupo B, que ya, digamos, están más estables, están más tranquilos. Y está la Casa Pera que tiene ocho plazas para chavales de quince a dieciocho años que los problemas de conducta más visibles los tienen más o menos superados y además, van a desinternarse con muy poco apoyo familiar, o sea, que necesitarán bastante autonomía. Entonces, se intenta promocionar un poco más la autonomía >> (E7 Director Castanyers).

El “progreso” y retroceso son presentes y se describen de la siguiente manera:

<< Aquí hay cuatro grupos. El objetivo sería el ir avanzando. El grupo A es de los pequeños. Va de los 12 años a los 16 donde están los que van a la escuela. Una vez que tienen 16 años los niños pueden ir a grupo B o al grupo C. Normalmente van al Grupo C que es un grupo bastante normalizado. Salvo los casos que la conducta de

grupo A, de los pequeños, pues, haya sido una conducta muy negativa. Digamos que el grupo B, en sí, sería el grupo por definición, poco más conflictivo. Una vez tienen trabajo, son autónomos y se crea un paso más es cuando se pueden ir a Casa de Pera. Chavales que retroceden del C pasan al B, o chavales que su línea es muy correcta se les puede dar la oportunidad pasarlos en C o mantenerlos en B. >> (E1 Educador Castanyers)

3) Vilana

El documento del Proyecto Educativo de la institución en su capítulo 4, apartado 2.4 trata el tema de la *ubicación en el Centro* dejando explícita la clasificación de los menores, las fases, los criterios y las características de ella. Conforme a este documento, los menores que están ubicados en la primera planta son aquellos que se encuentran en el proceso inicial, es decir, de observación y adaptación. También se ubican en esta planta aquellos que por sus características concretas necesitan una intervención educativa más individualizada. Por otro lado, los menores que se encuentran en la segunda planta son aquellos que muestran un alto grado de autonomía y de interiorización de la normativa del Centro así como las habilidades sociales necesarias para su desarrollo normal y correcto.

En cuanto a tema del progreso, el documento del Proyecto Educativo de la institución señala:

“A partir del ingreso del menor al Centro, éste queda ubicado en la primera planta para que su atención sea más individualizada. Se observarán de manera más directa su desarrollo y sus características que nos permitirán ver sus necesidades y su funcionamiento. Después de este periodo inicial de observación el equipo educativo evaluará las características y funcionamiento del menor al Centro para decidir si se queda en esta planta o tiene logrados los criterios necesarios para estar ubicado en la segunda planta.”

Asimismo, se puede percibir la existencia de reglas diferenciadas según el grupo y el nivel de autonomía que él representa. Un ejemplo de ello sería el modo de levantarse por la mañana. En cuanto a los menores ubicados en la 1ª planta, los educadores suben a las habitaciones y les llaman a levantarse. Una vez que los chicos se levantan, se supervisa si se han lavado, cambiado la ropa y si han hecho la cama correctamente. Los menores ubicados a la 2ª planta que han logrado el reconocimiento de un nivel más alto de autonomía y responsabilidad disponen de un despertador y tienen que ser responsables de levantarse a la hora que les corresponde a uno, siempre bajo la supervisión indirecta del educador(2003:31).

En todos los centros estudiados los diversos grupos implican diferencias en las condiciones de convivencia y los derechos de los menores internados:

<< En la Casa de Pera, no (no hay registro cuando entras). Solo a los chicos que están en los otros grupos. Puedo tener tabaco, mi móvil, todo>> (E8 Menor Castanyers).

Por su parte, el PEC del Centro Vilana informa:

“...la segunda planta donde están ubicados los menores con una mejor adaptación al Centro y que disfrutan de ciertos privilegios extraordinarios (más salidas libres, horario de salidas más amplio...)” (2003:52).

Por todo lo anterior, se puede afirmar que, de un modo similar con los Centros de justicia juvenil, cada grupo implica un grado de autonomía propio y un nivel de restricción o, según el discurso institucional, unos privilegios correspondientes. De todos modos, las diferencias entre los grupos son poco significativas y no cambian profundamente la situación del menor internado.

6.4.2 El sistema de niveles

i. Aplicación del sistema de niveles. Refuerzos positivos y negativos

1) Estrep

A través de las entrevistas a profesionales y menores se ha podido verificar la aplicación de un sistema de cuatro niveles en este Centro.

<< Hay niveles (en los centros de justicia juvenil) como aquí (Centro Estrep). Nivel uno, nivel dos, nivel tres. Ahí máximo hasta nivel tres, Montilivi y Tillers, aquí hay también nivel cuatro>> (E21 Menor Estrep/Tillers).
--

<<Estoy en nivel dos, grupo tres>> (E16 Menor Estrep).
--

<<Cuando el niño entra aquí en el Centro, primero se queda quince días bajo observación. Para saber como funciona, como se relaciona con los compañeros, como juega con los niños, si es conflictivo, si no es conflictivo...y luego, si es un chico normal y corriente, que no es muy conflictivo, pasa al nivel dos. Automáticamente pasa al nivel dos. Tenemos cuatro niveles >> (E13 Educador Estrep).
--

La siguiente educadora explica el sentido del funcionamiento de los niveles. En su opinión, los chicos en función de su conducta, de adaptación, autonomía y actitud de respeto pueden subir el nivel y “ganar más privilegios”:

<< Es un sistema que, digamos, ellos se ganan, pues, una serie de privilegios. Entonces, son más autónomos y menos autónomos. [...]Hay unos niveles que se ganan, pues, en función de respeto que puedan tener para sus compañeros, para los educadores, para todo el Centro. Función de su autonomía, pues, mantener su habitación y sus cosas ordenadas y limpias. Un poco, digamos, lo que son su autonomía personal y el respeto y su comportamiento a cara de los demás. Y si está en la escuela, un curso y eso, en aprovechar este recurso. Entonces, en función de

esto van haciendo el nivel. En función de que vayan subiendo, vayan ganando unos privilegios >> (E15 Educadora Estrep).

De modo más específico, las características de los chicos en base a los que se asignan cada uno de los niveles son:

<< En principio, nivel uno. Nivel uno, en principio, para los niños conflictivos que siempre se pelean, agreden a sus compañeros, roban a sus compañeros o faltan el respeto a los profesionales de Centro. Nivel dos niños normales que están funcionando bien, con algunas conductas que no son del todo adecuadas porque no son tan perfectos, pero en un principio, respetan a los compañeros, no roban a los compañeros, hacen sus talleres bien. Nivel tres quiere decir que ha superado todos los aspectos de nivel dos. Nivel tres, es un menor que respeta a los compañeros, respeta a los profesionales, hace sus talleres bien, es un chico de confianza, bueno, más o menos [...]Después, el nivel cuatro que es el nivel más alto. En principio, pocos chicos llegan a este nivel porque es un nivel exigente. Se trabaja sobre todo el tema de la autonomía del chico. A partir del nivel tres empezamos a trabajar el tema de la autonomía. Especialmente, si son menores que están a punto de cumplir los dieciocho>> (E13 Educador Estrep).

En cuanto a los refuerzos positivos que implican los diferentes niveles, se ha ofrecido la información citada a continuación.

<< Ahora voy a subir el nivel y voy a salir solo >> (E16 Menor Estrep).

<< (Él que tiene el nivel tres) puede tener permisos fuera del Centro, puede hacer algunos recursos lúdicos, por ejemplo participar en un equipo de fútbol, hacer gimnasio, ir a la biblioteca, ir a compras[...] Al nivel de paga semanal. Quien se cobra más que los otros compañeros. Entre seis y nueve o doce euros cobran. (¿Un chico coge puntos según su comportamiento?) Sí, sí >> (E13 Educador Estrep).
--

<< En los permisos con la familia no afecta. Pero los que el tiene solo sí, porque puede salir solo, a lo mejor, si tiene el nivel tres. Si tiene el nivel dos tiene que ir con el educador porque no le vemos como lo suficientemente maduro como que para vaya solo a Manresa sin tener problemas. Poco diferenciamos en esto>> (E14 Educadora Estrep).

En suma, los refuerzos positivos que ofrece el Centro se relacionan con las salidas al exterior, la cantidad del dinero semanal que reciben y la asistencia a algunos recursos lúdicos de la red comunitaria. Obviamente, es sorprendente el hecho de que, en un Centro supuestamente abierto, ¡las salidas al exterior sin el acompañamiento del educador sean consideradas como un premio que se tiene que ganar!

2) Castanyers

En cuanto al Centro Castanyers no se ha obtenido ninguna información concreta y relevante respecto a la aplicación del sistema de niveles. A pesar de esta falta de información específica, se ha podido comprobar tanto la aplicación del sistema de progreso y retroceso, a través de los módulos, como la utilización del refuerzo positivo y negativo, según la actitud y la conducta del menor. El Centro utiliza como refuerzo positivo para la adaptación de los chicos en el Centro el aumento de las pagas semanales, la compra de objetos personales, la formación profesional, la integración laboral, y las salidas al exterior. Por el contrario, el refuerzo negativo consiste en la ausencia de estos beneficios.

La siguiente educadora se refiere a algunos premios y sanciones que hay en el centro:

<<Cada semana tienen la opción de tener 9 euros. Por buen comportamiento se puede añadir dinero, por mal comportamiento se quita dinero. Se quita dinero por amenazas al educador, por no acatar las indicaciones del educador, por fumar en la habitación, por no tirar de las cadenas. Se les quita todo 50 céntimos>> (E2 Educadora Castanyers).

3) Vilana

A continuación se puede comprobar la primacía del tratamiento conductista en el Centro:

<< En la mayoría de los casos, lo que se trabaja es la conducta. Es decir, premio-castigo. Tanto en uno (Centro Vilana) como en el otro (Alzina) y, a través de eso, conseguir una conducta canalizada >> (E29 Educadora Alzina/ Vilana).

Paralelamente, se puede entender que el requisito para la obtención de beneficios institucionales es la adaptación del menor en el Centro. En concreto, el documento del Reglamento de Régimen Interno del Centro indica:

“El Centro Villana promociona la relación externa del menor una vez que éste se ha integrado en la dinámica; cuando se valora que el menor ha realizado este proceso de integración, el Centro trata de conseguir de la manera más rápida y efectiva visitas de los menores a los referentes adultos” (2006:97).

El ejemplo anterior muestra que la integración -es decir, la adaptación conductual -del menor en el Centro- llega a condicionar hasta las visitas que puede recibir de sus familiares. Así, el derecho a las visitas se presenta como un beneficio institucional que se otorga según la conducta observada.

Además de todo lo anterior, cabe destacar que el análisis del sistema de incentivos y sanciones en los Centros de Protección de Menor deja explícita la conexión de este sistema con el proceso disciplinario de los Centros. Este hecho revelado se puede comprobarse también por el artículo 51.2 d) de la derogada Ley 8/2002 que tratando las medidas

educativas correctoras que se pueden aplicar en los centros menciona la “*separación del grupo con privación o limitación de incentivos por un tiempo máximo de tres días.*”

i. **Observación y evaluación conductista**

1) Estrep

De la información ofrecida por las personas entrevistadas se ha deducido que la evaluación para la asignación del nivel se realiza observando los siguientes ítems:

- .Adquisición de hábitos de higiene, de trabajo, de convivencia.
- .Nivel de autonomía.
- .Habilidad de cumplir con los horarios establecidos.
- .Respeto a los profesionales, a las instalaciones del Centro, a los compañeros.
- .No agresividad y muestra de autocontrol.

Además de las observaciones diarias sobre las conductas del menor, mensualmente se evalúa y se decide la asignación al nivel en una reunión del equipo multidisciplinario. Allí es donde también se tiene en cuenta el informe tutorial y se hace un estudio del Proyecto Educativo Individualizado de cada menor en cuanto al grado del cumplimiento de sus objetivos. El educador citado a continuación nos informa sobre el proceso de evaluación:

<< ¿Cómo subir el nivel? Eso a partir de un P.E.I, que es el proyecto educativo individualizado. Cada mes, cada primer lunes del mes hacemos todos los educadores reunión para estudiar los casos, como están progresando basándonos en el informe del tutor de cada niño. Entre todos los educadores decidimos si el niño puede pasar a otro nivel o sigue trabajando los aspectos para que pueda subir el nivel. Nosotros aportamos nuestro informe tutorial según las observaciones cotidianas de las conductas del menor y de colaboración con el psicólogo, el pedagogo, el trabajador social y con la dirección, pues, se decide si un menor es un menor normal, tiene unas conductas que se puedan mejorar...>> (E13 Educador Estrep)

En este mismo sentido, un adolescente internado señala:

<<Cada mes se hace una reunión y se evalúa el comportamiento del chico en el mes. Si el comportamiento del chico ha sido bueno y no ha tenido ninguna sanción y nada, pues, se le ponen el nivel. Tú empiezas con el nivel de observación que es la primera semana. La primera semana no sales. Al pasar la semana ya tienes nivel dos automáticamente. Cuando pasan dos meses ya puedes pasar del nivel dos a tres. Si tú te comportas bien en el mes, subes al nivel tres. Si no, te ponen una sanción. Si tienes una sanción reparatoria por fumar como yo, pues, tienen que pasar quince días para que pases al nivel tres>> (E16 Menor Estrep).

2) Castanyers

Se consideran como elementos significativos para trabajar, observar y evaluar: los hábitos de limpieza, el hábito de trabajar, los horarios, los modos “apropiados” de hacer o, por llamarlo de otra manera, las buenas costumbres.

<< El objetivo principal es que ellos aprendan un horario, el horario de los talleres y que aprendan trabajar autónomamente en estos talleres. Esto es lo que trabajamos aquí. El hábito, la constancia...>> (E1 Educador Castanyers).

<< Se trata de levantarlos, a las 8.30 se levantan, se trata de que cuiden sus espacios, es decir que hay días que tienen que hacer su habitación, pasar la escoba, tienen que poner su ropa sucia en los sacos, hay un día de la semana que deben cambiar las sábanas, tienen que hacer su cama. A las nueve bajamos abajo, desayunamos, se trata de que pongan la mesa, de que tengan conocimientos globales de sentar a una mesa a comer, se recoge la mesa, un día de la semana uno de los chavales barre el comedor [...] Al nivel de talleres se intenta, más que cualquiera, hábitos de trabajo, se potencia más el hábito esto de cumplir un horario, trabajar unas horas, más que lo que es el aprendizaje de conocimientos, de conceptos>> (E2 Educadora Castanyers).

Aquí también queda patente lo que se ha visto en otras instituciones de menores: la relación del sistema conductista con otros instrumentos técnicos de la intervención institucional y, en específico, la connotación del instrumento de P.E.I con la adaptación conductual y la evolución del menor.

3) Vilana

Unos de los instrumentos técnicos del tratamiento conductista y neo-higienista en el Centro es el Protocolo de Observación. Este instrumento se centra en la observación, la recogida de información y la evaluación iniciales sobre el menor. Aquí se plantean una serie de ítems que abarcan los siguientes ámbitos (2003:49):

- *Ámbito de desarrollo relacional-emocional.*
- *Ámbito médico.*
- *Ámbito de la vida cotidiana.*
- *Ámbito de desarrollo intelectual y de aprendizaje.*

Así mismo, están los *Planes de Trabajo* destinados al control y seguimiento de una conducta a modificar o mejorar. Es una herramienta determinante en el momento de la detección de una necesidad concreta por parte del menor. Lo elabora el educador-tutor con la supervisión del equipo directivo. Además, hay una vinculación del instrumento del P.E.I. con el control y la evaluación de la conducta.

6.4.3 Sistema conductual e impactos al nivel judicial y administrativo

Según la psicóloga del Castanyers, miembro del equipo técnico del Centro, <<cada vez que la DGAIA tutela un niño informa a fiscalía de menores de que está tutelado y que está en un Centro. El Centro enviará copia de los P.E.I's y de los informes tutoriales y de seguimiento>> (E6). La elaboración de estos documentos e informes que desde los Centros se envían a DGAIA y a la Fiscalía de menores implican principios y técnicas inscritas en el modelo conductista o cognitivo-conductual. Al mismo tiempo, esta evaluación de la evolución de la conducta del menor puede repercutir en su situación administrativa y legal. En concreto, puede ser criterio para:

a) La propuesta inicial sobre la medida protectora que se debe tomar y cualquier cambio o modificación posterior.

El artículo 35 de Decreto 2/1997, define que una de las funciones de los Centros de acogida es realizar la observación y el diagnóstico de la situación de los menores atendidos y de sus familias, para elaborar la correspondiente propuesta de medida. Sobre este aspecto, la directora del Centro de Acogida y Diagnóstico Estrep afirma:

<< Nosotros somos un tipo de Centro que es lo que te decía, acogida y diagnóstico. A Acogida en el sentido de acoger a cualquier chaval que está desprotegido, que no tiene donde ir, y diagnóstico, es lo que nos pide la Administración, que por cada uno de los chavales hagamos un diagnóstico multidisciplinar y le digamos a la Administración cual es la mejor medida a tomar para este chaval cuando salga de aquí. Puede ir a otro Centro, puede volver con la familia, si puede reagrupar en Marruecos o en el país de origen. O sea, todas las posibilidades están abiertas. Un poco tenemos que decidir cual es el mejor camino a seguir para cada chico individualmente ¿Cómo lo hacemos? Pues, a través de un estudio. [...] Hay un equipo técnico que ponen unos planes de trabajo en marcha y en función de cómo va evolucionando cada chaval y cada familia, pues, se decide la mejor medida para él>> (E11 Directora Estrep).

De manera clara, por la propia palabra “observación” – entendida como una mirada sistemática al comportamiento y los rasgos exteriores de una persona, fenómeno etcétera.- queda patente que, por lo menos, una cierta parte del estudio se fijara en la conducta del menor y su posible evolución. Es decir, la conducta observable es comprendida como indicador de la evolución “positiva” o “negativa” del menor internado. Entonces, la propuesta de la medida protectora -resultado de este estudio- está fundamentada, en gran parte, en una aproximación behaviorista y positivista.

Asimismo, la influencia de la evaluación de la conducta del adolescente internado en la propuesta sobre la medida protectora y sus posibles modificaciones quedan patentes en las siguientes opiniones:

<< Ahora, en lo que puede influir es en su propuesta. Porque haces el informe y la DGAIA tiene a cabo la propuesta que es un estudio a través del Centro [...] a veces, según la evolución que va a tener el menor, puede ser que, a media, las expectativas pueden cambiar para este chico con una evolución que no la esperábamos, y esto puede cambiar la propuesta que se ha hecho en principio. >> (E15 Educadora Estrep)

<< Esta medida de acogimiento en institución es renovable cada año. ¿Por qué? Porque en este año se hace un plan de mejora, un plan de trabajo con la familia de estos chicos. Este plan de trabajo lo trabaja el EAIA. Entonces el EAIA tiene que hacerlo coordinado con Castanyers. Nosotros evaluamos al niño, al adolescente en este caso y los progresos, la evolución. >> (E6 Psicóloga Castanyers)

Además, el documento PEC del Centro Vilana señala que, según la tipología de los menores atendidos, hay unas líneas generales que indican las intervenciones educativas a seguir. Así, entre los “menores por inserción socio-laboral” hay una categoría de jóvenes que se han caracterizado con problemas de conducta al Centro y en los recursos externos. Para esta categoría la intervención significa un proceso de inserción largo o un cambio de propuesta.

Dado lo anterior, los criterios behavioristas y la primacía de la conducta no dominan sólo al tratamiento del menor, sino también a la formulación de la propuesta de la medida protectora.

b) El cambio del tipo de Centro durante el desarrollo de la medida protectora y el ingreso a un CREI.

En el artículo 47 del Decreto 2/1997 encontramos la siguiente información relativa a la creación de los CREI: *Se podrán crear, promover o concertar centros residenciales de acción educativa específicos destinados a atender a niños que no puedan ser adecuadamente integrados en los otros centros porque requieran tratamientos y atenciones muy especializadas.* En este sentido, la observación y la evaluación, principalmente conductista, de la evolución del menor durante el período de ingreso en un Centro de acogida, CRAE, etc. puede provocar el traslado del menor a un Centro Residencial de Educación Intensiva, es decir a una estructura que supone mayor contención. En este sentido, es indicativa la respuesta específica del siguiente menor entrevistado cuando se le pregunta por qué cree que está en el CREI Castanyers: << Porque no tuve el comportamiento adecuado en el otro Centro donde he estado>> (E9 Menor Castanyers).

c) El ritmo del avance y la duración de los trámites para la documentación

El documento PEC del Centro de inserción socio-laboral Vilana pone en evidencia que:

“Durante el periodo de estancia del menor al Centro se trabaja conjuntamente con el equipo educativo la responsabilización del menor hacia su proceso documental. De

este modo, los trámites van avanzando en función de la evolución del menor y las necesidades de la situación personal de éste. [...]Se quiere responsabilizar al chico en su proceso y que relacione su buena evolución tanto en el Centro como a los recursos externos con las gestiones documentales.” (2003:46)

Siguiendo esta línea, el mismo documento afirma, en otro punto, que se quiere evitar que el chico asimile “conseguir la documentación” con un premio y que ya no obtenga nada más en el Centro.

c) Influencia en la situación penal del menor en casos de menores tutelados con causas abiertas o de menores infractores que están ejecutando medidas de libertad vigilada o alternativas del internamiento.

El artículo 7.3 de la Ley Orgánica 5/2000 modificado por la ley 8/2006 dispone:

Para la elección de la medida o medidas adecuadas se deberá atender de modo flexible, no sólo a la prueba y valoración jurídica de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor, puestos de manifiesto los dos últimos en los informes de los equipos técnicos y de las entidades públicas de protección y reforma de menores cuando éstas hubieran tenido conocimiento del menor por haber ejecutado una medida cautelar o definitiva con anterioridad, conforme a lo dispuesto en el artículo 27 de la presente Ley.

Es decir, si un chico tutelado por DGAIA e ingresado en un Centro de Protección está acusado de cometer una infracción penal, es probable que el Juez de menores pida al equipo técnico y directivo del Centro que expresen una valoración sobre el menor. Paralelamente, en casos de ejecución de medidas de libertad vigilada u otra medida alternativa al internamiento en un Centro de justicia juvenil, la evaluación del Centro influye hasta un cierto punto en las decisiones sobre la situación judicial del menor. No obstante, el responsable para el seguimiento de este tipo de medidas es el Delegado de Atención al Menor (DAM).

Esta idea también es expresada por las personas citadas a continuación:

<< Si el niño tiene causas pendientes, el Delegado de Atención al Menor viene aquí periódicamente y tiene entrevistas con el menor. Entonces se recoge la entrevista de él. Esta figura tiene información directa del menor y aparte es la información del Equipo, yo, el educador... Y si él pide un informe se lo damos, y si el juez lo pide. El juez ya tiene los informes que le enviamos. >> (E6 Psicóloga Castanyers)

<< Lo que pasa es que desde aquí, del Centro, se envían informes de la evolución del chico, entonces está incluida la escuela. Y algunos chicos que tenían que hacer algún Servicio a la Comunidad, entonces, en algún caso, está considerado que lo hiciesen haciendo deberes o trabajos. Claro estos niños están en edad escolar, entonces pesa

que en la escuela vaya bien. Sí es obligación. Es la única obligación legal que tienen. Peso específico, no creo que tenga pero sí que ayuda. Si van bien en la escuela, parece que se estén normalizando>> (E5 Maestra Castanyers).

6.5 Perspectivas sobre el modelo conductista aplicado en los centros de protección y de la justicia juvenil

6.5.1 Percepción sobre la finalidad y los objetivos del modelo

Las percepciones de las personas entrevistadas sobre la finalidad y los objetivos del sistema conductista de premios y sanciones se resumen en las siguientes:

1) Finalidad de Reeducción social –Normalización

Objetivos	Discursos
<p>Dar ejemplos de conducta, bifurcar ‘el buen’ y ‘el mal’ comportamiento</p>	<p><<No han tenido ejemplos, no han tenido modelos. Los modelos que han tenido han sido mucho de calle. Y modelos “modélicos” no han tenido. Entonces, la única manera que puedes hacer es intentar decirles como deben comportarse, como deben hacer, como deben trabajar [...] una vez que están integrados (en el Centro), lo que se intenta es que adquiriera todo un montón de hábitos que hasta ahora, a lo mejor, hay un montón que ni saben que hay; el hábito de trabajar, el hábito de higiene >> (E12 Educadora Estrep)</p> <p><<representa lo que es entender...que hay un ‘buen camino’, hay ‘el camino’. [...] Que, aunque tú no lo creas lo que estás haciendo, tienes que hacer el esfuerzo, ¿no? Yo les digo “yo tampoco me gusta levantarme cada mañana a las seis, pero yo quiero cobrar mi sueldo cada mes>> (E38, ex Educadora Alzina).</p>
<p>Conseguir la normalización a través de una (re)educación conductual</p>	<p><< Y ellos entendían de alguna manera que, luego, hay cosas...que todas las cosas tienen sus consecuencias tanto en casa como fuera cuando sean ellos los dueños propios de su vida [...]De alguna manera, estás trabajando la normalización en la sociedad. Tienen que entenderlo. Era muy claro este aspecto. Había que entenderlo y que había que trabajar el castigo. El castigo tenía que tener unos objetivos. El objetivo era uno, un objetivo positivo de normalización >> (E28 Educador CRAE).</p>

<p>Autocontrol y conducta canalizada como base de la reeducación.</p>	<p><< En el caso de justicia la reeducación va a dirigir, va a enfocarse al delito. Casi siempre se trabajan unos aspectos de autocontrol. En la mayoría de los casos, lo que se trabaja es la conducta. Es decir, premio-castigo. Tanto en el uno como en el otro y, a través de eso, conseguir una conducta canalizada.>> (E29 Educadora Alzina/Vilana)</p>
<p>Aprender valores sociales y patrones de conducta normalizada</p>	<p><<...lo que intentamos es sentarles y establecerles unos valores y unos patrones conductuales que luego les sirvan a la hora de salir fuera >> (E40 Educadora Alzina).</p> <p><<...lo que más se trabaja es el respeto, como valores [...] Y el esfuerzo porque dentro del Centro es un sistema motivacional de cuanto más te esfuerzas mayor puntuación tienes y mayores beneficios>>(E27 Educadora Can Llupià).</p>
<p>Entender el principio del que “Antes de actuar, hay que pensar”</p>	<p><<...sobretudo lo que intentamos decir a este chaval es que antes de actuar hay que pensar. Hay que pensar que esta acción va a tener unas consecuencias que pueden ser positivas o negativas. Y en el caso de que sean negativas, que sepa y que valore, y una vez que esté pensado y valorado, que actúe >> (E40 Educadora Alzina).</p>

2) Promocionar la autonomía

El trabajo para la promoción de autonomía se ha vinculado con el sistema conductista de fases. Así que se ha expresado que a través de este sistema y el esfuerzo diario que se exige, el objetivo de la autonomía se trabaja de manera efectiva.

<< A partir del nivel tres empezamos a trabajar el tema de la autonomía. Especialmente, si son menores que están al punto de cumplir los dieciocho, entrar al mundo laboral y eso, empezamos a trabajar temas de autonomía, como puede ir solo a hacer una gestión o así >> (E13 Educador Estrep).

<< Hay también un grupo de chavales que van progresando bastante bien, han llegado a ser un poco más autónomos y así se trabaja más la autonomía y la responsabilidad a cara de dieciocho años >> (E4 Educadora Castanyers).

Además, aquí se puede destacar que la educadora anterior hace una vinculación del sistema de fases progresivo no sólo con su supuesto objetivo de autonomía, sino también con aquel de la responsabilidad. En eso, se ignora obviamente el hecho de que todo sujeto humano es autónomo.

3) Promocionar la responsabilidad individual

La persona menor de edad debe responsabilizarse de sus actos, sean ellos el delito cometido, o sean sus actuaciones en el Centro, sus tareas y encargos o sea su comportamiento relacional con otras personas. En general, el joven debe asumir las relaciones causa-efecto que, según la ideología positivista, atraviesan la vida.

Algunas personas que trabajan en el ámbito de justicia juvenil entienden la promoción de la responsabilidad individual como un objetivo del sistema conductista aplicado en los Centros. En concreto, como señala la educadora siguiente lo que se trabaja más respecto al objetivo de responsabilidad son la aplicación de consecuencias después de un acto negativo:

<< Se utiliza mucho (la responsabilidad) en el sentido de que “si tú haces tal cosa o le pegas al otro, tu responsabilidad es aceptar las consecuencias”. Yo allí lo que veía más de responsabilidad es que se potencie mucho lo negativo, los aspectos negativos. A lo mejor, si alguien se portaba muy bien, vale, es lo que tienes que hacer y ya está >> (Entr. 41, ex-educadora de l’Alzina)

4) Servir al control y orden interior de la institución

Por último, se ha percibido que el objetivo principal del sistema conductista es el control y la preservación del orden institucional.

Las siguientes educadoras expresan esta idea:

<< Y yo, también, entiendo que cuando uno entiende todo esto y entiende que con premios va mejor, hay más paz en el Centro y los trabajadores están más tranquilos, también te digo la verdad >>(E38 ex Educadora Alzina).

<< Por una parte creo que (el sistema conductista de premios y sanciones) es útil para el funcionamiento de la institución >> (E29 Educadora Alzina/ Vilana).

El reconocimiento de este objetivo se encuentra también en el documento del Sistema motivacional del Centro Tillers donde se afirma que el objetivo de SM se concrete en la promoción de las respuestas de los menores y jóvenes que facilitan la convivencia ordenada en el Centro (2008:5).

6.5.2 Valoración del modelo conductista respecto a sus efectos y su viabilidad.

En cuanto a los efectos y la viabilidad del sistema conductista, los entrevistados han asumido puntos de vista positivos o negativos. Paralelamente, otros consideran que el sistema tiene ambos elementos eficaces y disfuncionales

1) El Sistema Conductista de Premios y Sanciones es viable y funciona.

a) Funciona, educa, contribuye a la mejora de los menores.

Hay varias personas que han adoptado la perspectiva de que el sistema analizado puede funcionar y tener efectos positivos:

<< ...si es un menor conflictivo, si es un menor que tiene algunas carencias, higiénicas por ejemplo, insistimos sobre estos temas, a trabajar estos temas utilizando todas las estrategias posibles tanto el sistema de niveles como el sistema de puntos, como economía de fichas, a través de refuerzos de los menores. A partir de los seis, ocho meses, el niño seguro que mejora en muchos aspectos>> (E13 Educador Estrep)

<< Entonces, también los chavales aprenden bastante por las respuestas que ven, que se les dan. Entonces, es una cuestión de cotidianidad. Quiere decir, esto es así, se come de esta manera, o sea, llevamos una línea de control>> (El Educador Castanyers).

b) Legitimación del sistema de aplicación de las consecuencias por su evidencia o pragmatismo social.

El sistema es viable porque es realista y algo que domina la vida diaria:

<< Yo creo que está bien porque es lo que es la vida diaria. Cuando uno se esfuerza, normalmente, tiene algo en cambio. Nada te lo regalan y sobre todo, nada es inmediato. Todo tiene que tener una evolución>> (E27 Educadora Can Llupià).

<< No está mal, yo creo, que este aprendizaje lo hagan de cara cuando salgan a la calle. Vivimos en una sociedad que funciona mucho por premio-castigo >> (E39 Educadora Alzina).

Dado lo anterior, hay una legitimación del sistema a través de la naturalización o banalización de sus supuestas bases sociales.

c) El sistema conductista es funcional y viable por la edad de los sujetos tratados

Los menores todavía no tienen establecida su escala de valores, ni unos patrones sociales. Entonces, a través del método conductista se pueden establecer aquellos necesarios para la inserción social de una persona joven:

<< Un adulto, la diferencia es que tú ya has establecido unas bases, un patrón de conducta y no estás allí para modificar la conducta sino para cumplir una condena y en función de tu motivación la cumplirás de una manera u otra. En un menor es muy diferente porque se presupone que este menor está todavía en vías de desarrollo, en todos los niveles psicosociales. Y, entonces, lo que se pretende es, sobre todo que

sean consecuentes y que antes de hacer una acción, se paren, piensen que aquella acción pueda tener una consecuencia y que esta consecuencia les lleva o a un castigo o a un premio >> (E40 Educadora Alzina)

La justificación y viabilidad del sistema conductista se fundamenta, entonces, en base a la edad de los sujetos atendidos. Es significativo apuntar que semejante convicción ha sido parte de los fundamentos sobre los cuales se crearon los programas de los “Salvadores del Niño” (Platt, 1982) y los teóricos positivistas del siglo XIX.

2) El sistema funciona según los casos, dispone algunos elementos positivos y necesarios y otros negativos o/y ineficaces

Las siguientes consideraciones sobre el sistema conductista parten de la idea de que el sistema sirve para el orden de la institución y puede funcionar dentro de la institución, el menor comprende el “buen” y el “mal” comportamiento y es posible que muestre un cambio de conducta. Sin embargo, éstos son exteriores y no se interiorizan. Así pues, este sistema no puede servir mucho en la educación del adolescente y joven.

<< Bueno, educativamente, pienso que si no hay una intervención adecuada, no contribuye. Es una manera de saber tener límites. Creo que esto es lo que él ve más externalizado. Es decir, ve más evidente el buen y el mal comportamiento, a través de la puntuación y las sanciones. Es como lo más inmediato. El menor tiene claro que si hace esto, la consecuencia será la sanción o el premio. [...]Por otra parte, no sé en qué punto el menor ha entendido el porqué, su comportamiento, si no hay un trabajo educativo, una intervención no sé tal. En realidad se ha reflejado poco >> (E29 Educadora Alzina/ Vilana).

<< Pienso que hay cosas que sí que son necesarias, pero pienso que sí que hay otras que cambiaría o suprimiría. Algo que no me parece bien, es dentro de los niveles, los privilegios que se dan; creo que tendrían que ser para todos[...]que el reconocimiento de lo que hace un chaval bien o mal sea por otros medios, no utilizando de que vas a tener una llamada más de teléfono o no sé que... Y lo que me parece bien, la base de que todos somos iguales. Yo pienso que en algunos casos puede contribuir, puede funcionar pero en la mayoría no. La mayoría asumen el juego y el papel de que me voy a portar bien y punto. Portándome bien consigo lo que quiero pero al nivel de interiorizar, no lo interioriza. Cuando sale fuera va a seguir siendo lo que era >> (E36 Educador Tillers).

Posteriormente, hablando de los objetivos del sistema de premios y sanciones y su cumplimiento, los entrevistados comentaron que, aunque típicamente se pueden cumplir o se cumplen unos objetivos, como por ejemplo, el aumento de la responsabilidad o el desarrollo de la autonomía, no se sabe si estos conceptos se quedan realmente asumidos por los menores. O sea, una vez que todo se haga para lograr una recompensa o para evitar un

castigo, se duda de que si los adolescentes asumen e interiorizan el sentido de sus acciones y de sus compromisos. Al respecto, puede ser indicativo el comentario de este adolescente:

<< La gente se porta bien y cuando llega al nivel tres sale a lo mejor para hacer tonterías y no para pasárselo bien >> (E23 Menor Estrep)

3) Valoración negativa del sistema

Las valoraciones negativas sobre el sistema conductista de premios y castigos incluyen las ideas presentadas a continuación:

Primero, se percibe que a través del método conductista, la reeducación se orienta a un ideal social muy específico que es la ley del más fuerte.

<< Es muy conductista el método que se utiliza en los Centros de justicia juvenil. O sea, en el Centro todo funciona acción-reacción. ¿Cómo estamos reeducando a los niños para que fuera reproduzcan lo que han vivido dentro? Evidentemente, la “ley del más fuerte”, ¿no? No creo que sea un método educativo adecuado, en todo caso >> (E37 Educadora Tillers).

Luego, el sistema es considerado negativo por el hecho de que hay más refuerzo negativo que positivo.

<< Negativo porque no hay refuerzo positivo. Hay muy poco refuerzo positivo. Pero igual que está la sanción, cuando un chaval lleva una semana entera sin ‘liarla’, es muy difícil el esfuerzo positivo. Cuesta mucho que venga el coordinador y le diga “eh, ¡te veo un fenómeno, eh! Tira pallá, lo haces bien”. Esto está muy carente. Entonces, como el refuerzo es más negativo que positivo, no sé por donde va el resultado>> (E42 Educadora Can Llupià).

Una educadora sostiene que el sistema conductista no trabaja realmente problemáticas relacionadas con el delito y con los posibles conflictos psicológicos y personales, sino que se dirige exclusivamente a asegurar el orden y la ‘paz’ dentro de la institución. La referida educadora presenta un caso concreto que refleja la problemática:

<< Había un chico que era violador. [...]Cada vez que salía de permiso violaba más. Él tenía que hacer una terapia por su problemática, tenía que hacer una terapia específica. [...] Pues, a lo mejor, no había gente suficiente o dinero suficiente para llevar a cabo esto o... este chico tenía 21 años. Entonces, estaba al punto de salir. Llevaba muchos años allí dentro y se le acababa la condena pero todo el mundo, los educadores y el chico mismo tenían bastante claro que este chico cuando saliera, volvería a violar porque no estaba nada habilitado. Pero en el momento que volviera a violar, ahí iría a una cárcel de adultos. Entonces, no era ya un problema del Centro. A mi me daba mucho la sensación que se lavaban las manos... Este chico no causaba

ningún alboroto, no la 'liaba' dentro del Centro, no causaba problemas, al contrario estaba allí super perfecto. Que allí dentro no hubiere el borroto y fuera...>> (E41 ex Educadora Alzina).

Paralelamente, se valora negativamente el hecho de que las posibles opciones o beneficios que se puedan dar al menor, se dan "a posteriori". Es decir, hay una suerte de "chantaje" entorno a la respuesta a las necesidades individuales. Y esto se hace tanto a través de la normativa del Centro, como a través del sistema de premios y sanciones.

<< Y las opciones que aquí les das siempre es a posteriori. Es decir: "Cuando tu funciones, hablaremos de opciones" ¿Sabes? Cuando tú sepas vivir en el Centro, cuando tú interiorices la normativa del Centro, cuando tú sepas moverte por el Centro, saldrás fuera. >> (E2 Educadora Castanyers).

Otra crítica negativa parte de la obligatoriedad que se impone a las actividades -aunque se haga de manera indirecta- como también, de la falta de motivación personal y de voluntariedad que este sistema promocióne. Los menores saben las líneas que tienen que seguir y lo hacen para conseguir algún beneficio institucional. Por lo tanto, según el siguiente profesional, no hay educación:

<<...Luego, existe también, como estás obligado a todo -creo que unas de las máximas de la educación es la voluntariedad y ésta premisa no existe-, ellos saben cuales son las líneas que tienen que seguir para conseguir lo que ellos quieran. Ellos también tienen sus propios objetivos y eso funciona de manera muy conductista. Es un poco como los animales. Si tú quieres que yo te deje ir al patio a jugar al fútbol, tienes que hacer la cama y recoger la mesa. Ellos no hacen la cama y recogen la mesa porque creen que tienen que hacer la cama y recoger la mesa. Son técnicas tan conductistas...Siempre va todo en función de beneficio material. Difícil saber cuando un chico funciona porque, realmente, esta persona ha reflexionado y ha decidido cambiar >> (E33 Monitor Alzina).

Por último, el profesional anterior comenta un punto significativo de la problemática:

<< El problema es que muchos de estos chicos no conocen los canales para poder jugar con estas reglas, para poder trampear dentro de la propia sociedad sin interferir en ella. El problema es este, que ahí no se les enseña. Desde mi punto de vista, no se intenta trabajar desde la propia sociedad. Pues, al funcionar de esta manera conductista, lo único que estás consiguiendo es que aprenda a trampear pero dentro de las reglas del propio Centro, no de una red social. El Centro no está dentro de la sociedad>> (E33 Monitor Alzina).

Este comentario crítico abarca, sin embargo, una cuestión fundamental que se relaciona con todo el tratamiento que se realiza en los Centros de menores; a saber, el tipo del sujeto social

que se pretende crear o “habilitar” dentro de las instituciones de control para menores. Es decir, ¿cuál es la relación con lo social que se intenta “enseñar” a los sujetos internados?

Al reflexionar sobre las anteriores percepciones valorativas del sistema conductista de los Centros, queda patente que la mayoría de ellas ponen el acento en la funcionalidad o no de este sistema; si cumple o no con sus objetivos propuestos, si el sistema de premios y castigos educa o reeduca, si normaliza, etcétera. Son pocas las personas entrevistadas que se refieren al contenido de los valores que el conductismo pretende transmitir, a los efectos de la “educación” que quiere aplicar, al ideal social que esta ideología promociona.

6.6 CONCLUSIONES

Los Centros de menores estudiados declarando la supuesta naturaleza educativa de los tratamientos que realizan, aplican en sus prácticas la filosofía conductista. En este marco, hay métodos e instrumentos que, aunque varíen entre sí, respecto a su estructuración y sistematización, son compartidos por todas las instituciones estudiadas. Terminando este capítulo se presentan las conclusiones más significativas que surgen del acercamiento y el análisis del sistema conductista de premios y sanciones:

1. Cuando el conductismo tradicional encuentra el “neo-conductismo”.

“El condicionamiento operante era la versión moderna, socialmente aceptable y profesional, de lo que generaciones de guardianes habían hecho durante décadas. De la noche a la mañana maltratadores guardianes podían convertirse en profesionales del tratamiento, expertos y científicos.”

Con estas palabras, Cohen (1988), citando a Ross y McKay, se refiere a la aplicación original del conductismo en las instituciones de control. Hoy en día, la modificación de la conducta ha reaparecido en la escena en una versión actualizada y con una mayor flexibilidad de combinarse con algunos elementos de otros discursos y prácticas. Parece que, ahora el acento se sitúa en un suministro de técnicas y en una reconversión en términos de cálculo y de eficacia. Por lo tanto, el discurso “neo-conductista” modificando su vocabulario y representación pretende manifestar mayor científicidad y un espíritu de innovación junto con un realismo tecnocrático. No obstante, entre el conductismo tradicional y el neo-conductismo hay un elemento que, a partir de la modernidad y en adelante, mantiene su vigor intacto; es la ideología o el mito del *progreso*. O sea, el progreso actúa como concepto clave que atraviesa teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas y, a la vez, consiste en el núcleo de varios imaginarios y construcciones sociales.

De todos modos, lo que las teorías y prácticas conductistas y neo-conductistas no pueden ocultar es la violencia que conllevan y la infravaloración de la subjetividad humana con su

riqueza, sus controversias y sus múltiples despliegues. Aún más, cuando los discursos y prácticas conductistas se dan dentro de unas instituciones como las estudiadas, surgen serias preocupaciones de que lo que se pretende es la aniquilación de la pluralidad de subjetividades.

2. La presencia del (neo) higienismo

En el proceso de la observación, evaluación e intervención “educativa” de los menores en los Centros de protección como en los Centros de justicia juvenil se detecta la persistencia de ideas y preconceptos (neo) higienistas. La doctrina higienista interactúa con el conductismo dando criterios y pautas para la definición de “lo bueno” y “lo malo”.

La higiene es vista como medio para marcar las conductas socialmente adecuadas y como proveedora del orden moral individual y social. Históricamente, éste ha sido el destino de varias generaciones de niños y jóvenes institucionalizados; la aplicación de toda una ortopedia moral sobre su cuerpo y alma (Álvarez- Uría, Varela: 1991). Ahora, junto a la corriente higienista tradicional, las actuales intervenciones institucionales reflejan la presencia de unas ideas y prácticas de que muchos teóricos han denominado como neo-higienismo. Es el punto de unión del higienismo social y el moralismo de la “vieja escuela” con las afirmaciones y las pautas del control de la sociedad de riesgo, la tecnología informática, el tecnocratismo y las actuales necesidades del mercado. En el marco de sistema conductista de premios y castigos, las premisas neo-higienistas se revelan tanto en la organización, los criterios y los instrumentos de la evaluación como en el contenido de los incentivos. Según la lógica neo-higienista, como sostiene Núñez (2010), los operadores han de saber cumplimentar, en base a orientaciones precisas, los protocolos que les son suministrados: los de observación; informes de evaluación; informes de seguimiento, etcétera. Así que por un lado, se registra una desaparición de las subjetividades y por otro, un abandono de búsquedas pedagógicas.

3. El sistema conductista como instrumento de la “individualización de las respuestas”

La clasificación en módulos funciona de modo paralelo al sistema de niveles. En un principio, la primera marca la dinámica grupal y a través de ella actúa al nivel individual mientras el sistema de niveles afecta a cada individuo de manera separada diferenciándolo de los otros individuos. Lo que subyace tanto el sistema de fases con los progresos y retrocesos como el sistema de niveles es ésta *individualización de las respuestas* institucionalmente proclamada. Una individualización de las respuestas que, en la mayoría de los casos, se traduce en el trato desigual, la gradación de las restricciones según la conducta de la persona y las coacciones ajustadas al “perfil” de cada adolescente y joven. En este contexto, se ve que la respuesta “educativa” más adecuada e individualizada para los adolescentes más conflictivos o inadaptados dentro de la institución es de tipo sancionador o de restricción

máxima. O sea, una vieja “buena práctica” viene a insertarse a la nueva estrategia de control social que es la científicamente justificada “individualización de las respuestas”.

4. El valor y el significado de la evaluación institucional conductista

Tratando el tema de la evaluación institucional surgen una serie de cuestiones.

Una de ellas se refiere a la viabilidad de la evaluación conductista. Tanto a través de la bibliografía consultada como a través de las percepciones del personal entrevistado aparecen serias dudas sobre la capacidad de una evaluación enmarcada en el sistema conductista para detectar la voluntad, la motivación auténtica y las características del sujeto. Primero, porque el sistema de premios y castigos casi obliga al fingimiento y la falsificación de la conducta. Pero más allá de eso, hay otra falacia de la evaluación conductista: según ella, lo que un sujeto hace es lo que lo define, o sea, no hay dimensión de la subjetividad. Y lo que tipifica al conductismo es: el tratamiento de identidades sin espesura, transparentes a la mirada. Al final, lo que resulta es la segregación de la realidad de unos objetos de evaluación. Entonces, se puede cuestionar la calidad científica y la autenticidad de los resultados de una evaluación basada en tales principios.

La segunda cuestión a considerar es, desde un punto de vista ético, más significativa que la primera. Ésta se relaciona con la praxis evaluadora en sí y, especialmente, cuando tiene lugar en espacios de reclusión o de restricción grave de la libertad, y es aplicada en adolescentes y jóvenes sometidos a una intervención institucional totalitaria. Así que surge una problemática sobre el sentido mismo de la evaluación, clasificación y continúa re-evaluación, y sus efectos simbólicos y reales para los evaluados y los evaluadores. La observación, la remisión de juicios del valor y el encasillamiento de sujetos, obligados a someterse a estos mecanismos de control social, implican considerables niveles de intimidación y un ataque contra la libertad -ya restringida-, de la persona.

Paralelamente, la misma clasificación en un nivel/grupo, a veces, puede definir la imagen del chico que tienen los otros y etiquetarlo. En último término, este proceso es posible que conduzca a la hetero-determinación del sujeto y la construcción de una nueva identidad forzada o falsa.

Por otra parte, se trata del ejercicio puro del poder del evaluador/es sobre el evaluado. Entonces, mientras haya unas personas que poseen el derecho, la obligación y el poder de juzgar y “sentenciar” a unos “animalitos de jaula”, ¿acaso no surge una cuestión de ética profesional y también una cuestión de conciencia? En último término, se cuestiona este mismo poder institucional -y su legitimación social-, para juzgar y penalizar. No obstante, esta problemática no abarca sólo el tema de la evaluación dentro del sistema punitivo-premial, sino incluye todo tipo de observación y evaluación institucional.

5. Las falacias y/o la hipocresía de los objetivos y criterios del sistema conductista

Son varios los objetivos y los criterios del sistema conductista de premios y castigos que se pueden criticar. De modo indicativo, presentamos los siguientes:

a. El carácter del objetivo de la responsabilización

El trabajo, para que el menor adquiriera el sentido de responsabilidad, consiste en unos de los objetivos declarados no sólo del sistema conductista, sino también de todo el tratamiento del menor en las instituciones estudiadas. En el marco del sistema conductista, esta responsabilización se pretende trabajar a través de la idea y práctica de la aplicación de las consecuencias. Acercando el concepto de la responsabilidad y el significado de responsabilización desde la óptica institucional se observa que, en realidad, no se está trabajando desde el concepto de responsabilidad, sino desde la idea de la culpabilización del sujeto. La institución se “preserva” y el peso de la transgresión recae sobre el sujeto que es el único culpable de su situación, actitud y conducta.

b. El objetivo de autonomía

El objetivo de la autonomía es unos de los objetivos “educativos” célebres del tratamiento institucional del menor. En eso, se ignora obviamente el hecho de que todo sujeto humano es autónomo. La autonomía no es un “objetivo” sino una condición de humanidad.

c. El criterio y la imagen de la institución del trabajo

Es preciso cuestionar la imagen de la institución de trabajo y los objetivos marcados en torno a ella por ser anacrónicos y desfasados. Además, debemos preguntar ¿Por qué unas instituciones de control social para adolescentes supuestamente inadaptados -o no normalizados- pretenden readaptarlos en la sociedad actual a base de unos valores sociales y unos esquemas poco válidos y poco vigentes actualmente? ¿Para qué sirve la obsesión institucional a un contenido “educativo” anacrónico? ¿Acaso se trata de la debilidad o inflexibilidad institucional a la hora de responder a las transformaciones del sistema o fuese justo lo que las instituciones del control social deben hacer para cumplir con sus finalidades; es decir, crear y reproducir la exclusión social?

6. Sobre el contenido de los incentivos

En cuanto a los incentivos o refuerzos institucionales que se reparten de modo individualizado, estos están basados en la mayor flexibilidad horaria, las mayores posibilidades de optar entre actividades de ocio o cursos y talleres, las pagas semanales y otros incentivos económicos, las comunicaciones, los permisos al exterior y, sobre todo en el caso de justicia juvenil la posibilidad de cambio o modificación de la medida. Se exponen a continuación algunas reflexiones respecto a la calidad y los efectos de estas categorías de incentivos como también los simbolismos e ideas que implican:

i) Se pone en relieve el papel que desempeña la oferta, en forma de incentivos, de ciertas actividades del tiempo libre, de aparatos e infraestructuras de ocio y deportivas en la construcción de la imagen “no carcelaria” de las “nuevas” instituciones dirigidas a menores.

Son elementos que enmascaran la presencia y la función real de las instituciones intentando debilitar la crítica contra ellos. De todas maneras, analizándose la calidad de los elementos de esta oferta, la cantidad de sus usuarios y las normas para su uso, revela que las nuevas instituciones no son ¡ni tan brillantes, ni tan nuevas! En último término, ni son tan “no carcelarias”.

ii) Los premios sobre el programa horario más que aliviar la rigidez y el control minucioso del tiempo colabora con un planteamiento que refleja los principios y las reglas de las viejas instituciones religiosas, como también las del cuartel y el reformatorio. Es el control del tiempo y el horario estricto concebido como sinónimo de la laboriosidad y la disciplina moral.

iii) Las características socio-familiares y la edad de la población hace que las pagas semanales y el trabajo remunerado pudieran, bajo ciertas condiciones y con algunas garantías, paliar la precariedad económica de estos adolescentes y jóvenes. Parece que en este punto, el discurso y la práctica institucional se contradicen. Es decir, por una parte el trabajo es declarado como un medio educativo o reeducativo que contribuye a la adaptación e integración social del joven. Por la otra, no tienen acceso al trabajo todos los menores internados que lo deseen. O sea, el trabajo eufemísticamente remunerado se convierte en algo que la persona reclusa debe “ganar”. Adoptando la forma de premio y el no permitir el acceso a todos los jóvenes, el trabajo, aunque se remunerara mejor, no funciona como un alivio económico para ellos. En suma, los incentivos económicos se utilizan como un instrumento de control y orden interno y como medio de explotación de mano de obra reclusa.

iv) Otro elemento del abuso e injusticia que el sistema de premios y castigos conlleva es la aplicación de los incentivos y la ausencia de ellos respecto al contacto del joven con el exterior y a sus relaciones con la familia, amigos y otras personas con los que tiene vínculos personales. Frente a esta situación, simplemente no se comprende como el condicionamiento de tales derechos puede contribuir a algún proceso educativo. Más bien, se trata de un modo de ejercer mayor violencia en los adolescentes y jóvenes internados y/o reclusos.

7. El control minucioso y el detalle como reflejo de las tecnologías disciplinarias

Un punto que se pone de manifiesto dentro de los procesos del tratamiento en los Centros de menores es la importancia del detalle y su control. El control minucioso queda reflejado en los objetos de observación y de evaluación. Sin embargo, el valor del detalle, una de las bases de cada tipo de disciplina no es nueva característica del tratamiento en instituciones, tales como el cuartel y el reformatorio. Como Foucault (1979) señala, en esta gran tradición de la eminencia del detalle vienen a alojarse sin dificultad todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas de encauzamiento de la conducta.

8. La conexión e interacción de los diferentes instrumentos de la organización técnica institucional

Un rasgo de la organización técnica institucional es la conexión e interacción estructural de sus instrumentos y métodos. Así que el sistema conductista de premios y castigos se vincula y actúa en concordancia con el Reglamento del Régimen Interior (R.R.I) y el sistema de faltas y sanciones disciplinarias como también con el instrumento del Proyecto Educativo Individualizado (P.E.I) y el SAVRY.

9. El sistema del tratamiento puede condicionar la situación judicial y administrativa de la persona internada.

Hemos visto que, en el ámbito de justicia juvenil, los informes del Centro pueden afectar en las decisiones judiciales, respecto al cambio de la medida del régimen cerrado a otro régimen, a la suspensión de la medida de internamiento y el inicio adelantado de la fase de la libertad vigilada, a la concesión de permisos, a la ejecución de la medida del régimen semi-abierto, al dictamen de las sentencias firmes en los casos del internamiento cautelar, al traslado del joven a un Centro penitenciario una vez que haya cumplido los dieciocho años. En cuanto a las medidas administrativas de protección, los criterios y la evaluación conductistas intervienen en la propuesta inicial sobre la medida protectora que se debe tomar, así como cualquier cambio o modificación de la propuesta inicial y, también, en los casos del cambio del tipo de Centro durante el desarrollo de la medida protectora y el ingreso a un CREI . Además, pueden influir en la situación penal del menor en casos de menores tutelados con causas abiertas o de menores infractores que se están ejecutando medidas judiciales alternativas del internamiento en un Centro de justicia. Finalmente, el hecho de que pueda afectar a decisiones judiciales y algunas administrativas otorga al tratamiento y evaluación conductista un mayor poder coercitivo.

Aunque en el contexto temporal y espacial de nuestro estudio las sentencias judiciales hayan dejado de ser indeterminadas, la evaluación del nivel de adaptación de la persona reclusa en los Centros, como se demuestra a lo largo de esta investigación y en otros estudios sobre el tratamiento penitenciario, sigue afectando la ejecución de la sentencia, medida judicial o administrativa en cuanto a su duración, su régimen y su forma de realización. En este escenario, hay que tener presente que, en todos estos procedimientos, las instancias judiciales no poseen competencia para conocer u opinar sobre los procesos de las evaluaciones que se realizan en los centros.

10. La legitimación o aceptación del modelo del tratamiento conductista por sus operadores

La reeducación social y la normalización, la promoción de la responsabilidad individual, el fomento de la autonomía del sujeto, el mantenimiento del orden interno de la institución son unos de los objetivos que han asignado los operadores institucionales al sistema conductista

de premios y castigos. Al mismo tiempo, el reconocimiento de estos objetivos significa hasta cierto punto la legitimación de este sistema sobre la base de su función.

A la hora de valorar globalmente el sistema conductista la mayoría de los educadores y otro personal consideran que este sistema funciona, puede contribuir en algo o, por lo menos que, en combinación con otros métodos, algo puede ofrecer. Son muchos menos los educadores que valoran negativamente el sistema conductista entendiendo la problemática estructural que lleva consigo este modelo del tratamiento. Aún más, es una escasa minoría la que acentúa la indignidad que este modo de tratamiento comporta para unas personas jóvenes. Por último, es chocante el hecho que sólo un par de personas criticaron, de manera directa o indirecta, su propio rol como educadores dentro del sistema conductista.

11. Los Centros de menores comparten con las cárceles el sistema conductista punitivo-premial y la “tecnología punitiva” que conlleva.

En diferentes puntos de este análisis se han presentado fragmentos de la legislación penitenciaria y otra información relativa para demostrar los paralelismos y las similitudes entre el tratamiento conductista carcelario con aquél de los Centros de menores. Las instituciones para menores estudiadas -sean de justicia juvenil o sean de protección- comparten con los Centros penitenciarios la preeminencia de la teoría y práctica conductista. En concreto, comparten el sistema de fases y los mecanismos del progreso y retroceso, los beneficios, recompensas o incentivos, la continua evaluación y re-evaluación y la clasificación.

Sin embargo, junto a las grandes similitudes y paralelismos entre el sistema conductista de premios y castigos en las cárceles y en los Centros de menores, existen algunas diferencias. Una de ellas se relaciona con la “obsesión educativa” en los Centros de menores. O sea, la intervención y la respectiva evaluación, incluyendo principios y objetivos supuestamente educativos, se centra en unos aspectos que en las cárceles no se toman como objeto o como objeto principal de intervención y evaluación conductista. Paralelamente, los elementos no compartidos en las normativas y la organización de los tres tipos de instituciones, como también sus finalidades exclusivas y la diferente edad de sus poblaciones, hacen que se diferencien en algunos incentivos y en las sanciones que utilizan sus sistemas conductistas. De todos modos, esta diferenciación parcial no anula la base común de estos sistemas, ni el claro paralelismo y las varias similitudes entre sus elementos constitutivos.

Ahora bien, gran parte de la problemática principal que abre la aplicación del sistema conductista de premios y castigos, en las cárceles y en los Centros de menores, se incluye en la siguiente reflexión:

<< No entiendo por qué tienes que ganar el derecho a la llamada o el poder ver a la familia o por qué cuando tienes un padre, una madre hospitalizada, te tienen que

llevar los mossos de esquadra esposado y en el caso que te lo aprueban y cuando te lo aprueban>> (E33 Monitor Alzina).

En este sentido, Rivera Beiras pone de manifiesto que la configuración y aplicación de un sistema penitenciario «punitivo-premial» ha devaluado los derechos fundamentales de las personas reclusas:

<< ...bajo esa lógica de premios y castigos convierte en simples «beneficios» toda una serie de situaciones de decisiva importancia para los reclusos, que ya no podrán mantener la naturaleza jurídica de auténticos «derechos subjetivos». Baste pensar tan solo en algunas de las siguientes situaciones: concesión de permisos de salida, progresiones de grado de clasificación, obtención de un trabajo remunerado, posibilidad de mantener más o menos contacto con el exterior, probabilidades de acceder a regímenes abiertos, a la libertad condicional, etc>> (1997:387).

Así que el citado autor calificando las anteriores situaciones y técnicas habla de una verdadera «tecnología punitiva».

Efectivamente, el sistema conductista de premios y castigos configurado, en los Centros de menores y en los Centros penitenciarios, se puede considerar como una especie de “chantaje” institucional. Un tratamiento indigno porque condiciona algunos de los derechos de las personas restringidas o privadas la libertad y los transforma en meros “premios”, cuya disponibilidad depende de la obediencia de la persona internada o reclusa a los órdenes de la institución. Entonces, focalizándonos en los Centros de menores, se observa que, en nombre de un supuesto tratamiento educativo se están, claramente, negando a ciertos adolescentes y jóvenes, una serie de derechos personales y sociales.

12. El conductismo como elemento de la pedagogía “carcelaria”

A pesar de la exclusión de ciertos elementos y la inclusión de algunos nuevos que reducen la intensidad de la coacción institucional, las actuales instituciones de protección de menores y de justicia juvenil adoptan la filosofía y la práctica del tratamiento o “educación” penitenciaria cuya base es el sistema conductista de premios y castigos. Este estudio percibe que además de constituir la base de la “educación” penitenciaria, el mencionado sistema es un elemento de lo que podemos llamar pedagogía carcelaria. Ella va más allá del espacio de la cárcel y no radica sólo en los mecanismos, métodos e instrumentos con los que se articula la supuesta educación penitenciaria; engloba unas concepciones e ideales sobre el sujeto, la naturaleza humana, la sociedad, lo social y la cultura. Entonces, se debe tener en cuenta que la problemática en la que se desenvuelve del conductismo «punitivo-premial» y la pedagogía carcelaria parte también de las concepciones, interpretaciones e imaginarios que implican. Esto es, la concepción mecanicista del hombre, la creación de una subjetividad sumisa, la infravaloración de la libre voluntad humana, la competición, la falta de solidaridad, el conservadurismo social.

Capítulo 7

RÉGIMEN DISCIPLINARIO Y MEDIOS DE CONTENCIÓN

7.1 Introducción

El Régimen disciplinario y el uso de unos medios de “contención” específicos, elementos fundamentales de la institución carcelaria desde su origen, constituyen una parte indispensable del tratamiento dirigido a los menores tutelados e infractores dentro de las instituciones estudiadas.

Instituciones de índole variada han incluido siempre en su núcleo estructural la disciplina y el castigo ya sea como fin o sea como medio. En este sentido, Platt (1982) señala que la represión y la disciplina eran partes integrantes del programa del “tratamiento” en el reformatorio. La penalidad de la norma regulada por los dispositivos disciplinarios se diferencia en sus principios y su funcionamiento de la penalidad tradicional de la ley y lleva consigo una manera específica de castigar (Foucault, 2002). El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones y debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo. No obstante, el castigo en las instituciones de control no aparece únicamente como medio de “normalización”; entre sus finalidades está la retribución o la “venganza” por la no adaptación y desobediencia, y, en último término, la aniquilación de la persona. Múltiples acciones violentas, aunque sean representadas con diferentes fines y lenguaje, como por ejemplo la “contención”, completan el cuadro del castigo institucional.

En las actuales instituciones de/para menores los procesos del disciplinamiento y de “contención” no son informales, ni excepcionales, sino que se imponen oficialmente por textos legales y normativas reguladoras y se organizan a través de mecanismos, estrategias y métodos específicos. Son sistemas que repercuten, tanto a cada uno de los sujetos sometidos en ellos, como a la dinámica general de la institución. Dado todo lo anterior, se considera que cualquier tipo de tratamiento en las instituciones investigadas, aunque se presentara como educativo, no se pudiera ver lejano, neutro e inafectado por los procesos anteriores y la realidad que ellos crean.

Este capítulo, a través de la presentación de una serie de disposiciones legales y párrafos de las normativas institucionales, relatos y discursos de las personas adultas y menores entrevistadas como también observaciones de la propia investigadora, pretende poner en evidencia una “vieja historia” que está desarrollándose en “nuevos” contextos institucionales.

7.2 El Régimen disciplinario de las instituciones para menores

Las instituciones protectoras y de justicia juvenil disponen una normativa reguladora del funcionamiento y de la actividad que se realiza dentro de ellas. Esta normativa definida por textos legales y disposiciones administrativas se explicita en el documento del Reglamento del Régimen Interior (RRI) de cada institución. Todas las personas menores de edad internadas tienen, por ley, la obligación de seguir estas normas. La no colaboración en el cumplimiento de las normas institucionales resulta en las “medidas educativas correctoras” (centros de protección) y la “corrección educativa” y las “sanciones disciplinarias” (centros de justicia juvenil).

El desarrollo y la aplicación del Régimen disciplinario a los Centros de menores se regulan por una serie de textos legales. Específicamente, los artículos 137 a 145 de la LO 14/2010 y los artículos 50 a 52 de la derogada ley protectora 37/1991, se refieren al establecimiento de unas medidas educativas correctoras para los menores en caso del incumplimiento de sus deberes. Por otra parte, según el artículo 60 de la Ley 5/2000, los menores internados en Centros de justicia juvenil pueden ser corregidos disciplinariamente. La corrección disciplinaria se debe aplicar en los casos y de acuerdo con los principios y el procedimiento que se establece por los artículos 59 a 84 del capítulo IV del Reglamento de la Ley del Menor. Es imprescindible señalar que, como se verá adelante, todas las normas anteriores se asemejan a las respectivas normas del Reglamento penitenciario que regulan el régimen disciplinario para los adultos presos.

7.2.1 Finalidad y fundamento de la corrección de los menores.

¿En qué marco se inscribe la corrección de los menores y cómo se pretende legitimar?

En el ámbito protector encontramos la idea de que las normas reguladoras de la vida colectiva, los derechos y los deberes, se tienen que seguir y cumplir porque posibilitan el proceso de socialización del adolescente y joven (RRI Vilana, 2006:56). En caso de incumplimientos de deberes la corrección de los menores, en cuanto contenido y funciones, debe ser educativa. Esta consideración se afirma, de manera implícita, en la misma denominación de las sanciones, es decir, medidas educativas correctoras. Además, se encuentra explícita en el artículo 142 de la Ley 14/2010, y, anteriormente, en el artículo 50, párrafo 3 de la derogada Ley 37/1991.

Paralelamente, en el Reglamento del Régimen Interior del Centro Vilana, manifiesta que las medidas educativas correctoras pretenden y se dirigen, entre otras, a las finalidades de la prevención, corrección y reparación y la reflexión del menor sobre las consecuencias de sus actos (2006:57). Es decir, se observa que la aproximación educativa de las medidas correctoras se hace de forma muy específica; definiéndose con su interrelación con las siguientes ideas y teorías:

- a) La prevención que, tradicionalmente, ha dominado en las intervenciones correccionalistas e higienistas. Ahora ésta idea se actualiza dentro del neohigienismo ascendente y las teorías de la gestión de riesgo.
- b) La corrección propiamente dicha, o sea, enmendar lo errado, amonestar, reprender¹²⁵ a alguien por su conducta no correcta creando, a la vez, un impacto educativo.
- c) La reparación del daño causado. Una idea contemporánea, teóricamente “progresiva” y alternativa de la represión; frecuentemente, va aparejada con la mediación y la justicia restaurativa así como con la idea de responsabilización.
- d) La doctrina conductista de las consecuencias de los propios actos.

En el ámbito de justicia juvenil la importancia concedida al cumplimiento de los deberes institucionales se sostiene en el concepto de la responsabilidad que el derecho penal dirige a los menores infractores. En este ámbito, la corrección se distingue en dos tipos diferentes: a) la *corrección educativa* y, b) las *sanciones disciplinarias*. En cuanto a la primera, la Circular 1/2008¹²⁶ exige que la corrección educativa deba tener, como único fundamento, mostrar al menor o joven la incorrección de su comportamiento en el marco del derecho que tiene a recibir una educación y formación integral en todos los ámbitos. Por otra parte, la finalidad y el fundamento de las sanciones disciplinarias dirigidas al menor, como también el ámbito de su aplicación se pueden observar en el siguiente cuadro donde, además, se comparan con los respectivos artículos del Reglamento penitenciario:

LEGISLACIÓN PENAL DEL MENOR (R.D. 1774/2004)	REGLAMENTO PENITENCIARIO (R.D. 190/1996, DE 9-2 ¹²⁷)
art.59.1- El régimen disciplinario tendrá como finalidad contribuir a la seguridad y convivencia ordenada en los centros, y estimular el sentido de la responsabilidad y la capacidad de autocontrol de los menores y los jóvenes internados.	art. 231.1-El régimen disciplinario de los reclusos estará dirigido a garantizar la seguridad y el buen orden regimental y a conseguir una convivencia ordenada, de manera que se estimule el sentido de responsabilidad y la capacidad de autocontrol, como presupuestos necesarios para la realización de los fines de la actividad penitenciaria.
art.59.2-El régimen disciplinario se aplicará a todos los menores que cumplan medidas de internamiento en régimen cerrado, abierto o semiabierto, y terapéuticos, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado siguiente, bien en centros propios o colaboradores, tanto dentro	art. 231.2- El régimen disciplinario se aplicará a todos los internos, con la excepción establecida en el artículo 188.4 de este Reglamento, con independencia de su situación procesal y penitenciaria, tanto dentro de los Centros penitenciarios como durante los

¹²⁵ Diccionario de la Lengua Española-Real Academia Española (2001) Vigésima Segunda Edición, Espasa

¹²⁶ Título II - Capítulo 1. Normes de convivència comuna a tots els centres.

¹²⁷ Modificado por RRDD 1203/1999 [arts. 272 1.d) y 274 2.g)], 782/2001 (Arts. 134 a 152) y 515/2005 [art. 272 1. e)].

del centro como durante los traslados, conducciones o salidas autorizadas que aquellos realicen.	traslados, conducciones o salidas autorizadas que se realicen.
--	--

Queda patente la similitud de la finalidad, del fundamento y ámbito de aplicación entre el Régimen Disciplinario de las instituciones de justicia juvenil y las instituciones penitenciarias. Además, se constata que las finalidades de las sanciones disciplinarias se asocian tanto con el orden general y la dinámica grupal de la institución como con unas características personales. En cuanto a esta última dirección de las sanciones disciplinarias, se refleja la finalidad de la transformación del sujeto.

El personal educativo de las instituciones asume la perspectiva institucional sobre las funciones y el valor de la corrección de los menores en casos de indisciplina e incumplimiento de las normas. Una parte significativa de los educadores comparten la idea de que la sanción puede servir a finalidades educativas y/o como un medio de normalización. En líneas generales, las funciones que se atribuyen a la corrección disciplinaria son:

a) Responder a las carencias de los chicos al nivel de disciplina

Desde este punto de vista, los menores carecen de disciplina y, en este sentido, el régimen disciplinario de los Centros les obliga que la adquieran o, dicho de otra forma, les educa a la disciplina:

<<Claro, disciplina hay. En todos los módulos hay una normativa y hay que seguirla y si no la sigues tienes una respuesta aunque sea “vete a comer a la habitación”. Y cada quince días realizamos reuniones del equipo, precisamente, para eso; para que todo el mundo tenga el mismo criterio en este control disciplinario, para que todos tengamos la misma línea de actuación y para que la disciplina sea la misma en el turno de mañana y en el turno de tarde. Es importantísimo, fundamental, ¡vamos! Porque, precisamente si algo carecen estos chicos es de disciplina >> (E39 Educadora Alzina).

b) Señalar y reprochar las conductas socialmente negativas

Es la idea de que la sanción indica al niño o joven lo socialmente incorrecto y la conducta negativa:

<< Sancionas para hacer entender que eso no se hace así. Y luego, hay un trabajo educativo detrás para que se haga entender que esta conducta o este hecho no se tienen que crear >> (E1 Educador Castanyers).

Se trata, sin embargo, de la línea discursiva de la pedagogía funcionalista; esto es, aprender valores sociales y moralizarse a través del castigo; o, dicho en palabras de Durkheim, el papel

del castigo es demostrar la realidad y la fuerza de los mandamientos morales (citado en Garland, 1999:61).

c) Trabajar el concepto de la Responsabilidad

La moderación de las sanciones sobre la base del reconocimiento o no de la falta cometida funciona, según el siguiente entrevistado, a favor del sentido de la responsabilidad:

<<Normalmente, la responsabilidad sí que se trabaja [...] en las respuestas sancionadoras, el hecho de que una persona asuma la responsabilidad del hecho, siempre cuando se pueda demostrar, eso hace que la fuerza de la sanción no sea tan alta sino que sea menor. Porque entendemos que el chico lo que tiene que hacer es responsabilizarse de sus hechos. Se trabaja desde ahí, desde tutorías y sobre todo desde las respuestas sancionadoras explicando que alguien puede ser culpable y tiene, realmente, que decirlo. Si un chico ha fumado un porro en la habitación y huele muchísimo, pues, el hecho de decir “sí, sí lo he fumado, lo reconozco”, tiene que asumir una respuesta pero nunca será más alta que si el chico no lo asume >> (E26 Coordinador Tillers).

Cabe comentar que las dos últimas de las funciones otorgadas al Régimen Disciplinario se atribuyen también, como se ha visto en otro capítulo, al Sistema conductista de premios y sanciones.

7.2.2 La potestad disciplinaria de las instituciones

La denominada potestad disciplinaria se interpreta de distinta manera y sigue diferentes reglas según la calificación de la gravedad de la trasgresión.

En el ámbito protector, la Ley diferencia dos casos en el ejercicio de la potestad de corrección o disciplinaria. Por un lado, reconoce como cargo legítimo de un tutor corregir a su tutorado menor de edad cuando él incumpla sus deberes e imponerle unas sanciones leves sin que ello implique la apertura de un expediente disciplinario. Por otro lado, esta potestad del tutor no es suficiente para la aplicación de sanciones de mayor trascendencia. En este caso se abre un expediente disciplinario y se nombra un instructor acorde al procedimiento legal. La potestad de imponer medidas educativas correctoras se ejerce en aplicación de la función correctora que corresponde al tutor o tutora de acuerdo con la legislación civil, sin necesidad de tramitar expediente para las faltas leves. Para las faltas graves o muy graves no pueden imponerse sanciones salvo en virtud de expediente disciplinario, con el correspondiente nombramiento de un instructor o instructora. En todos los casos debe darse audiencia al presunto infractor o infractora (art. 144 de la Ley 14/2010, art. 50. 2, de la derogada Ley 37/1991).

En el ámbito penal, el artículo 30, letra g del Reglamento del Menor dispone que los incumplimientos de deberes que no ponen en peligro la seguridad y el orden de las instituciones se puedan responder institucionalmente con una corrección educativa. En este marco, el documento del Centro Tillers describe la corrección educativa como una medida puntual decidida por el educador o maestro cuando lo considere conveniente. Por otro lado, si la conducta es constitutiva de una infracción disciplinaria “por atentar a la seguridad y al buen orden del centro”, la respuesta a la falta debe ser la apertura de un expediente disciplinario y la aplicación de la correspondiente sanción siguiendo el procedimiento establecido por la ley.

La doble línea legal se verifica por los educadores entrevistados:

<< Hay dos formas a resolverla: Una que se le llama corrección educativa, todo esto que te decía, que se resuelva en un mismo grupo que es “vete a cuarto” o “no te dejes ver la televisión”, y la otra forma de resolverla es con expediente disciplinario que ya implica un aislamiento del grupo >> (E39 Educadora Alzina).

<< La corrección educativa en nuestro Centro es, digamos, la sanción más leve de todas. La corrección suele ser un pequeño aislamiento en la habitación por un ratito, no más de quince minutos, o hacer algo para reparar el daño que se ha hecho. ¿La diferencia? La diferencia está en que la corrección educativa solo interviene el educador y es un pacto entre educador y chico; sobre todo lo que se intenta es que se de cuenta de que ese hecho no es correcto y tiene que modificarlo. Si no hay voluntad de corregir este hecho, la corrección pasa ya a un proceso sancionador mayor, en la que intervienen otros actores. Ya no es el educador y el chico, ya no es un trabajo más educativo sino que ya ahí interviene o el equipo de seguridad o el equipo disciplinario. Entonces, ahí las respuestas son mucho más contundentes >> (E26 Coordinador Tillers).

En suma, ambos contextos institucionales comparten esta línea doble de atribuir la potestad disciplinaria.

Por una parte, está el otorgamiento de ella al tutor, educador etc. En este caso las correcciones educativas son consideradas similares a los castigos que ejercen padres y educadores en el ámbito doméstico y educativo (Cervelló Donderis: 2009). Sin duda, esta idea no está muy lejos del fundamento ideológico del castigo en la “vieja” escuela y el “viejo” correccional. Paralelamente, a través de la denominada corrección educativa, la institución puede incluir como objeto de corrección algunas conductas que son inconformes pero no transgresoras de la norma. Así, el control del comportamiento llega a ser más sutil y abarcar muchas más situaciones. Asimismo, la apariencia de un castigo suave y “educativo” aboga por la representación de los Centros de justicia juvenil como instituciones educativas y democráticas.

Por otra parte, la potestad disciplinaria frente a las faltas graves y muy graves se fundamenta y se legitima por la amenaza contra el orden y las finalidades de la institución. Conviene comentar que en este caso la legitimación de la potestad disciplinaria no se basa solo en la gravedad de los hechos cometidos sino también en la racionalización del proceso. La configuración de un procedimiento para sancionar como legal, calculado, justo y, por eso, combatible con los derechos de los adolescentes y jóvenes, funciona en sí como un medio legitimador de la competencia institucional de repartir este castigo. Ahora bien, diciendo las cosas por su nombre, aunque el castigo adopte una “máscara” tecnocrática, racional, “esterilizada”, no puede dejar de ejercer su función principal; reprimir, humillar y causar sufrimiento.

7.2.3 Principios y criterios de la corrección

Los textos legales y las normativas institucionales establecen una serie de principios y criterios de aplicación que deben recorrer la corrección de los menores. Ellos se relacionan con las modalidades, los límites, la eficacia y las interconexiones del castigo frente a la desobediencia a las reglas institucionales.

Principios básicos de la corrección son:

a) El respeto a la dignidad de la persona y la prohibición de unas modalidades del castigo que atentan contra los derechos humanos.

Los dos ámbitos institucionales pretendiendo ser conformes a reglas y recomendaciones internacionales declaran la prohibición de unas modalidades de castigo así como el respeto a la dignidad y los derechos de los menores que se someten a sanciones.

Concretamente la legislación de la justicia juvenil, tanto en el artículo 37 de la ley 27/2001, como en el párrafo 3 del artículo 60 del Reglamento del Menor, afirma que:

la potestad disciplinaria habrá de ejercerse siempre respetando la dignidad del menor. Ninguna sanción podrá implicar, de manera directa o indirecta, castigos corporales, ni privación de los derechos de alimentación, enseñanza obligatoria y comunicaciones y visitas previstos.

De manera idéntica se expresa la legislación protectora a través del artículo 142 de la Ley 14/2010 y el artículo 51, párrafo 1, de la derogada ley 37/1991. Después, el artículo 52, párrafo 1, de la misma ley reconoce al menor el derecho a ser informado y oído en relación con el hecho ocurrido y que éste derecho de la persona menor de edad debe ser garantizado. Siguiendo esta línea, el Reglamento del Régimen Interior del Centro Vilana presentando los derechos de los menores en relación con la Normativa y el Régimen interior del Centro, menciona que:

la medida educativa correctora no debe a) implicar ningunos castigos corporales y ningún uso de la fuerza, b) provocar la ridiculización y la humillación del menor, c) aplicarse cuando la situación personal y las características psicológicas del menor no lo aconsejen, d) penalizar las conductas y no las personas (2006:62).

Si bien existen estos principios de actuación lo cierto es que por la misma presencia y uso de algunas estructuras y prácticas en las instituciones, se ponen serias dudas respecto al nivel del respeto y seguimiento de estos principios. Es preciso recordar que el Defensor del Pueblo, entre otros, dando especial atención a la aplicación de la “corrección” en los Centros de protección de menores, señala que se camuflan bajo eufemismos tales como “medidas educativas creativas” o “medidas correctoras”, prácticas a todas luces contrarias a los derechos de los menores y a la finalidad que los centros de esta naturaleza deberían perseguir (2009: 347).

b) Principio de flexibilidad

En segundo lugar, aparece el denominado principio de flexibilidad a la hora de proceder y aplicar las sanciones al menor. Este principio posibilita que la imposición de una sanción disciplinaria se deje sin efecto, se reduzca o se suspenda en algunos casos.

Como advierte el artículo 51.4 de la derogada Ley 37/1991, y el artículo 143 de la Ley 14/2010:

la petición de excusas a la persona ofendida, la restitución de los bienes o la reparación de los daños pueden dar lugar a la suspensión de las medidas educativas correctoras siempre que no se reitere la conducta que quiere corregirse.

En el mismo sentido, el número 5 del artículo 60 del Reglamento del Menor dispone a respecto:

La conciliación con la persona ofendida, la restitución de los bienes, la reparación de los daños y la realización de actividades en beneficio de la colectividad del centro, voluntariamente asumidos por el menor, podrán ser valoradas por el órgano competente para el sobreseimiento del procedimiento disciplinario o para dejar sin efecto las sanciones disciplinarias impuesta.

Además, como se dicta en el número 2 del artículo 67 del mismo texto legal, a la comisión de una falta mayor se puede corresponder una sanción menor en caso que se den unas condiciones concretas:

Atendiendo a la escasa relevancia de la falta disciplinaria, a la evolución del interno en el cumplimiento de la medida, al reconocimiento por el menor de la comisión de la infracción y a la incidencia de la intervención educativa realizada para expresarle

el reproche merecido por su conducta infractora, podrá imponerse al autor de una falta disciplinaria muy grave una sanción establecida para faltas disciplinarias graves y al autor de una falta disciplinaria grave una sanción prevista para las faltas disciplinarias leves.

La aplicación de este principio se comprende más en los siguientes ejemplos:

<< Si un chaval, por ejemplo está en el comedor y no funciona en la mesa comiendo y le separas del grupo en una mesa aparte y el chaval lo acepta, no se va más allá. Si el chaval no lo acepta estar solo y continua el conflicto, le mandas arriba a comer y estar sólo. Si el chaval acepta no se va más. Si no es posible aislarle del grupo, entonces va a una habitación de contención, pero creo que ya es la última solución >> (E3 Educador Castanyers).

<<... hay una pelea entre dos chicos y sí que ha venido el mediador, ha hecho mediación, se ha podido reconciliar el hecho y entonces, en lugar de ponerle cinco días (de aislamiento) pues, se dejan dos días >> (E26 Coordinador Tillers).

El principio de flexibilidad se aplica, a veces, no solo del modo y en los casos previstos por la ley sino también según cada educador. O sea, conforme al criterio, punto de vista y la actuación del educador, unos incumplimientos de la normativa pueden conducir o no a sanciones disciplinarias y a la aplicación de los medios de contención.

<< A ver. Yo creo que hay una normativa que es muy clara. Entonces, hay unos temas muy claros que, mira, en función de “has hecho esto”, “te toca esto”. Y es muy claro y ahí no se puede variar porque es así. Es como matemáticas. Pues, sí que siempre tienen que ver la interpretación del educador que se encuentra en ello. O sea, a lo mejor un educador una cosa la encuentra como una falta de respeto grave o leve y otra no lo va a encontrar tan falta de respeto. Yo creo que ahí siempre está un poco de criterio de la persona que se encuentra en la situación. En otras situaciones hay que valorar también la situación del chico >> (E15 Educadora Estrep).

En suma, los Centros de menores adoptando la flexibilidad en el reparto del castigo disciplinario premian el consenso o sometimiento de la persona menor de edad y castigan más su desobediencia. Completariamente, la arbitrariedad de este castigo puede aumentar ya que está condicionado por el criterio, el carácter y las aptitudes de cada educador. Aún más, el principio de flexibilidad es presentado como un elemento diferenciador entre el tratamiento disciplinario del menor y el tratamiento disciplinario de los adultos presos:

<<Creo que hay flexibilidad en la aplicación de la normativa, porque aquí no es un Centro penitenciario sino es un Centro de Protección [...] En principio, partimos de la flexibilidad. Pero esto no quiere decir flexibilidad sin límites sino una flexibilidad controlada >> (E13 Educador Estrep).

Esta idea se expresa aunque el Reglamento Penitenciario, en su artículo 232.2, dispone una norma que, teóricamente, parece al principio de la flexibilidad:

En los términos establecidos en este Reglamento, las sanciones impuestas podrán ser reducidas o revocadas y, si se trata de sanciones de aislamiento, podrá suspenderse su efectividad o aplazarse su ejecución.

Entonces, el régimen y el tratamiento disciplinario de las cárceles no excluyen, bajo unas condiciones, la aplicación de una cierta flexibilidad. Dado lo anterior, la referida flexibilidad en la aplicación de las sanciones a menores reclusos sirve para la difusión de la idea sobre la naturaleza protectora y/o educativa de los Centros de menores. No obstante, cabe tener en cuenta que si fuese que en las cárceles se aplicara el mencionado principio, sería sólo pro-beneficio del orden carcelario.

c) Las faltas que constituyen una infracción penal deberán ponerse al conocimiento del ministerio fiscal

Dentro de los principios de la potestad disciplinaria se expresa la regla que si los hechos ocurridos pudiesen ser también constitutivos de una infracción penal, independientemente de la posible sanción disciplinaria que se aplicara, ellos deben ponerse en conocimiento del Ministerio Fiscal y de la autoridad judicial competente (art. 60.6 del Reglamento del Menor/art. 50.4, de la derogada Ley 37/1991, art. 145 de la Ley 14/2010). De lo anterior resulta que la aparición de alguna conducta muy conflictiva o refractaria del menor, aunque generada por la angustia, la represión y otras formas de violencia vividas dentro del contexto institucional, le causará al menor una persecución judicial. O sea, a través de una evolución como tal, el niño del sistema protector pasaría al sistema de justicia juvenil, mientras que el niño internado en un Centro de justicia juvenil agravaría su situación judicial, incluso, hasta llegar a una institución penitenciaria una vez cumplida la mayoría de edad. Esta posibilidad da la imagen de unos niños atrapados, enredados por las instituciones.

Asimismo, la legislación protectora y penal establece unos criterios para la corrección (art. 51.3 de la derogada Ley 37/1991, art. 140 de la Ley 14/2010/ art. 67 del Reglamento del Menor). Un criterio significativo a tener en consideración es la *reincidencia*.

El documento del Régimen Interior del Centro Vilana expresa que en caso en que un menor reitere una falta, ésta se calificará de mayor gravedad que lo que se calificara si no hubiera habido la reincidencia y la sanción aplicada será más dura¹²⁸. Así mismo, este criterio se aplica en el ámbito de la justicia juvenil: <<En general, nunca se adaptan a rajatabla las sanciones a no ser que sea alguien que repita mucho el mismo tipo de sanción >> (E26 Coordinador Tillers).

¹²⁸ pp 72-74

Se observa que un castigo mayor puede corresponder a una falta menor si el joven ha repetido tres veces la comisión del mismo tipo de falta: << Y muy grave, pues, incendiar, agredir, insultar gravemente o la acumulación por ejemplo de tres faltas graves. La acumulación de tres faltas leves es una falta grave. Son unas cosas de la ley que bueno...>> (E39 Educadora Alzina).

En otras palabras, la línea que se sigue es la de castigar más los trasgresores de la norma “no arrepentidos”.

Más criterios a tener en cuenta a la hora de imponer las medidas correctoras son:

- a. El principio de la proporcionalidad,
- b. El grado de intencionalidad o negligencia.
- c. La violencia o la agresividad mostrada en la comisión de los hechos,
- d. La perturbación producida en la convivencia del Centro,
- e. Los perjuicios causados a las demás personas, a los bienes o instalaciones del centro.

Varios de estos criterios aparecen también en el artículo 234 del Reglamento Penitenciario donde se regula la graduación de las sanciones disciplinarias para las personas presas.

7.2.4 Incumplimientos de deberes y faltas

El marco legal tipifica los actos que constituyen incumplimientos de deberes o faltas. En el ámbito protector se distingue entre *incumplimientos de deberes* e *incumplimientos de deberes gravemente perjudiciales*. En la justicia juvenil, igual que en los centros penitenciarios, las faltas se clasifican en *leves*, *graves* y *muy graves*.

En específico y respecto a la legislación protectora, se ocupan de este tema los artículos 136 y 138 de la Ley 14/2010 y el artículo 50 de la derogada Ley 37/1991. La Ley 14/2010 hace una distinción entre los incumplimientos de los deberes de convivencia en el Centro y los incumplimientos de deberes gravemente perjudiciales para la convivencia. En cuanto a la legislación de la justicia juvenil, el artículo 60, número dos, de la Ley 5/2000, el artículo 38 de la Ley 27/2001, y los artículos 61 a 64 del Reglamento de la L.O.5/2000, tratan el tema en cuestión. Los mencionados textos legales dictan que las faltas se clasifican en función del grado de perturbación o del perjuicio causado¹²⁹ en el caso de las instituciones protectoras, y atendiendo a la violencia desarrollada por el sujeto, su intencionalidad, la importancia del resultado y el número de personas ofendidas¹³⁰ en el caso de justicia juvenil. Como se puede observar, los criterios para la calificación de las faltas son correspondientes a aquellos que se tienen en cuenta para la elección de las medidas correctoras.

¹²⁹ Artículo 50. 2 de la Ley 37/1991

¹³⁰ Artículo 61 del Reglamento de la L.O. 5/2000

En este punto cabe mencionar que la regla 94.2 de la Recomendación (2008)11 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Reglas Europeas para infractores juveniles sometidos a sanciones o medidas¹³¹ reclama que solo deben definirse como faltas disciplinarias conductas que pueden constituir una amenaza al buen orden, a la protección o a la seguridad. No obstante, la regla no delimita las situaciones, condiciones y casos que, según ella, pueden amenazar el orden, la protección y la seguridad. Entonces, se deja, por una vez más, un espacio amplio a interpretaciones y propuestas diversas.

A continuación, se presentan ejemplos de incumplimientos de deberes y faltas leves, graves y muy graves y, paralelamente, algunas conductas y actos considerados como faltas en las instituciones penitenciarias.

	Ámbito Protector ¹³²	Justicia Juvenil ¹³³	Reglamento Penitenciario ¹³⁴
Incumplimientos de Deberes/ Faltas leves	Los actos de incorrección o desconsideración para los compañeros o el personal del centro (Art.136, letra e, Ley 14/2010 ¹³⁵).	Faltar levemente al respeto a cualquier persona dentro del centro (art.64).	Faltar levemente a la consideración debida a las autoridades, funcionarios y personas del apartado b del artículo 108 (Art.109, letra a)
Faltas graves		j) Hacer salir del centro objetos cuya salida no esté autorizada. k) Consumir en el centro sustancias que estén prohibidas por las normas de funcionamiento interno, distintas de las previstas en el párrafo g) del artículo anterior. (art.63)	f. Introducir, hacer salir o poseer en el establecimiento objetos que se hallaren prohibidos por las normas de régimen interior. i) La embriaguez producida por el abuso de bebidas alcohólicas autorizadas que cause grave perturbación en el establecimiento o por aquéllas que se hayan conseguido o elaborado de forma clandestina, así

¹³¹ Adoptada en fecha 5 de noviembre de 2008

¹³² Ley 37/1991/ Ley 14/2010

¹³³ Reglamento de la L.O. 5/2000

¹³⁴ Reglamento Penitenciario aprobado por el Real Decreto 1201/1981, de 8 De Mayo, reformado completamente por el Real Decreto 190/1996, de 9-2

¹³⁵ La última Ley de la infancia introduce la categoría de las faltas de puntualidad (Artículo 136, letra f) como un incumplimiento de los deberes de los internos. Sin duda, es una norma que espeja la filosofía del viejo correccional juntos con las necesidades disciplinarias por la organización de la institución del trabajo moderno.

		l) Autolesionarse como medida reivindicativa o simular lesiones o enfermedades para evitar la realización de actividades obligatorias (art.63)	como el uso de drogas tóxicas, sustancias psicotrópicas o estupefacientes, salvo prescripción facultativa. (art.109)
Incumplimientos de deberes gravemente perjudiciales/ Faltas muy graves	d) Actos graves de indisciplina, las injurias y ofensas contra compañeros y la falta de respeto al personal del centro. (Art.138 d), Ley 14/2010) g) Introducir, poseer o consumir en el centro drogas tóxicas, incluyendo sustancias psicotrópicas o estupefacientes. h) Introducir o poseer en el centro armas o instrumentos especialmente peligrosos. i) Sustraer materiales o efectos del centro o pertenencias de otras personas (art.50.1 Ley 37/1991).	g) Introducir, poseer o consumir en el centro drogas tóxicas, sustancias psicotrópicas o estupefacientes o bebidas alcohólicas. h) Introducir o poseer en el centro armas u objetos prohibidos por su peligro para las personas. j) Sustraer materiales o efectos del centro o pertenencias de otras personas (art.62).	
	Agredir física o verbalmente a las personas (art.50.1, letra c, Ley 37/1991).	Agredir, amenazar o coaccionar de forma grave a cualquier persona dentro del centro (art.62, letra a).	Agredir, amenazar o coaccionar a cualesquiera personas dentro del establecimiento o a las autoridades o funcionarios judiciales o de instituciones penitenciarias, tanto dentro como fuera del establecimiento (art.108,b).
		Instigar o participar en motines, plantes o desórdenes	Participar en motines, plantes o desórdenes colectivos, o instigar a los

		colectivos (art.62, letra c).	mismos si estos se hubieran producido (art.108, letra a).
--	--	-------------------------------	---

De esta tabla se puede deducir que:

a) hay una calificación común o semejante de algunas conductas como faltas entre la legislación protectora, de justicia juvenil y penitenciaria.

En este sentido, se puede sostener que hay una identificación mutua de ciertas “amenazas” y peligros para la estructura, los programas y los fines institucionales. Son peligros en términos de incumplimientos de la normativa de convivencia e inadaptación a los programas, como también de posibles ataques contra el gobierno institucional y sus recursos humanos y materiales. En este punto se debe añadir que la falta por instigación o participación en motines (art.62, letra c, del Reglamento del Menor y art.108, letra a, del Reglamento penitenciario) aparece igualmente como falta grave y muy grave en el Reglamento de Régimen Interior del Centro Vilana¹³⁶, es decir, dentro del ámbito protector (2006:74-76). Entonces, se constata que los motines son realidades que amenazan a todas estas instituciones y que la institución sanciona para prevenir y reprimirlos.

b) existe la tendencia de una mayor rigidez por parte de las instituciones de menores al calificar ciertas faltas. Esta rigidez se pretende justificar en nombre de la minoridad, sus necesidades especiales y su “vulnerabilidad”.

Por ejemplo, se observa que la falta de *introducir, hacer salir o poseer en el establecimiento drogas tóxicas, sustancias psicotrópicas, estupefacientes o bebidas alcohólicas* se califica grave o muy grave en el ámbito de la justicia juvenil¹³⁷ mientras será muy grave en el ámbito de protección. Por otro lado, la calificación de la misma falta es grave en el Reglamento penitenciario. Entonces, se constata que la referida falta es evaluada de manera más rígida en las instituciones de menores que en las cárceles:

<< Muy grave es fumar hachís. Esto es muy grave por tener sustancias no permitidas en el Centro y es muy grave por tener objetos no permitidos, un mechero no está permitido en el Centro >> (E37 Educadora Tillers).

Una situación parecida se crea con la falta por inasistencia a los programas educativos. Una cuestión que en las cárceles es, en teoría, optativa, en los Centros de menores es obligatoria y el incumplimiento de esta obligación consiste en una falta grave o muy grave:

¹³⁶ Falta grave: Instigar disturbios y desórdenes colectivos sin conseguir ser secundado por el grupo. Falta muy grave: Participar en motines o disturbios que pongan en peligro la integridad de otros menores, personal del centro y el propio Centro.

¹³⁷ según el tipo de objetos o sustancias prohibidas

<<Una falta grave, pues, faltar respeto a un educador o no asistir a un programa o aula una vez. ¿Muy grave? Por ejemplo, la reincidencia de la falta de asistencia a programas porque como se contempla mucho el plan educativo, la reincidencia de la no asistencia sería una falta muy grave >> (E40 Educadora Alzina).

c) se castiga la autolesión como medida reivindicativa (artículo 63, letra l) del Reglamento del Menor).

En cuanto a esta tipificación, es necesario preguntarse primero sobre la habilidad institucional de “descubrir” y entender, sin equivocarse, los motivos por los cuales una persona se ha autolesionado. En este sentido, la siguiente educadora argumenta:

<< es que allí cada uno era distinto pero era como que se quería un poco que siguieran todos las mismas normas y si uno se las saltaba no se tenía muy en cuenta “se las ha saltado porque le pasa eso, le pasa el otro...” ¡No! Si uno se cortaba y se cortaba mucho, pues, le trataban igual. Casi le castigaban por haberse autolesionado. Y, a lo mejor, es muy distinto uno. Todos eran para llamar la atención pero alguno, realmente, estaba muy desesperado y era mucho más grave que otro que cada día se estaba cortando y creo que no se tenía muy en cuenta >> (E41 ex Educadora Alzina).

En torno a esta consideración, debemos referirnos a Popota (2002) cuando señala que las autolesiones de los adolescentes son generalizadas en los centros de justicia juvenil. Estas autolisis se dan de forma repetida sin encontrar otra respuesta que comentarios simplistas por parte de los educadores de tipo “lo hacen para llamar la atención”, sin explicitar siquiera sobre qué sería tal llamada de atención, ni a quién va dirigida.

El hecho que la autolesión percibida como forma de reivindicación se castiga, revela el estatus real que la institución misma otorga a los adolescentes y jóvenes; el estatus de enemigo. En este sentido, se dan indicios de que cualquier tipo de reivindicación surgida por parte de los chicos sería indeseable. De todos modos, independientemente de los motivos que han llevado a una persona al acto de autólisis, su definición como falta, refleja el carácter represor y totalitario de las instituciones investigadas.

7.2.5 Las Sanciones disciplinarias

a) Determinación de las Sanciones Disciplinarias

La Recomendación (2008)¹¹ del Comité de Ministros del Consejo de Europa expresa en su Regla 95.1 que las sanciones disciplinarias deberán ser seleccionadas, hasta donde sea posible, por su impacto educacional. Sin embargo, es necesario preguntarse sobre el grado de la aplicación de esta regla por parte de las instituciones. Pero antes de esta pregunta hay una fundamental; la que tiene que ver con el propio significado y contenido de la expresión “impacto educacional”. En otras palabras, primero se debería saber cual es el criterio de lo

educativo y, luego, buscar si crea un impacto y de que tipo. Obviamente, aquí entra otra vez un tema troncal; es decir, qué es lo que se considera como educación para cada uno de los diferentes actores, agentes e instituciones sociales y qué finalidades posee dicha educación. Sólo a partir de allí, se puede interpretar la colocación de una sanción dentro de una actuación que aspira a ser educativa y el rol otorgado a ella.

Buscando “lo educativo” de las sanciones disciplinarias se ha hecho una comparación entre sanciones establecidas para la persona menor de edad tutelada y protegida, la persona menor de edad reclusa en un centro de justicia juvenil y la persona adulta presa. A través de esta comparación se ha puesto en relieve que las sanciones disciplinarias de las instituciones protectoras y de la justicia juvenil se asemejan entre sí y aproximan significativamente a las sanciones de la institución carcelaria.

En la siguiente tabla se presentan las sanciones correspondientes a cada clase de faltas tanto por la legislación protectora y el Reglamento de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor como también por el Reglamento Penitenciario.

SANCIONES	Legislación protectora del Menor (arts.137, 139, Ley 14/2010/51.2, Ley 37/1991)	Legislación penal del Menor (art. 65, Real Decreto 1774/2004)	Legislación Penitenciaria (R.D. 190/1996, Artículo 233, párrafo 1-3)
PARA FALTAS LEVES	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación. -Privación de actividades cotidianas de tiempo libre, deportivas o de carácter lúdico [...]o limitación horaria o de incentivos, por un período máximo de quince días. - Realización de actividades de interés para la colectividad en el propio centro, por un período máximo de quince días. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación. - Privación de participar en todas o en algunas de las actividades recreativas del centro por un tiempo de uno a seis días. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación. - Privación de paseos y actos recreativos comunes de hasta tres días de duración
PARA FALTAS GRAVES		<ul style="list-style-type: none"> - La separación del grupo hasta dos días como máximo. - La separación del grupo por un tiempo de uno a dos fines de semana. 	Sanción de aislamiento en celda de lunes a viernes por tiempo igual o inferior a cinco días.

<p>PARA FALTAS MUY GRAVES</p>	<p>-Separación del grupo ('salas de reflexión')¹³⁸ con privación o limitación de incentivos por un período máximo de tres días.</p> <p>- Privación de actividades de tiempo libre, deportivas o de carácter lúdico, ya sean diarias, de fin de semana o especiales, o limitación horaria o de incentivos, por un período máximo de un mes</p>	<p>- La separación del grupo por tiempo de tres a siete días</p> <p>- La separación del grupo por tiempo de tres a cinco fines de semana.</p> <p>-La privación de salidas de fin de semana de 15 días a un mes (Régimen semiabierto/Nivel 3)</p> <p>- La privación de salidas de carácter recreativo por un tiempo de uno a dos meses.</p>	<p>Las restantes faltas graves se sancionarán con privación de permisos de salida por tiempo igual o inferior a dos meses, limitación de las comunicaciones orales al mínimo tiempo previsto reglamentariamente durante un mes como máximo o privación de paseos y actos recreativos comunes desde tres días hasta un mes.</p> <p>-Sanción de aislamiento de hasta siete fines de semana.</p> <p>- Sanción de aislamiento en celda de seis a catorce días de duración.</p>
--------------------------------------	--	--	--

Se constata que las similitudes entre los tres ámbitos institucionales son relevantes. Algunas diferencias que hay consisten en:

a) el cambio del lenguaje utilizado.

En cuanto a este, es indicativa la sustitución de la palabra aislamiento por la frase “separación del grupo”. Sin duda, esta última sanción existente en los Centros de menores se asimila, como se verá luego, con la sanción del aislamiento en celda que se aplica en los Centros penitenciarios.

b) el aumento de los plazos de las sanciones al movernos del ámbito protector al ámbito penal.

Respecto a estos se observa, como ejemplo, que mientras en la legislación protectora la sanción de la separación del grupo con privación o limitación de incentivos se aplica por un período máximo de tres días, en la legislación penal del menor este plazo llega a aplicarse hasta siete días o cinco fines de semana. Al pasar al ámbito penitenciario, la sanción del aislamiento en celda se puede aplicar hasta catorce días o siete fines de semana en caso de faltas muy graves.

¹³⁸ No todos los Centros protectores disponen de estos espacios que se incluyen en los Centros estudiados en esta investigación.

Aproximando la regulación de las sanciones, se ha revelado la existencia de unas “trampas” que deterioran la situación asfixiante del menor en estas instituciones.

Dentro de las instituciones protectoras, instituciones supuestamente abiertas, la aplicación de ciertas sanciones posibilita la imposición de unos niveles de encierro encubierto. Como ejemplo, tomamos la sanción de privación de actividades cotidianas de tiempo libre, deportivas o de carácter lúdico. La privación de este tipo de actividades cuando ellas se realizan en recursos exteriores del Centro y en espacios de la comunidad local, provoca una mayor restricción de las salidas del menor del Centro. Entonces, la referida sanción repercute en la libertad del movimiento de la persona internada y al mismo carácter abierto de la institución. Otro indicio de esta tendencia la ha dado a conocer la investigación del Defensor del Pueblo (2009) y se asocia con la sanción de prohibición de la salida al patio. Esta sanción se aplica en algunos CREI, entre ellos en el Centro Castanyers, y su duración puede llegar a los dos días.

En el ámbito de la justicia juvenil, aparece una “trampa” más. En éste se observa la posibilidad de la prolongación del aislamiento, sin que ella implique un aumento de los plazos permitidos para esta sanción. El artículo 68.2 del Reglamento del Menor establece que en ningún caso el cumplimiento sucesivo de diversas sanciones impuestas en el mismo o en diferentes procedimientos disciplinarios puede suponer para el menor estar consecutivamente más de siete días o más de cinco fines de semanas en situación de separación de grupo. Aún así, lo que puede ocurrir en algunos casos y es incompatible con la regulación legal anterior es el aislamiento continuado con un pequeño intervalo de tiempo. Como Sánchez sostiene:

“Se puede imponer la sanción de aislamiento con un intervalo de un día de tal forma que nos encontraríamos, por ejemplo, con que un menor puede cumplir siete días de aislamiento y un día de vida ordinaria y, luego, otros siete días de aislamiento y un día de vida ordinaria, sin límite alguno” (2006:139).

En un sentido semejante la siguiente educadora explica:

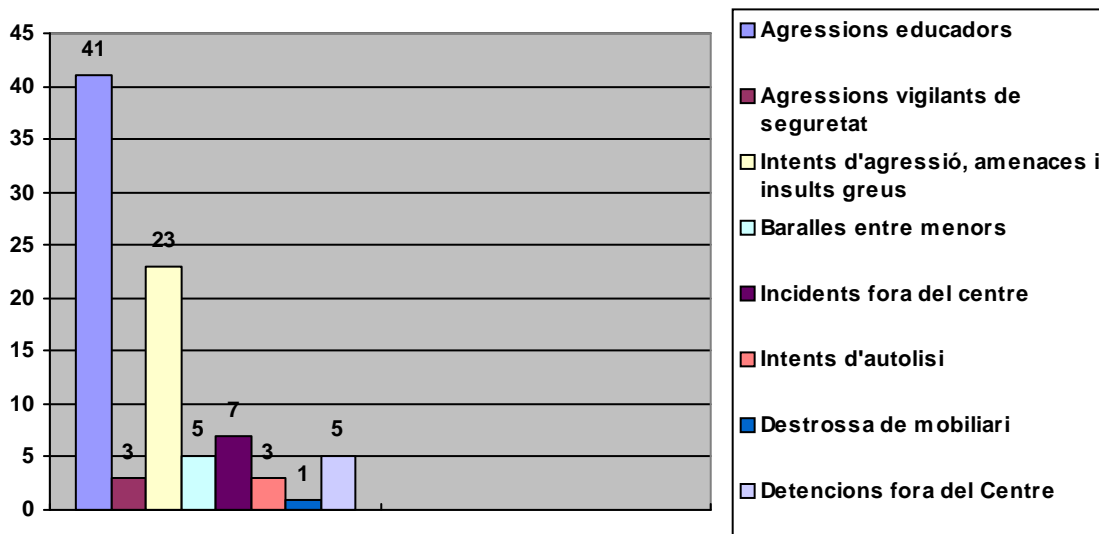
<< Es que...ésta es la trampa. El máximo tiempo son cinco días pero, claro. Les ponen una sanción, bajan cinco días, suben al grupo, bajan cinco días, suben al grupo y así se puede estar la gente tiempo y tiempo y tiempo.[...] Sube al grupo un día, si busca algún problema, porque suben ‘tarados’-a mí también me pasaría- vuelven a estar cinco días más.¿Quién está velando por su psique? Nadie. Se le está destrozando>> (E42, Educadora Can Llupià).

En casos de acumulación de faltas o de repetición de una misma se puede observar la referida trampa, que endurece aún más el castigo y el maltrato a las personas menores de edad internadas. La regulación legal, aunque prohíbe que se extienda el tiempo del aislamiento, deja abierta la posibilidad a los abusos.

b) El tipo de incumplimientos de deberes y faltas en la práctica cotidiana- las sanciones aplicadas.

La Memoria de 2006 del Centro Vilana, refiriéndose a los incidentes graves que sucedieron durante el año en el Centro, presenta los siguientes datos estadísticos:

INCIDENT GREUS COMUNICATS



Es decir, de un total de 83 incidentes graves comunicados, hay 41 agresiones a educadores, 3 agresiones a vigilantes de seguridad, 23 casos de insultos graves, amenazas e intentos de agresión a los educadores, 5 peleas graves entre menores, 2 incidentes de agresión fuera del centro, 3 descompensaciones y/o intentos de autolisis, 1 caso de destrucción de mobiliario, 5 detenciones fuera del Centro. De estos datos, se constata que la mayoría de los incidentes graves- que, al mismo tiempo constituyen incumplimientos de los deberes perjudicialmente graves- tienen que ver con unas relaciones conflictivas entre chicos y educadores. El nivel de la conflictividad y el deterioro de las relaciones llegaron a tal punto que tres miembros del equipo educativo del Centro interpusieron denuncias a menores.

En este punto se cuestiona si el contexto institucional dentro del cual surge y se desarrolla esta conflictividad es neutro y sin responsabilidad sobre los hechos.

Las personas entrevistadas han aportado información sobre el tipo de las faltas que se cometen en los Centros y las sanciones que se aplican en la práctica cotidiana. En líneas generales, lo que describen los educadores y los chicos coincide bastante con el contenido y la filosofía del marco legal e institucional sobre faltas y sanciones.

Los chicos entrevistados expresan que han sido sancionados por peleas con otros chicos, desobediencia a ciertas indicaciones de los educadores, insultos a educadores, consumo de hachís y tabaco, falta de asistencia a clases y talleres, uso del idioma árabe, fugas.

Las sanciones impuestas por la comisión de las faltas mencionadas son el aislamiento en una habitación de contención o en la propia habitación y la reducción de la paga semanal.

<< Si, me han castigado en una contención. [...] (por) faltar respeto a un educador. Me puse nervioso, le chillé, le insulté >> (E16 Menor Estrep).

<< Sólo por fumar porros. 24 horas sin salir de mi habitación >> (E24 Menor Estrep).

<< Yo he estado 48 horas (en las salas de contención). Lo máximo. Pero he estado ahí por pegar a otro chaval. Me insultó y le pegué >> (E8 Menor Castanyers).

<< Hay clases por la mañana y talleres. [...] Si no quieres hacer, te encierran en la habitación. Te quedas encerrado desde las diez por la mañana hasta las una en tu habitación. Y no te dejan hablar en marroquí, ¿sabes? A mí me ha pasado muchas veces. Hablaba en árabe y me han dado sanción >> (E34 Menor Tillers).

Contemplando el contenido de estas citas se observa que: 1) en la primera cita se supone una trasgresión de la norma del respeto a la autoridad y del deber de autocontrol; 2) se trata de la posesión y el uso de sustancias prohibidas e ilegales. Como se ha dicho antes esta falta se considera muy grave institucionalmente porque se trata de personas menores de edad. De todas maneras, la sanción del aislamiento por el consumo de hashish en los Centros de Protección es de menor duración que en los Centros de justicia juvenil. Así que, por la misma conducta un niño ya penalizado judicialmente es penalizado institucionalmente más que un niño no infractor; 3) es el caso de una pelea y agresión física entre compañeros. Aquí la respuesta más educativa que se puede dar institucionalmente es el aislamiento largo del autor de la agresión. Aunque así, se puede dudar si el chico ha realmente comprendido el porqué no hay que tener actitudes y reacciones tales entre compañeros; 4) en la última cita se da el no cumplimiento del deber institucional y legal del menor a asistir a los programas educativos de la institución. Debido a la obsesión “educativa” de las instituciones protectoras y del control penal el menor se obliga la asistencia a las clases mediante las sanciones disciplinarias y el sistema de premios y castigos. Además, el mismo menor cuenta que le han castigado por hablar en árabe. Probablemente, el motivo de esta prohibición tiene que ver con la otra obsesión institucional, la “securitaria”, y el miedo a la invasión del orden.

Los educadores por su parte, ofrecen la siguiente información respecto a los incumplimientos de deberes o faltas y las sanciones disciplinarias:

Según ellos, falta leve puede ser el no tirar la cadena del lavabo, levantarse mientras come, tirar comida, dar un golpe en la puerta, no asistir una vez a una actividad:

<<Una falta leve puede ser desde una entrada desmesurada jugando fútbol a un insulto lanzado al aire, gritar por la ventana, dar un golpe en la puerta, tirar comida. Las leves suelen quedar en correcciones educativas, avisos, depende un poquito [...] La corrección educativa es un aislamiento menor; él está en la habitación, tiene la puerta abierta pero no puede entrar ni salir nadie y él tampoco. Es un poco el pacto. Y si no, se hace una reparación >> (E26 Coordinador Tillers).

Obviamente, son conductas que podrían adoptar, de modo similar, los adolescentes normalizados fuera de las instituciones. A estas conductas, las instituciones responden con la reducción del dinero semanal, horas de aislamiento en la propia habitación, ir a dormir más temprano, dejar sin corriente eléctrica la habitación; es, sin embargo, lo que se llama corrección educativa. Las medidas sancionadoras que se aplican son de corte conductista, higienista y moralista que pretenden traer los “aires” de un contexto familiar y escolar conservador.

La aparición de faltas y sanciones de este tipo se vincula con el objetivo institucional del aprendizaje de hábitos. La adopción de ciertos hábitos regulares se percibe como un medio de normalización y, casi, moralización de la persona menor de edad:

<< Una falta leve, por ejemplo, cuando estamos comiendo, pues, que- trabajamos mucho los hábitos-, que este menor se levante sin pedir permiso. Falta leve sería que este menor se sentara ahí, no esperara para comer o se levantara sin...si te quieres levantar por lo menos “Oye, ¿me puedo levantar?”>> (E40 Educadora Alzina).

<< Pues, una falta leve sería pues, eso; levantarse mientras comer y el castigo sería no poder terminar de comer, por, ejemplo >> (E41 ex Educadora Alzina).

Luego, unas faltas graves son fumar tabaco, entrar y hacer uso de un objeto prohibido como el mechero, amenazar a un educador o no hacerle caso, pelear con compañeros. En estos casos, la medida sancionadora puede ser que el chico, durante tres días, pase su tiempo libre aislado en su habitación, o que se encierre por un o más días en la zona de aislamiento:

<< Una falta grave sería intentar entrar, colar unas chispas de mechero. Está prohibido. Entonces, a ellos cuando salían y entraban al Centro, siempre les cacheaban. A veces, ponían las chispas de mechero en el culo y esto era una falta grave. El castigo era un tiempo en el módulo de castigo y si ya estaban en el módulo de castigo, más tiempo allí dentro >> (E41 ex Educadora Alzina).

Cuando se trata de faltas graves, las sanciones ya se alejan de las correcciones educativas inspiradas de la institución familiar y escolar y “respiran otros aires”; aquellos insalubres de una institución total del control.

Finalmente, se dan unos ejemplos de faltas muy graves y sus respectivas sanciones. Este tipo de faltas son las fugas conflictivas, la introducción y el consumo de drogas, la agresión a otro menor, las amenazas o la agresión a un educador, los daños materiales en la propia habitación o en el edificio del Centro. La sanción que, principalmente, corresponde a estas faltas es el aislamiento; desde un día en los Centros de protección hasta siete días en los Centros de justicia. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que la reacción institucional a la comisión de faltas muy graves se extiende también al sistema de niveles, a la concesión de permisos y la situación judicial y legal del menor:

<< La grave/muy grave, según el tipo, o sea...entrar droga es muy grave. Entonces, tienen una restricción de salidas de dos meses. Una muy grave es dos meses sin salir para los de mí grupo que pueden salir a la calle. Los otros no les perjudica. Son expedientes disciplinarios que van haciendo en su expediente, en su currículum, entonces, luego, a la hora de permisos, cuando estén en el último período se tienen en cuenta. Pero, en principio, los que están en otros módulos no les importa eso. Pero una muy grave que sí que les repercute porque es quince días al nivel uno; ir a dormir a las nueve y sin corriente eléctrico >> (E32 Educadora Alzina).

Así, es evidente que las respuestas a las faltas muy graves son de carácter claramente represivo y vengativo; un “espacio sin aire”.

A pesar de lo anterior, la institución y el personal educativo que asumen la doctrina oficial cuando hablan de las sanciones disciplinarias no abandonan totalmente el discurso educativo. La profesional citada niega que se ejerza alguna coacción en la institución donde trabaja y cree que solamente se hacen correcciones educativas. En este sentido, aún las sanciones más graves se pueden situar y justificar dentro de las finalidades de “lo educativo”:

<< Es que no hay co-acción porque no entra...no nos interesa entrar en este ámbito nosotros. Pienso que con las correcciones educativas...porque si tú no intervienes en este momento al día después eso se va a multiplicar por dos. Entonces, si uno da a golpe y no sea sancionado, al día siguiente puede dar una “torta”, ¿no? Yo correcciones educativas sí pero coacción no, para nada>> (E32 Educadora Alzina).

Siguiendo una línea similar, algunos profesionales consideran que el control disciplinario en los Centros de justicia juvenil es menor que en las cárceles. Esta idea se fundamenta con la existencia de los educadores y la ausencia de funcionarios carcelarios, por el trato más personal y también, como ya se ha referido, la aplicación del principio de flexibilidad:

<< A mí, los chavales, a veces, me han dicho “yo prefiero estar en una cárcel de adultos”. Y yo les digo “¡ostia, cuidado!”.[...] Siempre es más sencillo, de lo que te digo, que se encuentra una práctica al nivel educativo, que se pueda razonar con un educador que con un funcionario. [...] Todo el día te encuentras en una cárcel de adultos “usted no puedes hacer eso...”. El “usted”, los tratos también. A los funcionarios se tiene llamar de ‘don’. ‘Don’ y su nombre y a la mujeres ‘Señorita’. Los educadores no. Se les llama de tú y por su nombre e, incluso, depende de lo que te de la relación, se puede bromear más o menos o lo que tú quieras. Con un funcionario ¡olvídate! Puede ser motivo de sanción que no le llames ‘Don’. No tienen un funcionario ahí dentro vigilando, con unos guantes ahí para cachearte, si hace falta, o para reducirte >> (E33 Monitor Alzina).

<< Pero el nivel disciplinario realmente, es mucho menor. Se trabaja mucho más con lo que piensa, cómo es el joven y se intenta entender el porque de cualquiera de los comportamientos. El fumar un porro es solamente fumar un porro pero evidentemente, el nivel disciplinario que luego implica dependerá de si este chico es más o menos consumidor, de si el chico ha aceptado o no la sanción, implica cuál ha sido la respuesta del chico, cuál ha sido toda su conducta anterior y cuál se prevé que sea la posterior etc. Un puñetazo de un chico a otro también variará mucho. Es una falta muy grave pero que se pueda considerar grave o hasta llegar a considerarse leve en función también del chico este. En adultos, suele ser más... (rígido) >> (E26 Coordinador Tillers).

Del lado opuesto, hay la opinión de que en los centros de menores, en nombre de la educación, se controla y se sanciona más que en las cárceles el no cumplimiento del programa y de cierto tipo de deberes:

<< Es más o menos lo mismo. Incluso, hay más control en la de menores [...] Yo creo que en las de adultos, bueno, no he estado ¡eh! pero se les permite más decidir “mira, pues, hoy no como, hoy me quedo en la habitación o hoy no voy a tal sitio”. Y en la de menor es como que esto está más castigado. Porque como que se están educando, tienen que hacer más caso >> (E41 ex Educadora Alzina).

Resumiendo, el régimen disciplinario de los Centros de menores es percibido y presentado, aunque desde diferentes puntos de vista, en asociación directa con las declaradas finalidades y el trato educativo de estas instituciones.

7.3 Los medios de contención (MEC)

El uso de unos medios coercitivos en las cárceles consiste en una práctica común que según la doctrina penitenciaria sirve al orden y la seguridad institucional. No obstante, se trata de medios que contribuyen al aumento de la violencia institucional contra las personas presas. A su vez, los centros de justicia juvenil, de forma explícita, y varios de los Centros de protección de menores, de forma menos explícita, declaran que a fin que se garantice el orden y la convivencia institucional pueden utilizar unos métodos e instrumentos semejantes que, en este caso, se nombran medios de contención.

Un ejemplo de lo que significa prácticamente la utilización de estos medios en los Centros de menores se vislumbra a continuación:

<< La idea de contención allí es eso; cuando uno está nervioso, cuando, pues, está “liándola”, haciendo algo que no tiene que hacer, contención. Pues, vienen todos los de seguridad, le llevan al módulo de castigo y que allí, si está aún más nervioso o

cuando uno se intenta suicidar, lo cogen y hay unas habitaciones que solo tienen la cama de metal, allí en medio, y los atan ahí. Y eso es la contención >> (E41 ex Educadora Alzina).

Tratando los términos coerción y contención se observa que, por una vez más, entra en juego el referido cambio del lenguaje surgido en las “nuevas” instituciones “educativas” para menores. Para explicar, la palabra contención se utiliza en vez de aquella de coerción para suavizar el contenido y el resultado de la acción de los medios presentados. Es decir, mientras el término coerción significa la presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad o su conducta y la represión, inhibición, restricción, el término de contención da un sentido menos tenso y absoluto; este último presentando la acción y efecto de reprimir o sujetar el movimiento o impulso de un cuerpo¹³⁹ no expresa directamente que va dirigido hacia la voluntad del individuo, ni que aniquila a la persona.

Es preciso señalar que los medios anteriores se aplican extensivamente en las instituciones para menores pese a que las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad exigen que se limite la coerción física y el uso de la fuerza contra las personas menores de edad. En concreto, el artículo 63 de las Reglas dicta que: *Deberá prohibirse el recurso a instrumentos de coerción y a la fuerza con cualquier fin, salvo en los casos establecidos en el artículo 64.* A su vez la regla 64 permite el uso de instrumentos de coerción en los siguientes casos: a) para impedir que el menor lesione a otros o a sí mismo, b) para impedir que cause importantes daños materiales. No obstante, las Reglas señalan que la utilización de estos medios puede hacerse en casos excepcionales, cuando se hayan agotado y hayan fracasado todos los demás medios de control. Pero esos instrumentos no deben causar humillación ni degradación y deben emplearse de forma restrictiva y sólo por el lapso estrictamente necesario.

Ahora bien, hay que preguntarse ¿cuánto debe ser el daño provocado por el menor para que “merezca” ser aislado y atado? o ¿A partir de qué punto un instrumento de contención causa humillación y degradación y hasta qué punto el mismo u otro instrumento no la causa? Son, sin embargo, unas preguntas que no se aclaran por estas Reglas internacionales.

7.3.1 La aplicación de los medios de contención en los Centros de justicia juvenil

En el Reglamento de la L.O.5/2000 se establecen los mismos medios coercitivos que en adultos a excepción de los aerosoles de acción adecuada. Además, la mayor parte de la regulación legal de los medios de contención y de su uso es idéntica con el marco legal penitenciario que regula los medios coercitivos. Este hecho se puede verificar en el cuadro siguiente:

¹³⁹ Diccionario de la lengua española de Real Academia Española. Edición vigésima segunda 2001

<p>Legislación penal del menor: “Medios de contención” . <i>Ley de Responsabilidad Penal del Menor 5/2000, de 12 de enero</i> . <i>Real Decreto 1774/2004, de 30 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000</i></p>	<p>Legislación penitenciaria de adultos: “Medios coercitivos” . <i>Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.</i> . <i>Reglamento Penitenciario (RD 190/1996, de 9-2)</i></p>
<p>Solamente podrán utilizarse los medios de contención descritos en el apartado 2 de este artículo por los motivos siguientes: a) Para evitar actos de violencia o lesiones de los menores a sí mismos o a otras personas. b) Para impedir actos de fuga. c) Para impedir daños en las instalaciones del centro. d) Ante la resistencia activa o pasiva a las instrucciones del personal del centro en el ejercicio legítimo de su cargo (Art. 59.2. LORP 5/2000/Art. 55.1 RD 1774/2004).</p>	<p>Solo podrán utilizarse [...] aquellos medios coercitivos que se establezcan reglamentariamente en los casos siguientes: . Para impedir actos de evasión o de violencia de los internos. . Para evitar daños de los internos a si mismos, a otras personas o cosas. . Para vencer la resistencia activa o pasiva de los internos a las órdenes del personal penitenciario en el ejercicio de su cargo (Art. 45.1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria).</p>
<p>Los medios de contención que se podrán emplear serán: a) La contención física personal. b) Las defensas de goma. c) La sujeción mecánica. d) Aislamiento provisional. (Art. 55.2 R.D. 1774/2004)</p>	<p>Son medios coercitivos, a los efectos del artículo 45.1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria, el aislamiento provisional, la fuerza física personal, las defensas de goma, los aerosoles de acción adecuada y las esposas (Artículo 72.1 R.P.).</p>
<p>El uso de los medios de contención será proporcional al fin pretendido, nunca supondrá una sanción encubierta y solo se aplicarán cuando no exista otra manera menos gravosa para conseguir la finalidad perseguida y por el tiempo estrictamente necesario. (Art. 55.3 R.D. 1774/2004)</p>	<p>Su uso será proporcional al fin pretendido, nunca supondrá una sanción encubierta, y sólo se aplicarán cuando no exista otra manera menos gravosa para conseguir la finalidad perseguida y por el tiempo estrictamente necesario (Artículo 72.1 R.P.).</p>
<p>La utilización de los medios de contención será previamente autorizada por el director del centro o por quien la entidad pública haya establecido en su normativa, salvo que razones de urgencia no lo permitan; en tal caso, se pondrá en su conocimiento inmediatamente (Art. 55.6 R.D. 1774/2004).</p>	<p>La utilización de los medios coercitivos será previamente autorizada por el Director, salvo que razones de urgencia no lo permitan, en cuyo caso se pondrá en su Conocimiento inmediatamente (Artículo 72.3 R.P.).</p>
<p>En los casos de graves alteraciones del orden con peligro inminente para la vida, la integridad física de las personas o para las instalaciones, la entidad pública o el director del centro podrán solicitar el auxilio de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad que en cada territorio tenga atribuida la competencia, dando cuenta inmediata al juzgado de menores y al Ministerio Fiscal (Art. 55.8 R.D. 1774/2004).</p>	<p>En los casos de graves alteraciones del orden con peligro inminente para las personas o para las instalaciones, el Director con carácter provisional podrá recabar el auxilio de las Fuerzas de Seguridad de guardia en el Establecimiento, quienes en caso de tener que utilizar las armas de fuego lo harán por los mismos motivos y con las mismas limitaciones que establece la legislación de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado,</p>

sin perjuicio de lo dispuesto en la disposición final primera de la Ley Orgánica General Penitenciaria. (Artículo 72.5 R.P.)
--

Los motivos de la contención se relacionan con dos verbos; evitar e impedir. Es decir, se hace frente por una parte a las acciones que se están realizando y por la otra, a aquellas que son propensas a realizarse en el futuro. Así, se reflejan las dos funciones de la aplicación de los medios de contención: la *función represiva* y la *función preventiva*. El documento de medidas disciplinarias del Centro Tillers, explicita dos motivos del uso de los medios de contención; esto es, la violencia contra a las personas o las cosas, y cuando hay alto riesgo a que la referida violencia se produzca. Esta última frase revela el papel preventivo del uso de los medios de contención.

Respecto a los motivos por la aplicación de los medios de contención los educadores informan:

<< ¿En qué casos? Pues, en casos que un chico ha intentado agredir a un educador, un chico que ha entrado en algún espiral de ansiedad o de autolesionarse, de hacerse daño, de golpearse contra la pared o de agredir a profesionales. Sobre todo en estos casos >> (E39 Educadora Alzina).

<< Casos donde hay peleas y el niño no responde a...“¿No entras en la habitación?” Te ponen (E37 Educadora Tillers).

Cabe señalar que los motivos permitidos para la aplicación de los medios de contención a los menores van más allá de lo señalado por la Regla 64 de las Naciones Unidas que los limitan a impedir las lesiones a uno mismo o a otros y a impedir que el menor cause importantes daños materiales. De acuerdo con Cervelló Donderis, “*se ha optado por ampliar estos motivos a los supuestos previstos para los adultos como el intento de evasión o la resistencia frente al personal, algo inaudito ya que no suponen una protección adicional al menor, sino más bien al contrario*” (2009:65).

Ahora bien, es preciso repasar cada uno de los medios de contención empleados¹⁴⁰ y acercarnos más a su uso.

En primer lugar, nos enfocaremos en la contención física personal. El artículo 43 de la Circular 1/2008 establece, de acuerdo con el artículo 55 del Reglamento de la L.O.5/2000, que:

¹⁴⁰ El aislamiento provisional se analizará en el siguiente apartado y a paralelo con la medida disciplinaria de “separación del grupo”.

contención física personal sobre un menor o joven, hay siempre que uno o más trabajadores del centro lo sujeten o retengan con la fuerza mínima necesaria para impedir o limitar sus movimientos o capacidad de acción.

Este término introducido en la legislación del menor es otro modo de llamar a la fuerza física personal que es término propio de la legislación penitenciaria. Obviamente, este cambio de vocabulario se asocia con la regla 63 de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad donde, como se ha visto, se pretende prohibir o, por lo menos, limitar el uso de la fuerza contra las personas menores de edad. Todos los educadores del ámbito de la justicia juvenil entrevistados han sido testigos de la aplicación de este medio e, incluso, una educadora expresa que en el Centro donde trabaja la contención física se utiliza a diario:

<<En módulo, si algún chico agrede al otro y, es necesario-por ejemplo, la educadora le dice “vete a la habitación” y no se va y está alterando realmente y se pone agresivo- pues, llamas a Seguridad y Seguridad, sin que acelere al chaval, le reduce y se lo lleva hacia abajo, hacia el aislamiento>>(E27 Educadora Can Llupià).

La sujeción mecánica, conforme al mismo artículo de la Circular 1/2008, consiste en ligar al menor o joven mediante sistemas que garanticen su inmovilización parcial o total. Los únicos medios materiales que se pueden utilizar para la inmovilización mecánica son las manillas metálicas y las correas de material textil, homologados. El procedimiento de utilización de estas últimas se describe por el artículo 44 de la Circular del modo siguiente:

Si para evitar lesiones de los menores a sí mismos o a otras personas, o daños graves a las instalaciones, es totalmente necesario proceder a la sujeción mecánica del menor o joven a la cama, esta se llevará a cabo de la forma siguiente: a) La cama tiene que estar centrado en la habitación, colgado en el tierra y tiene que disponer de cuatro puntos de anclaje para las sujeciones, b) La posición del menor a la cama será boca arriba, salvo que por prescripción médica se indique otra cosa, c) La sujeción se llevará a cabo con correas de material textil que ligen las extremidades superiores e inferiores a la cama y, si es necesario, el tórax.

Los profesionales destacan que la contención mecánica constituye una práctica común en los Centros:

<<La sujeción mecánica es lo que hablábamos antes de las correas terapéuticas. Esto sí que lo he visto. Esto lo hacen los guardias de la seguridad, no los educadores >> (E36 Educador Tillers).

<< En el momento que el niño está muy agitado y no para, no está capaz de frenar y está golpeando a Seguridad, sujeción mecánica. [...] Hay una habitación de contención en cada módulo. Es como una habitación normal solo de una persona con

una cama en medio, apta para poner los mecanismos...la sujeción mecánica >> (E37 Educadora Tillers).

Luego, están las defensas de goma. Cabe señalar que las defensas de goma son considerados como armas por el Reglamento de Armas de 1993(RD 137/93 de 19 de enero).La autorización del uso de estos medios, hábiles de provocar lesiones, se da a pesar de que la regla 65 de las Naciones Unidas exige que en todo Centro donde haya menores detenidos debiera prohibirse al personal portar y utilizar armas.El artículo 43, letra a, de la Circular anterior dicta que:

“Cuando la resistencia del menor o joven lo justifique, se podrán utilizar, con la autorización previa del director del centro o la persona que lo sustituya, escudos de plástico y cascos homologados como elementos de protección para la contención física personal.”

En los Centros estudiados las defensas de goma se aplican, aunque de manera menos frecuente que otros medios de contención, y sobre todo en casos de motines. Su uso está aparejado con la presencia de los vigilantes de seguridad:

<< Sí que las he visto. Sí. Siempre por parte de los vigilantes del Seguridad. Nosotros teníamos prohibidísimo ni coger una defensa de goma cuando se utilizaban ni... Porque son las personas cualificadas para aplicar estos métodos sin hacer daño al chico. El objetivo es reducir al chico y la conducta violenta frene y pare con la mínima fuerza posible y haciendo lo mínimo daño. Yo las veces que he visto que al chico se le dañan es porque, realmente, el chico no se había dejado y había puesto mucha resistencia >> (E39 Educadora de Alzina).

<< En caso del motín, normalmente, es el coordinador el que da la autorización para la intervención [...] Entonces, interviene el seguridad o con sus manos o se autoriza con las defensas de goma; defensas de goma es escudo, porra y casco. ¿Vale?, son las tres defensas que pueden utilizar. Si no es suficiente o se valora que es más peligroso entrar con eso, ya se llaman los antidisturbios de mossos d'esquadra >> (E26 Coordinador Tillers).

Algunos educadores no han sido testigos de la aplicación de estos medios pero afirmaron que existen en el Centro o que se han aplicado algunas veces. No obstante, hay profesionales que expresan que no han visto nunca la utilización de tales medios y ni saben que el Centro los disponga. Esta “ignorancia” puede explicarse por el hecho de que las defensas de goma se utilizan en situaciones especiales y nunca por los educadores.

En cuanto al personal que tiene que intervenir para la aplicación de los medios de contención, se indican sobre todo los vigilantes de seguridad. El rol de los agentes de seguridad en “el

cumplimiento de las decisiones de la dirección y los profesionales del Centro” y la violencia ejercida por ellos se refleja en el próximo cuadro:

<< En Tillers no los veías los seguridades porque ellos venían sólo para hacer intervención. ¿Sabes qué es intervención? Cuando uno está nervioso, vienen y lo meten en la habitación de contención. Como tienen walki, los educadores, les llaman. “Walki al módulo tal cual” y vienen los seguridades cuatro cinco y meten al chico a la habitación >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

<< Todo el tema de contención es por parte de Seguridad. Nosotros no entramos en nada, no podemos tocar al joven para nada. Si el joven está agrediendo al seguridad sí que lo reducen, físicamente, al suelo. Entonces, le ponen las manillas y se los llevan a las habitaciones éstas que están solos. Y si allí están picando o auto-lesionándose con algo, les atan de manos y de pies. Pero, es lo que se hace pero yo no lo he visto, como lo atan. Sí que he visto como lo llevan y lo reducen. Pero, bueno, igual no es una tarea de nosotras o sea que...>> (E32 Educadora Alzina).

<<Y luego, lo negativo es [...] sobre todo las intervenciones del control de seguridad, las intervenciones más sancionadoras, pues, son duras y a veces, te quedas sin dormir algunos días en según que tipo de intervenciones >> (E26 Coordinador Tillers).

Los educadores, aunque no lo perciban, emplean también un papel significativo en los procesos de contención mencionados. A saber, en el documento mencionado del Tillers se encuentra al respecto que: a) el aislamiento se ordena por el educador o el maestro cuando lo considera conveniente, b) la contención mecánica se puede aplicar sólo por el personal de seguridad a demanda de los educadores y con autorización por la dirección.

En este marco, un punto significativo es la frecuencia con que los educadores piden la intervención de los agentes de seguridad. Parece que ella se modera por el criterio, la personalidad y las aptitudes de cada educador:

<< Bueno, yo te digo que en tres años, sólo en una ocasión avisé al seguridad. Realmente, yo creo, cuando uno no quiere cumplir la normativa, yo, por lo menos yo- y hay muchos educadores que también lo hacen-, uso el humor, el buscar por detrás, decirlo de otra manera, bueno...“Yo te dejo tres minutos y vengo y me lo explicas”, ¿no? Y muchas veces, cuando volvía, estaba haciendo lo que le tocaba hacer o me decía “ahora voy a ir, ya voy a ir”.Pero dejar un poco espacio para el otro piense. [...]Entonces, hay el tema que mucha gente, rápidamente, avisa al Seguridad y, claro, el Seguridad te dice “¿Qué quieres?”, “Méteme este ahí”, pum, pum...y lo cogen. Yo una vez avisé al Seguridad. Hay gente que en una semana lo avisa cinco veces. No hay un criterio. Y la dirección y el Centro tampoco estipula en que situaciones dice que tú avisas al seguridad cuando tú veas que tú trabajo está en peligro>> (E38 ex Educadora Alzina).

<< Sí que hay (contención educativa) pero según el educador. Porque hay los que enseguida llaman a seguridad, que no sé que, y hay otros que no, que están allí, “venga, venga”. También hay unos que les hacen más caso porque saben imponerse más. Sí que hay pero creo que varía mucho según el educador >> (E41 ex Educadora Alzina).

Independientemente de la frecuencia con que cada educador demanda la intervención de los vigilantes de seguridad, hay una cuestión más fundamental; a qué “teoría” pedagógica responde el educador cuando se presta a estos manejos institucionales. ¿Qué definición de educación conlleva?

Finalizando este apartado suena irónica la respuesta de la siguiente educadora del Centro Alzina a la pregunta de que si se pueden comparar los “centros educativos” de justicia juvenil con los centros penitenciarios: <<Mucha diferencia porque, básicamente, la ley del menor les protege por la premisa ese que es un Centro educativo, no es un Centro de contención>> (E40).

7.3.2 La aplicación de los medios de contención en los Centros de Protección

En las instituciones protectoras algunos de los medios de contención se aplican de forma similar que en los centros de justicia juvenil.

La legislación protectora anterior no se refiere al uso de medios de contención. Después de varias denuncias, la actual Ley 14/2010 pretendiendo manejar la ascendiente preocupación por la vulneración de los derechos de centenares de niños internados en instituciones protectoras, se obliga expresar que debe velarse porque las prácticas de contención en los centros respeten los derechos de los niños y los adolescentes:

“Debe velarse porque las prácticas de contención en los centros respeten los derechos de los niños y los adolescentes, de acuerdo con el reglamento que debe desarrollar el departamento competente en materia de atención a los niños y a los adolescentes. Este reglamento debe limitar los usos de las salas y de las demás medidas de contención y aislamiento físico de los niños y los adolescentes en los centros de tipo terapéutico o de educación intensiva, para que se haga un uso limitado y extraordinario de las mismas para proteger al niño o al adolescente de sí mismo en episodios de violencia, y en ningún caso pueden utilizarse como medidas de sanción o corrección” (art.133.4).

Dicho de otra forma, la ley admitiendo la existencia de estas estructuras y prácticas del tratamiento, no prohíbe su uso sino que exige la promulgación de un Reglamento de la Ley que controlará la aplicación del aislamiento. Paralelamente, establece que las prácticas de contención no deben servir como medidas sancionadoras o correctoras.

A través de las sesiones de observación y las entrevistas en el CREI Castanyers se ha evidenciado la existencia de unas habitaciones de contención, la presencia del vigilante de seguridad que dispone porra y esposas y el uso de la contención física personal¹⁴¹:

<< Entonces, aquí en este Centro tenemos un par de habitaciones donde puntualmente se pone aislado un chaval que esté...hace cosas agresivas y así...>> (E7 Director Castanyers).

“A la entrada del edificio central (edificio “castillo”) del Centro está la caja del agente de seguridad. Esta persona lleva consigo una porra y esposas. Es quien realiza los registros personales a los menores cada vez que entran. Según la coordinadora, este proceso se hace por razones de seguridad. Se tiene que controlar la entrada de objetos y sustancias prohibidas por la normativa del Centro” (N.O.Castanyers, 1).

Además, es alarmante que, a pesar de la presencia de estas figuras en el Centro, unos educadores cuestionando la habilidad y los efectos de la intervención de las personas que en aquel momento fueron contratadas como vigilantes de seguridad, quieran que el Centro dispusiera otros vigilantes con mayor potencia y habilidad de contener. O sea, hay unos individuos del personal institucional que piden más “mano dura” para los chicos y más respaldo para ellos mismos:

<<Son completamente ineficaces, inútiles y no sirven absolutamente para nada. El vigilante lo único que hace es coger el teléfono y dar las llaves. Aquí han habido contenciones que hemos tenido que tener hacer los educadores que mejor que él. Alguna vez sí que han respondido y han hecho lo que tenían que hacer. Pero alguna vez...También depende de la persona que esté en este puesto en ese momento. Hay algunos que están más capacitados para reaccionar y hay otros que están menos. Hay vigilantes que tienen más manos con los chavales y hay vigilantes que no tienen ninguna mano, habilidad con los chavales. Las funciones que, creo yo, que realizan, no son las que tienen que realizar>> (E1 Educador Castanyers).

Los Centros de inserción sociolaboral Vilana y de Acogida y Diagnóstico Estrep también utilizan medios de contención.

¹⁴¹ El Informe del Defensor del Pueblo publicado en 2009 con el título “Centros de Protección de Menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social” ha puesto de relieve que “en algunos centros se advierte cierto exceso de rigidez en la aplicación de las sanciones y la abundancia de contenciones. En muchos centros se realizan varias veces al día y, en ocasiones, con una agresividad innecesaria y desproporcionada que puede provocar lesiones físicas a los menores...”. Es importante señalar que entre los Centros visitados por el Defensor del pueblo es el CREI Castanyers. Paralelamente, Amnistía Internacional en su informe sobre Centros de menores terapéuticos ha recogido testimonios e información que ratifican lo revelado por el informe del Defensor del Pueblo sobre la existencia de castigos como las contenciones físicas y mecánicas que tienen un grave impacto en la salud de los menores.

En cuanto al Centro Vilana la aplicación de medios de contención se verifica, primero, por una ex educadora:

<< Sí. En el Centro de Protección por parte de los educadores. También teníamos Seguridad pero teníamos solo uno. Los educadores llevaban al chico a las salas de contención con ayuda de seguridad>> (E29 Educadora Alzina /Vilana).

Paralelamente, el Reglamento de Régimen Interior del Centro Vilana explicita la presencia de un vigilante de seguridad las 24 horas al día (2003:30). Entre sus competencias está la de ayudar al educador cuando sea necesario para contener físicamente a un menor y vigilar un menor cuando está “separado de la dinámica”, es decir, aislado (op.cit.,20-21).

A través de la primera visita en el Centro Estrep se ha observado la presencia de un vigilante de seguridad; presencia a la cual se han referido también unos de los chicos entrevistados:

<< Me dijeron “entra en tu habitación” y yo no quería entrar y salí fuera. Después, vinieron a buscarme el educador y el seguridad; me cogieron y me metieron en la contención. [...] Antes, había seguridades por la mañana, por la tarde y por la noche. Ahora no los veo por la mañana. Creo que vienen sólo por la tarde o por la noche >> (E19 Menor Estrep).

<< Algunos vigilantes de seguridad no me gustan pero otros sí. Si es “chulo”, “haga chulo” cerca los educadores, no me gusta. [...] Si un educador me sanciona, tiene razón, si él me sanciona, si él viene y me dice, ¡eh! cierra la puerta, no me gusta >> (E25 Menor Estrep).

El vigilante de seguridad, aparte de ser figura que ejerce violencia simbólica, realiza la contención física personal y, auxiliando a los educadores, lleva a los menores en el aislamiento.

Las siguientes citas nos aportan dos puntos de vista diferentes sobre la cuestión de la contención física empleada en los centros de protección. La primera es la visión de una educadora del centro Estrep y la segunda de un chico internado en el mismo centro:

<< La contención física intentamos limitarla bastante. Lo que pasa es que hay momentos en que también es necesaria. Porque, sabes, los chicos se van a matar; pues, tienes que separarlos y tienes que coger a uno y tienes que contenerle para que no se hagan daño. Igual hay un chico que se quiere autolesionar, evidentemente hay que cogerle, contenerle para que no se haga daño. La contención física es para evitar que se hagan daño y, aunque intentamos no usarla, hay momentos en que tienes que hacerlo porque sino se van a sacar los ojos >> (E14 Educadora Estrep).

<< Lo que veo yo, mejor (que bajas sólo a la “condición”). Porque si no, si no bajas, te cogen la mano, te rompen la mano, o sea esto da más rabia. Entonces, dices, como sabes que es “condición”, voy a hacerlo así con un educador. ¿Sabes? Porque (los vigilantes de seguridad) te tratan como si fueras un mono que quieren matar >> (E25 Menor Estrep).

Por una parte, la educadora expresando más o menos el punto de vista oficial considera que la contención física se exige para que se afronten ciertas situaciones de violencia de los chicos pero que el Centro pretende limitar su uso a lo necesario. Por otra parte, se presenta la experiencia y la opinión de un chico que ha vivenciado la contención física. Él confiesa que prefiere mostrar consenso, no oponer resistencia y ser acompañado por un educador antes que por un vigilante de seguridad. Esto debido al miedo de que el personal de seguridad le cause un daño físico importante. Obviamente, este relato personal pone en tela de juicio la competencia y legitimación de las denominadas instituciones de protección del menor a imponer este trato a los adolescentes y jóvenes.

7.4 La separación del grupo como medida disciplinaria y el aislamiento provisional como medio de contención

La legislación protectora y penal de menores incorpora y fundamenta una práctica “vieja” y común entre varias instituciones penitenciarias o cuasi-penitenciarias; **el aislamiento**. Porque, como señala Foucault, *“el aislamiento de los condenados garantiza que se puede ejercer sobre ellos, con el máximo de intensidad, un poder que no será contrarrestado por ninguna otra influencia”* (2002: 240).

La gran mayoría de los menores entrevistados confirman que han estado alguna vez aislados, e incluso, unos de ellos varias veces. Este es un hecho que sucede en ambos contextos institucionales. Entonces, se observa que el aislamiento en los Centros de menores resulta en una práctica que se aplica frecuentemente y afecta a un gran número de personas internadas:

<< Si, dos tres veces en la Contención. La has visto, ¿no? Por nervios >> (E19 Menor Estrep).

<< Si. En la habitación de contención tres días, una semana máximo. Muchas veces >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

Asimismo, un profesional externo de la institución de justicia juvenil, nos informa sobre la alta frecuencia con la que se aplica el aislamiento a los menores internados:

<<Pero, muchas veces, te encontrabas el módulo vacío. Un módulo para veinte personas y llegabas una semana y habían ocho. Y faltaban doce. Pero, claro. Como los conocíamos preguntábamos “¿Dónde está este chaval, dónde está el otro?” “No, no. Están en el especial, están en el especial”. Estaban un montón en el aislamiento. Era habitual >> (E33 Monitor Alzina).

Los chicos describen su experiencia de aislamiento de la siguiente manera:

<< Sanciones...tres-cinco días en la habitación. Chapado, solo y... ¡muchas historias!>> (E34 Menor Tillers)
<< Cambiaría la “contención”, quitarla. ¿Sabes qué es protección? Contención. Calabozos. Sabes qué es, ¿no? Quiero quitarla. [...]Es mal ahí. Solo, cerrado con la puerta.¿Qué es esto?>> (E18 Menor Estrep)
<< Si algo seguro que lo sientes es que no puedes salir. Esto es el primero, y luego, sientes nervios, rabia. Y tienes rabia y sabes que no puedes hacer nada, ni romper la ventana ni romper la puerta. Y la pared, por supuesto, no la vas a romper. No sé. Yo creo que esto es el peor para el chaval. [...] cuando lo dejas encerrado allí, cuando sale es peor. ¿No ves que el chaval sale más nervioso, más rebotado, con más nervios? Eso es peor. Yo lo sé porque yo he salido de ahí peor de como he entrado. Si he entrado porque estaba nervioso, he salido aún más nervioso>> (E9 Menor Castanyers).

La imposición de la condición del aislamiento hace que los menores se sientan solos, agobiados y con rabia. ¿Tal vez estas vivencias pueden aportar a la persona algo más que sufrimiento? Al menos los chicos entrevistados no expresan que estar aislados les ha beneficiado en algo.

7.4.1 El espacio y las condiciones del aislamiento: “la celda dentro de la celda”

El primer cuadro pretende dibujar la imagen de los espacios de “separación del grupo” y contención en las instituciones protectoras y el segundo se refiere a los mismos espacios de las instituciones de justicia juvenil.

<<Si, me han castigado en una contención. Abajo hay una sala muy pequeñita, con una ventana que no se ve nada, un colchón al suelo. Pasas el día sin salir ni nada >> (E16 Menor Estrep).
<<Es como la habitación de la cárcel. Los educadores dicen que es para calmar >> (E19 Menor Estrep).
<<Abajo hay condición. Una cosa así, como esta (enseña la pequeña habitación en la que estamos) y te encierran ahí. Ahí que está la habitación donde comemos hay una puerta donde dejan la ropa y estas cosas, pasas recto, está la puerta azul>> (E24 Menor Estrep).
<< Habitación individual significa una habitación con una cama. No hay nada más>> (E2 Educadora Castanyers).

“La puerta de la habitación es de metal y parece pesada y fuerte. Tiene una ventanilla redonda de cristal irrompible que da al corredor y que sólo se puede mirar desde fuera hacia dentro. Es una habitación muy pequeña, casi vacía, que solamente tiene una cama metálica con un colchón inflamable. La parte baja de las paredes es de color gris y la de arriba blanco. Hay una pequeña ventana de cristal irrompible que no se puede abrir. Fuera de la ventana hay una alambrada. En la habitación hace mucho calor y falta oxígeno porque el espacio no se airea” (N.O. Castanyers, 1).

Estos testimonios dan la imagen general del espacio de aislamiento: un espacio muy pequeño que reduce el movimiento, casi vacío de muebles y objetos y muy pobre de estímulos. No hay luz natural o hay muy poca. Así, tanto la falta de luz como también la falta de aireación hacen que estos lugares sean espacios insalubres y no sólo a nivel psicológico, sino también a nivel físico.

<< Era pequeñita, era pequeñita y había todo de hierro. La cama de hierro, no había cristal ni nada porque habían chicos que se cortaban. No había ventanas. Era todo de noche. Estaba mal. Se llama la habitación de contención>> (E21 Menor Estrep/Tillers).

<< Son diferentes. Todas de metal...como la cárcel. ¿Viste la cárcel? Son iguales. Están clavadas para que no... Hay muchas autolesiones. Muchas, muchas...Entonces, son de metal, clavadas en el suelo el lavado, las camas, la taza de váter. Está dentro la taza de bater, ¡está asqueroso! Y, entonces...no hay posters...Porque allí no hacen vida. Están castigados, ¡punto! Y vuelven a su grupo >> (E38 ex Educadora Alzina).

<< En el del castigo era muy desagradable el espacio. En las habitaciones no había absolutamente nada, sólo había literas. Por la mañana se les quitaba el colchón, entonces, tenían que estar encerrados pero no tenían colchón, no tenían ni silla porque se le quitaba. No podían tener ni libros ni nada. Como que estaba todo muy deteriorado. Tenían el lavabo dentro de la habitación, porque como no podían salir...Cuando el módulo estaba muy lleno, en vez de uno en la habitación eran dos y no había puerta al lavabo y estaba muy sucio...¡Era muy desagradable el sitio! Y en la sala de contención, en la que ataban la gente a la cama ya ¡era asqueroso! Estaba muy sucio porque, a lo mejor, alguien se meaba o se cagaba por ahí, era muy deprimente. Entonces, yo pienso que espacio educativo no era para nada>> (E41 ex Educadora Alzina).

<<Antes había la Zona de Internamiento Provisional(ZIP) que sí que estaban en habitaciones especiales, que estaban fuera de lo que es el núcleo de convivencia y que son habitaciones de dos por dos, con una cama en medio, con una ventanita finita y que sólo tienen media hora de salir con Seguridad al patio. Lo que pasa es que hace seis meses que no sé que ha pasado-los de Centro dicen que es que no estaba en las condiciones adecuadas- no sé...rozaba la ilegalidad...O se están reformando o no sé qué pasa pero ahora no se está utilizando la zona esta y las sanciones graves y muy graves se cumplen en la habitación. Luego, hay una habitación de contención en cada módulo. Es como una habitación normal sólo de una persona con una cama en medio, apta para poner los mecanismos...la sujeción mecánica>> (E37 Educadora Tillers).

<< No tienen nada (las habitaciones de contención mecánica). Tienen un somier que está colgado al suelo. Tienen una estructura de la cama con una rejilla, como una mesa pero con la estructura de la cama. Se les ata las patas con las (correas) terapéuticas para que no se hagan más daño. O si se ha agredido a alguien y que está muy nervioso y está golpeando. ¿Qué tamaño tiene la habitación? Pequeño>> (E27 Educadora Can Lluçà).

¿Tal vez las estructuras y las condiciones de hábitat presentadas aquí se alejan mucho de la “celda oscura” o la “celda de castigo”¹⁴² o “la pena en celda solitaria”¹⁴³ prohibidas por la Recomendación (2008)11 del Comité de Ministros del Consejo de Europa? ¿Aún más, el sometimiento al menor a estas condiciones no puede causar su humillación y degradación¹⁴⁴?

7.4.2 Estrategias para fundamentar el aislamiento y aumentar su uso. La influencia de las Convenciones y Reglas internacionales.

Las actuales instituciones de control de menores han empleado dos estrategias para fundamentar y poder aplicar con más frecuencia la práctica segregadora y alienadora del aislamiento: a) La primera estrategia es **el cambio del lenguaje** a la hora de referirse al aislamiento de los menores; así aparece la expresión separación del grupo, b) La segunda estrategia institucional es **la doble presencia, función y uso del aislamiento** en los textos legales y las normativas institucionales; así, se establece el aislamiento como medida disciplinaria (separación del grupo) y el aislamiento como medio de contención (MEC).

A continuación, profundizamos en estas dos estrategias. En principio, se comentará el cambio surgido en el lenguaje utilizado. Luego, se analizará el establecimiento de las dos formas del aislamiento.

a) El referido cambio del lenguaje a la hora de hablar de la práctica de aislamiento es empujado por las obligaciones que imponen al estado español las Reglas internacionales sobre la protección de los menores privados la libertad. De modo más específico, el artículo 67 de las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad en su apartado L sobre procedimientos disciplinarios dicta:

Estarán estrictamente prohibidas todas las medidas disciplinarias que constituyan un trato cruel, inhumano o degradante, incluidos los castigos corporales, la reclusión en celda oscura y las penas de aislamiento o de celda solitaria, así como cualquier otra sanción que pueda poner en peligro la salud física o mental del menor.

¹⁴² Referencia a las Reglas 95.2 y 95.3 respectivamente

¹⁴³ Referencia a la Regla 67

¹⁴⁴ Referencia a la Regla 64

Entonces, la pena o medida disciplinaria del aislamiento no puede imponerse a los menores. Sin embargo, no figura la prohibición de la separación del grupo. Mientras el aislamiento en una celda o adoptando la forma de una pena es percibido como algo que pueda poner en peligro la salud física o mental del menor, la separación del grupo es vista como algo diferente, un método disciplinario “suave”, legitimado por las corrientes conductistas en psicología y pedagogía e utilizado tradicionalmente en la institución escolar. Como advierte Lerena (1983), la separación del grupo se ha utilizado, en el ámbito escolar, situando en un pequeño rincón de la clase un pequeño espacio donde el niño permanece unos minutos para regresar luego a la zona de actividad. Así, mediante el cambio del lenguaje las actuales instituciones de control para menores pueden seguir con la vieja práctica del aislamiento sin que se desmantele la “máscara” educativa que llevan.

A pesar de este cambio del lenguaje, se puede observar que, en el ámbito de justicia juvenil, el artículo 66 del Reglamento de la L.O. 5/2000 que trata la sanción de la separación del grupo se asemeja o, incluso, copia directamente los respectivos artículos y párrafos del Reglamento penitenciario que regula la sanción del aislamiento.

<p>“SEPARACIÓN DEL GRUPO” EN MENORES (Reglamento de la Ley de Responsabilidad del Menor 5/2000)</p>	<p>AISLAMIENTO EN ADULTOS (Reglamento Penitenciario (RD 190/1996))</p>
<p>La sanción de separación por la comisión de faltas muy graves o faltas graves solamente se podrá imponer en los casos en los que se manifieste una evidente agresividad o violencia por parte del interno o cuando éste reiterada y gravemente altere la normal convivencia del centro en casos de evidente agresividad, violencia y alteración grave de la convivencia (art. 66.1).</p>	<p>Sanción de aislamiento [...] siempre que se haya manifestado una evidente agresividad o violencia por parte del interno o cuando éste reiterada y gravemente altere la normal convivencia del Centro (art.233.1, a).</p>
<p>La sanción de separación se cumplirá en la propia habitación del menor o en otra de análogas características durante el horario de actividades del centro (art. 66.2).</p>	<p>El aislamiento se cumplirá en el compartimento que habitualmente ocupe el Interno, o [...] a uno individual de semejantes medidas y condiciones (art. 254.4).</p>
<p>El menor dispondrá de dos horas al aire libre y deberá acudir a la enseñanza obligatoria y podrá recibir las visitas de los artículos 40 y 41 (art. 66.3).</p>	<p>El recluso internado en celda disfrutará de dos horas diarias de paseo en solitario (art. 254.5).</p>
<p>Diariamente visitará al menor el médico o el psicólogo que informará al director del centro</p>	<p>Las sanciones de aislamiento se cumplirán con informe previo y reconocimiento del médico</p>

sobre el estado de salud física y mental del menor, así como sobre la conveniencia de suspender, modificar o dejar sin efecto la sanción impuesta (art. 66.4).	del establecimiento, quien vigilará diariamente al interno mientras permanezca en esa situación, informando al Director sobre su estado de salud física y mental y, en su caso, sobre la necesidad de suspender o modificar la sanción impuesta (art.254.1).
No se aplicará a los menores enfermos y se dejará sin efecto en el momento en que se aprecie que esta sanción afecta a su salud física o mental (art. 66.5).	En caso de enfermedad se aplazará la efectividad de la sanción hasta que el interno sea dado de alta (art. 254.2).
La sanción de separación del grupo no se aplicará a las menores embarazadas hasta que hayan transcurrido seis meses desde la finalización del embarazo, a las madres lactantes y a las que tengan hijos en su compañía (art. 66.5).	No se aplicará esta sanción a las mujeres gestantes y a las mujeres hasta seis meses después de la terminación del embarazo, a las madres lactantes y a las que tuvieran hijos consigo (art. 254.3).

No cabe duda que el Reglamento del Menor denomina distinto a lo que es igual. La sanción de separación del grupo es el aislamiento del menor respecto a su grupo de convivencia, confinándole en una habitación como celda donde permanece aislado durante veintidós horas al día, pudiendo disfrutar únicamente de dos horas del tiempo libre al día, también separado del grupo.

b) La otra estrategia que se utiliza para la justificación de aislamiento en los Centros de menores parte de la división de la misma práctica en dos, mediante la asignación de diferentes funciones a cada una de ellas: La separación de grupo como sanción disciplinaria y el aislamiento provisional como medio de contención.

La legislación protectora incluye la sanción de la separación del grupo en el artículo 139 de la Ley 14/2010 y en el artículo 51.2, letra d de la derogada ley 37/1991. Ningún de estos artículos describe el lugar donde se realizará la separación del grupo. La separación del menor se hace frecuentemente en su propia habitación pero, como hemos visto en el apartado anterior, hay también habitaciones de contención¹⁴⁵. Además, no hay que olvidar el Informe del Defensor del Pueblo sobre Centros de Protección de Menores con Trastornos de Conducta y en Situación de Dificultad Social (2009) como también el Informe de Amnistía Internacional sobre Centros de Protección Terapéuticos (2009) que han denunciado que más de la mitad de los centros investigados-incluido el centro Castanyers- disponían de salas de contención o aislamiento en activo en el momento de la visita. No obstante, las instituciones

¹⁴⁵ Debe aclarar que algunos Centros de protección-centros pequeños, más abiertos-, no tienen en su infraestructura habitaciones de contención, de aislamiento etcétera pero los menores residentes se aíslan en sus propias habitaciones.

empleaban diferentes denominaciones para designar estas salas, como “sala de agitación”, “sala de reflexión”, “sala de tiempo fuera”, “espacios libres de estímulos”, etcétera. A pesar de que, oficialmente, estas habitaciones se plantean como medio de contención puntual, prácticamente y simbólicamente se convierten en lugares de sanción.

En los Centros de protección, los criterios para la separación del grupo en la propia habitación o en una habitación de contención se exponen a continuación:

<< Si no es posible aislarle del grupo, entonces va a una habitación de contención, pero creo que ya es la última solución. Si el chaval está en su habitación por un tiempo y cumple la sanción, no hay porque llevarlo a otra sala. Con respecto a tiempo, más de 24 horas, yo, hasta ahora, no lo he visto. Y se aplica sobre todo cuando un chaval se fuga, pues, cuando vuelva que esté tranquilo, que reflexione. Bueno, se aplica cuando el chaval no está en condiciones de llevar a cabo una sanción de separación del grupo en su propia habitación. Si el chaval golpea, rompa inmobiliario, intenta agredir a los educadores, intenta agredir a un compañero, entonces, es cuando se utilizan >> (E3 Educador Castanyers).

<< Por ejemplo, están distorsionando un taller y no paran y no paran, el corte del taller significa que pueden quedarse en la habitación por dos horas. Entonces, en casos estos de distorsión, que están muy pesados es un tiempo más corto. El tiempo largo es cuanto haya una fuga que sea más conflictiva o han faltado respeto de manera grave [...] Ellos (se aíslan) en su habitación. Pero cuando hay momentos de máximo riesgo o que se están distorsionando, entonces, aquí abajo hay una sala de contención. Entonces, sí que se puede hacer que si ves que no están cumpliendo o que hay un desborde se les puede meter ahí un rato >> (E15 Educadora Estrep).

Entonces, la justificación del aislamiento del menor en una habitación de contención implica situaciones donde el menor no muestra consenso a separarse del grupo y permanecer en su habitación o cuando adopta conductas violentas y agresivas.

El Documento del Reglamento del Régimen Interior del Centro Vilana incluye como sanciones disciplinarias tanto la separación del menor en la propia habitación (en casos de faltas leves y graves) como también la permanencia en la *sala de reflexión* (en casos de faltas graves y muy graves). El siguiente cuadro nos informa a respecto (2006:74-78):

	Separación en la propia habitación	Separación y permanencia en la “sala de reflexión”
Faltas graves		
- Insultos y/o faltas de respeto graves al equipo educativo o trabajadores del centro - Causar daños de forma deliberada a las instalaciones		

del centro o fuera de este.		
Instigar disturbios y desorden colectivo sin conseguir ser secundado por el grupo.	Permanecer en la habitación 12 horas.	
Fugas conflictivas.		Permanecer en la sala de reflexión de 2 a 24 h. (a valorar por el equipo educativo).
Peleas entre menores	Aislamiento de los implicados a sus habitaciones durante dos horas (excepto si los implicados comparten habitación, en este caso 1 permanecerá en su habitación y el otro en la sala de reflexión).	
Faltas muy graves		
-Agresión, amenaza de agresión física y/o sexual a un trabajador del centro dentro o fuera de este. -Agredir físicamente, amenazar y/o coaccionar a un compañero del Centro. - Introducción y/o posesión de tóxicos. - Consumo de tóxicos dentro del Centro. - Robo, con fuerza o no, que comporte daños y/o perjuicios por el Centro y/o personal de este.		Permanecer en la sala de reflexión durante un mínimo de 12 horas
Participar en motines o disturbios que pongan en peligro la integridad otros menores, personal del centro y el propio Centro.		Permanecer en la sala de reflexión durante 72 horas.
Posesión de objetos peligrosos		Permanecer en la sala de reflexión durante 24 horas.

Como se puede observar la permanencia en una sala de reflexión es una de las dos posibilidades de la respuesta institucional a las faltas disciplinarias de los menores; o sea que el aislamiento en la sala de reflexión se utiliza como una pena. Entonces, se constata que un medio previsto para la contención puntual, se utiliza como una sanción de 2 a 72 horas. Y, sobre todo, cuando el tiempo del aislamiento llega a los plazos mayores ya no se puede hablar de un “lapso estrictamente necesario”¹⁴⁶. Paralelamente, el hecho de que en ningún

¹⁴⁶ Referencia a la Regla 64 de las Reglas de Las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad

texto legal internacional ni en los documentos administrativos e institucionales se encuentra alguna descripción del espacio denominado “sala de reflexión” aumenta la arbitrariedad en torno a su uso. Por todo lo anterior, aumentan las dudas sobre la legalidad de la función e infraestructura de las salas de reflexión en las instituciones protectoras estudiadas.

La Justicia juvenil por su parte regula y desarrolla la imposición de la sanción de separación del grupo y la medida del aislamiento de los menores como método de contención a través del Reglamento de la Responsabilidad penal del Menor. Así que el Reglamento de la L.O. 5/2000 explicita en sus artículos 66 y 55 estas dos formas de tratamiento manifestando que el cumplimiento de cada una de ellas se realiza en diferentes espacios y tiene diferentes finalidades. El artículo 66, como se ha visto anteriormente, trata la separación del grupo mientras el artículo 55 se refiere a los medios de contención (MEC) que se pueden utilizar en los Centros Educativos de Justicia juvenil. En el número cinco de este último artículo se dicta que *cuando se aplique la medida de aislamiento provisional se deberá cumplir en una habitación que reúna medidas que procuren evitar que el menor atente contra su integridad física o la de los demás. El menor será visitado durante el periodo de aislamiento provisional por el médico o el personal especializado que precise.*

Luego, en cuanto a los lugares donde se realizan estos dos tipos de aislamiento nos informamos que:

<< Hay dos tipos de habitaciones de contención. En el módulo que estás que son más para crisis agudas o en la zona ZA que es una zona de aislamiento >> (E26 Coordinador Tillers).

<< Están las habitaciones para cumplir una sanción y están las habitaciones de contención mecánica >> (E27 Educadora Can Llupià).

Respecto a estas dos funciones del aislamiento, un segundo nivel de crítica encuentra que:

- a) En el ámbito penal la ley no ha fijado un límite de duración máximo para el aislamiento como medio de contención. Expresiones de tipo “por el tiempo estrictamente necesario” (art. 55.3, R.D. 1774/2004) o la caracterización “provisional” no ofrecen suficientes garantías para impedir el abuso de esta práctica. Paralelamente, se han dado indicios de que en los centros de justicia juvenil el aislamiento como medida disciplinaria puede prolongarse del límite máximo establecido por la ley, en caso de que haya un mínimo intervalo desde la primera aplicación de la sanción. O sea, la ley deja espacio a que se “trampea” con sus reglas.
- b) En el ámbito protector, la legislación no se refiere explícitamente en el aislamiento como medio de contención. Paralelamente, no especifica los lugares donde se realizará la separación del grupo. En el documento RRI del centro Vilana se constata la diferenciación entre la separación en la propia habitación y la separación en la “sala de reflexión” como lugares posibles para la realización de una sanción. Esto se hace mientras en la Recomendación (2008)¹¹ del Comité de Ministros del Consejo de Europa el término “sala de reflexión” corresponde a un espacio de contención.

Profundizando en la problemática del aislamiento en los Centros de protección y de justicia juvenil, se encuentra otro aspecto importante; el nivel de la influencia de las propias Reglas, Recomendaciones y Convenios internacionales e europeos en la protección de los derechos humanos y de los derechos de menores privados de libertad. Un tema fundamental es, obviamente, la implementación de estas normas y recomendaciones. Otro tema, igualmente significativo, es la eficacia de éstas al dictar adecuadamente y con claridad garantías legales para la protección de los derechos humanos y sociales de las personas menores de edad institucionalizadas. En este proceso, cabe remarcar el lenguaje que emplean estos textos legales. Aunque varios de ellos declaran con firmeza su finalidad de establecer unas garantías legales básicas, dejan, a veces, sin clara definición y concreción el contenido de algunos de sus puntos y los conceptos que tratan. Esta práctica, sin embargo, produce algunas “ambigüedades útiles” y facilita la continuación de los abusos y la impunidad.

Como ejemplo, en la Recomendación (2008)¹¹ del Comité de Ministros del Consejo de Europa se observa el empleo de unas palabras y expresiones sin ninguna especificación de su contenido y sin distinguir posibles diferencias entre los conceptos. En específico, se trata de las siguientes expresiones: “*celda de reflexión*” (Art. 91. 4), “*celda oscura*” (Art.95.2), “*celda de castigo*” (Art.95.3), “*separación por motivos disciplinarios*” (Art.95.4).

La Recomendación, en la regla 91, inciso 4, del apartado E 13 que lleva el título “Buen Orden”, se refiere al aislamiento en una celda de reflexión sosteniendo que ella puede ser una medida de contención temporal usada solo excepcionalmente y sólo por unas pocas horas que no pueden exceder las veinticuatro. O sea, encerrar a una persona en una sala de reflexión aunque se reconozca por este artículo como una practica de aislamiento, es considerado como legítimo si ocurren unas circunstancias determinadas y cuando él se aplica de la forma prevista. Después, en el apartado E 13.5 donde se trata el tema de la “Disciplina y las Sanciones” encontramos la Regla número 95. El inciso dos de esta Regla hace mención a la celda oscura utilizando la expresión encerrar el menor en una celda oscura. Este trato se caracteriza como forma de castigo inhumano y degradante y se prohíbe. A su vez, en el inciso 3 se utiliza la frase celda de castigo y se prohíbe el aislamiento de los menores en esta celda. En fin, el inciso 4 de la misma regla, cambia el lenguaje utilizado “expulsando” la palabra aislamiento y empleando la palabra “separación”. Aquí se aclara que la denominada separación se impone como sanción por motivos disciplinarios y se debe aplicar excepcionalmente y por un período de tiempo específico. Posteriormente, la Regla se extiende un poco más recomendando que el régimen de tal separación debe proporcionar contacto humano, acceso a material de lectura y una hora al menos de ejercicio diario al aire libre. No obstante, este inciso no menciona en ningún punto cómo y dónde se impondrá dicha separación.

En suma, se presentan por una parte, unos tratamientos que son admitidos si se cumplen unas condiciones, como el “aislamiento en una sala de reflexión”, que se utiliza como un medio de contención, y la “separación del grupo”, utilizado como una sanción disciplinaria. Por otra parte, no se permite usar como medidas disciplinarias y quedan expresamente prohibidos el

encierro en una celda oscura y el aislamiento en una celda de castigo. Ahora bien, es importante señalar que en estas Recomendaciones no hay una descripción rigurosa de cómo deben ser estos espacios y en ningún momento no se delimitan sus estructuras.

Asimismo, en las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad se observa otro caso donde falta la explicación o descripción de las expresiones empleadas. Su artículo 67 dicta, como ya hemos visto, que están prohibidas la reclusión en celda oscura y las penas de aislamiento o de celda solitaria pero ni este artículo ni otro definen estas estructuras.

El hecho de suavizar el vocabulario en uso y/o dejar menos claras las condiciones que crea un tratamiento específico, no contribuye a la desestructuración del núcleo cruel del tratamiento ni a la desaparición de los efectos dañinos que produce.

7.4.3 La percepción del personal educativo sobre la función del aislamiento

Un número considerable de profesionales expresan que el aislamiento cumple unas funciones necesarias. Pero ¿cuáles son las mencionadas funciones que hacen imprescindible una práctica maltratadora? Estas son: *el control y la protección de los menores, la corrección y la “enseñanza” del límite, la reflexión y, finalmente, la represión de cualquier intento contra el orden institucional.*

A continuación, se acerca más al modo de que se perciben y se asignan estas funciones.

-Controlar y calmar para proteger el menor y garantizar la seguridad

Esta es una de las funciones que más se adscriben a las habitaciones de contención:

<< Bueno, hay la habitación especial que es la de contención, abajo, y solo hay un colchón. Pero, normalmente, los chicos se aíslan en su habitación. A no ser, que esté tan nervioso que en su habitación, como hay armarios, camas, puede hacerse daño, y entonces le bajamos abajo. Lo abajo sólo hasta que el chico se calme. Después vuelve a subir >> (E14 Educadora Estrep).

<< Es necesario. Porque, claro, hay muchísimos enfermos mentales ahora. Porque como la UCA-la unidad terapéutica-está muy llena, te viene un chico, le da un ataque...un brote. ¿Cómo lo aguantas? Y empieza atentar contra todo el mundo. Entonces, lo que hacen es lo bajan abajo y le ponen unas correas terapéuticas. Le dejan atado y cuando esta persona está “tranquila”, pues, entonces, lo dejan estar. Lo que pasa es que esto no es educativo por ningún sitio. Es un parche. Momentariamente, “ni se te vas a dar un cabezazo ni te lo vas a dar a nadie”.Vale, parche >> (E42 Educadora Can Llupià).

<< Un chaval que esté fuera de sí completamente o ponga en peligro a otro menor o a un educador, pues, normalmente, lo que se intenta es que se calme y el lugar donde mejor se puede calmar es ahí, ¿no?>> (E1 Educador Castanyers)

Entonces, aislar en unas habitaciones que parecen celdas penitenciarias o espacios propios de psiquiátricos es percibido por las instituciones de menores como un medio útil y necesario, incluso el mejor, para que el adolescente y joven se calme y no haga daño a su mismo, a otros y al Centro. Contraponiendo esta argumentación citamos un adolescente del Centro Castanyers que al contestar, con un sentido de humor, a la pregunta cual espacio del Centro te gusta y cual querrías cambiar, expresa:

<<Me gusta mucho la sala de fútbolín pero esta sala que hay aquí abajo de calabozos, quizás me gustaría cambiarla, eh? Las salas individuales. Esta parte me gustaría cambiarla. No sé. Podríamos poner ahí cualquier cosa. Una tienda de chuches... (risas). Cualquier cosa >> (E 9 Menor Castanyers).

-Dar respuesta a la comisión de faltas y corregir/Poner y “enseñar” el límite

Una de las primeras funciones del aislamiento como medida disciplinaria es la corrección del menor. Esta idea defendida por la ley y las instituciones es compartida por muchos profesionales:

<< Hay un módulo que es de contención que yo nunca he estado allí. No puedo decirte mucho de esto porque tengo una visión desde fuera. Supongo que te diera un educador de allí que ella los encuentra necesarios y que sí que son beneficiosos para ellos. Para mí los encuentro una locura, tener un chico aislado y durante siete días. Para mí es como que te vuelvas más loco ahí dentro. Pero también es verdad que si han agredido a una educadora o han hecho un tipo de agresión fuerte, hay que darles una corrección >> (E32 Educadora Alzina).

Concibiendo el aislamiento como una respuesta al incumplimiento de la normativa, la siguiente educadora expresa un punto de vista particular:

<< Y luego, otras habitaciones son las de, por ejemplo, las que te decía. Un chico que tiene tres faltas graves por ley toca que se vaya tres días de aislamiento; que no responde a ningún tipo de conducta violenta del chaval ni a ninguna agresividad. Simplemente, es una burocracia. La ley dice que tres faltas graves son tantos días de aislamiento. Estos días son como vacaciones “vete unos días a dormir”. Cuando hay que aislar a un chaval, siempre baja a grupo ZIP (zona de intervención puntual) que es de intervención puntual. Siempre que haya que aplicar un aislamiento del grupo siempre irá a ZIP >> (Entr. 39 educa Alzina).

Aquí nos encontramos con una visión bastante sesgada de la realidad. ¡La permanencia sancionadora en el módulo de contención de una institución penal es percibida “como

vacaciones"! Y no menos errónea suena la idea de que cumplir una sanción disciplinaria es como realizar un trámite burocrático. Entonces, el empeoramiento de las condiciones de la vida cotidiana y la mayor restricción de derechos de una persona que ya es privado de libertad y de derechos no se considera como algo grave para algunas personas que, supuestamente, trabajan por el interés del menor recluso. Obviamente, la persona que expresa esta opinión no es aquella que sufre el aislamiento. Tampoco parece que la educadora específica quiere o puede "entrar" en la vivencia del otro y comprenderle. Estas expresiones de cinismo o apatía, la falta de compasión a los "educados y tutorados" expresan la adopción de la teoría según la cual es la propia persona el único o el mayor responsable de su situación y de las consecuencias de sus actos.

En un sentido semejante, cuando se le pregunta a la psicóloga del CREI Castanyers sobre los efectos psicológicos de la condición del aislamiento a los menores, ella responde:

<< ¿Cómo afecta (el aislamiento)? Bueno...Lo sabe, ya lo sabe que "ahora voy yo", "es lo que me toca ahora".Y luego que prueba, lo que me preguntaste antes, del límite, ¿no? Pues, se encuentra con el límite. Se encuentran con eso, que hay un límite y que hay unas consecuencias. Todo lo que hacemos tiene unas consecuencias >> (E6 psicóloga Castanyers).

O sea, la sanción del aislamiento sirve según ella tanto para que el menor entienda las consecuencias negativas de una conducta "no correcta" como también para que se le enseñe el límite que hay en todo lo que podemos y debemos hacer en la sociedad.

-Un medio para la reflexión

Esta idea que se advierte por algunos educadores y por la propia expresión sala de reflexión remite a la filosofía de las viejas instituciones monásticas y a aquella del sistema penitenciario de Filadelfia¹⁴⁷:

<< Yo por lo que he visto aquí, aislar el chaval del grupo, del resto de chavales, para darle un tiempo de reflexión individual [...] Y (la habitación de contención) se aplica sobre todo cuando un chaval se fuga, pues, cuando vuelva que esté tranquilo, que reflexione >> (E3 Educador Castanyers).

La persona a través del encierro, la privación del contacto humano y la ausencia de estímulos exteriores podrá ocuparse de su mundo interior y reflexionar o, mejor dicho, "auto-castigarse" y arrepentirse por sus acciones "pecadoras", "trasgresoras" y/o "equivocadas".

-Vigilar y prevenir la evasión del orden institucional

¹⁴⁷ Ver capítulo 3, apartado 3.1.5

Otra función del aislamiento es la contención y la represión preventiva frente a la amenaza de la evasión y demolición del orden institucional.

<< Cada mínima que se ha oído un intento de motín [...] A los que hubieron indicios que lo decían ellos no sé cuanto tiempo estuvieron abajo a la zona de aislamiento. Pero era de ¡madre mía! Se les cortó rápido. Aquí a la mínima que vas a hablar de eso, ¡cortan cabezas ya! No quieren el mínimo >> (E42 Educadora Can Llupià).

<< Pero sí que a veces está más pendiente la contención que lo educativo. Porque claro...en un Centro de menores sucede un motín, un incendio, lo que sea, eso sale, está reflejado en los medios de comunicación. Entonces, imagínate, para el Centro se ve un mal imagen>> (E40 Educadora Alzina).

En suma, la práctica del aislamiento se defiende o, sino, es tolerada como “un mal necesario” por las personas que supuestamente trabajan para la educación, la protección y en interés de los adolescentes. La mayoría de los educadores y del otro personal institucional al reconocer el aislamiento como necesario, racionalmente aplicado e, incluso para algunos, educativo, resultan ser “cómplices” de la aplicación de este método de tratamiento. No obstante, existen personas que consideran que las salas de aislamiento son algo traumático para las personas sometidas a ellas e, incluso, una forma de tortura; tortura cuya aplicación no puede justificarse en nombre de ninguna finalidad “benévola” y/o educativa.

7.5 Sobre la dimensión educativa de la contención institucional: percepciones, imaginarios y especulaciones

La idea de la necesidad de contención aunque sea con medios que implican violencia, se apoya por gran parte del personal institucional. A pesar de que no todos los educadores y los otros profesionales consideran que la contención física es educativa, hay personas que vinculan, de alguna forma, los medios de contención empleados con las finalidades educativas del Centro. Obviamente, esta vinculación tiene que ver con el cómo se define la educación.

Una idea ampliamente compartida por los profesionales es que la contención es importante porque a través de ella se pueden poner límites o ella funciona como un “freno”. En el primer caso, la aplicación de límites se considera parte de la educación mientras en el segundo caso como un presupuesto para que empiece el trabajo educativo.

<< Creo que la importancia de poner límites es estructural. Y la estructura es la que te da un orden en tu manera de funcionar. Entonces, yo creo que es básico poner límites y cuando se necesita contención para aplicar estos límites, yo creo que es lícito, importante y necesario >> (E3 Educador Castanyers).

Desde esta perspectiva, la aplicación de los límites forma parte de la educación y si los límites no se pueden conseguir de otra manera, entonces, se tienen que imponer a través de la contención.

En un sentido similar, la contención es imprescindible en los Centros de justicia juvenil por el perfil de los adolescentes y jóvenes que entran en estos centros. Ella funciona como un medio para frenar a los chicos y posibilitar posteriormente el trabajo educativo con ellos. A saber:

<<Normalmente, la gente que entra en Centros cerrados no son casos fáciles sino suelen ser los casos más extremos. Entonces, muchas veces, lo que se necesita es un proceso de contención duro para frenar y para poder empezar a trabajar. [...]Según los objetivos que tiene el Centro es que sí que, a veces, se necesita contener físicamente la persona en la cama, atarla, sí que se necesita aislar a una persona, sí que a veces se necesita reducirla físicamente por parte del equipo de seguridad; pero esto no tendrá sentido si el educador no trabaja con él todo el proceso y hace entender el chico que esto, en ese momento, era necesario o que el chico puede explicar que eso era necesario y el porque>>(E29 Coordinador Tillers).

Este discurso resulta ser similar al discurso del coordinador del Centro Penitenciario de Jóvenes de Barcelona. Él igualmente expresa que la contención es necesaria para que, luego, se pueda lograr el objetivo de “la educación”:

<< ¿La contención? Bueno, la contención es imprescindible, entre los mínimos para poder trabajar lo que es el tratamiento educativo. Si no hay orden, si no hay unas pautas, digamos, bien entendidas y bien situadas, luego, pues, no se puede llegar a un tratamiento, a una intervención educativa. Nos hace falta un régimen flexivo dentro de lo rígido. Y a partir de ahí, lo que hacemos es procurar que los internos mantengan una posición positiva más que sancionar. En general, lo conseguimos>> (E31).

La coincidencia entre los discursos presentados en el ámbito penitenciario y en el ámbito de las instituciones para menores refleja la base común entre estas instituciones.

La siguiente educadora sostiene que la contención es parte de su trabajo porque se exige por la dinámica del grupo. Pese a eso, ella se queja porque, a veces, el interés de la institución se centra en la contención y no a la calidad de los programas educativos que se realizan. O sea, la propia estructura de la institución impide lograr aquello que dice hacer: educar.

<< Es bastante importante. Hombre, yo creo que sí, que casi todos los medios son educativos. Claro, la contención siempre es menos educativa...pero también requiere la dinámica del grupo contención. Tú tienes que contener porque parte de nuestro trabajo es contención. Porque ya lo implica la dinámica del grupo. [...]A veces, yo, por ejemplo, mi queja es que, muchas veces, se tiene mucho en cuenta la contención

no tanto el nivel educativo y formativo, la calidad. No tanto cuantos programas hacemos pero en estos programas la calidad. Y, a veces, eso se les olvida un poco porque si el grupo está bien, no ha sucedido ningún incidente y el turno se ha ido bien, ¡Perfecto! Pero cuántos jóvenes han asistido, que aprenden, de que manera está asimilada esta información, eso ya... ¡ay, ay!>> (E40 Educadora Alzina).

Una idea generalizada es que la contención es importante en momentos en que está en peligro la integridad física de los menores y/o los educadores. A partir de ahí, hay opiniones distintas respecto al carácter y los efectos de esta intervención.

Para algunos profesionales, los MEC no son considerados como instrumentos educativos pero sí necesarios en algunos casos. La contención física viene después de que el menor haya rechazado otros tipos de contenciones y aproximaciones educativas:

<< El tema de la contención...Estamos hablando de una población que la edad es entre 16 y 20 años. Hay chavales que en un momento dado se te pueden rebotar. Igual el chaval es más grande y más fuerte que tú. El tema de la contención es una medida en casos de que el chaval, pues, no acepta lo que tú le dices, ¿no? [...]A ver, yo pienso que, personalmente, educativos, creo que no. Lo que pasa es que cuando tú a un chaval le has dicho como veinte veces “por favor no hagas esto”, por activa y por pasiva, por todas las maneras y el chaval sigue sin hacer caso, pienso que mi parte educativa ya ha acabado y le voy a decir que “chaval o haces esto o vienen los señores de negro y lo vas a hacer>> (E36 Educador Tillers).

El siguiente educador no acepta el uso de la palabra contención cuando se habla de un Centro de protección porque considera que la aplicación de unos medios se hace para la protección de los menores:

<<Contención es un término que nosotros no lo utilizamos porque “contener” es una expresión muy fuerte. Nosotros aquí somos un Centro de Protección de menores y por lo tanto no...Contención para nosotros es protección de los menores. No contenemos a los niños sino protegemos a los niños. Por ejemplo si un niño está desbordado, que puede llegar a hacer daño a sí mismo, sí que le podemos coger, que lo podemos tranquilizar entre todos los educadores y el tutor y todo. El objetivo principal es que se tranquilice. Pero no con el objetivo de contenerlo así con fuerza para hacerle daño. No, no >> (E13 Educador Estrep).

El lado opuesto, la educadora citada a continuación opina que en un Centro cerrado de justicia juvenil no hay corrección y contención educativa sino castigo y práctica coercitiva. Aún así, ella manifiesta que hay veces y casos que estos métodos son necesarios por causa de las características y las necesidades de los adolescentes y jóvenes reclusos:

<< Corrección educativa se dice en los Centros cerrados cuando es un castigo. Entonces, yo te digo, yo estoy muy en contra la agresividad, la seguridad, pero yo te digo que he vivido muchas ocasiones, que a mí chicos me han dicho en l'Alzina que necesitaban que alguien o algo les parara. Viene gente muy desbocada, de verdad [...] tiene que existir la práctica coercitiva. Te digo, ¡no que les peguen! Si hay una pelea entre cinco tíos y solo hay una educadora, yo no me meto. “¡Seguridad, por favor!”. ¿Si es una práctica coercitiva? Lo es, pero hay una situación que lo genera >> (E38 ex Educadora Alzina).

Si aceptamos que hay una “situación que genera” la “necesidad” de la práctica coercitiva, hay que cuestionar la idea de que esta situación se crea solamente debido a las características -reales y/o construidas- de los jóvenes internados. ¿Acaso no es esta misma estructura institucional y el trato que reciben los jóvenes dentro de la misma lo que genera la llamada necesidad de coerción?

De todos modos, hay algunos educadores que consideran que los medios de contención ni son legítimos ni pueden servir a finalidades educativas. Además, creen que el empleo de medios de tal tipo es negativo para el menor e, incluso, todo este proceso puede ser peligroso para su salud e integridad física y psíquica.

<< Para mí la contención es peligrosa. Sí que es verdad que hay que marcar límites y que tienen que ser capaces de acatar indicaciones, ¿no? No puedes hacer lo que te da la gana. [...]Pero al nivel de contención...Creo que hay muchas maneras más educativas de contener a un chaval. Pero, bueno. Aquí se trabaja mucho lo que es el aislamiento, la sanción, la contención. Se trabaja bastante así. [...]La privación de libertad, el aislamiento, para los adultos tampoco me parece educativo, entonces para el menor menos todavía. Solo valorando la efectividad que tienen que es cero, nula, menos educativa tienen >> (E2 Educadora Castanyers).

Es interesante la reflexión de la educadora citada a continuación cuando manifiesta que la contención en un Centro de justicia juvenil no incluye solamente los medios de contención declarados, sino que todo lo que hay en su estructura es contención:

<< ¿Contención? Hay mucha. Está todo contenido. Desde el momento en que el chico no puede bajar la escalera solo e ir hasta la próxima puerta, esto también es un método de contención, creo. Independientemente de decir “el chico está al nivel tres”, si es “autónomo”, si...es contenido ya, ¿no? Sólo por eso. Las puertas cerradas ya es una contención, no hay más. Todos los métodos son contención allí dentro. El cuerpo de Seguridad es un elemento de contención, por ejemplo. Sólo saber que tienes ahí quince pavos que te están vigilando en cada momento aunque estés en el patio... (risa).Igual tampoco creo que sea un método educativo adecuado tener cuatro días sancionado un chico en una habitación dos por dos porque sí. En todo caso, creo que

no hay educación en una habitación de dos por dos por cuatro días. ¡Es traumático, eh! >> (E37 Educadora Tillers)

Una aproximación interesante de la cuestión distingue entre una contención educativa que puede dar a la persona afectada algunas herramientas u otros modos de pensar y comprender, y la intervención claramente punitiva y violenta:

<< Yo creo que una contención educativa es la que ayuda o le da herramientas al chico para ver unos límites, que le ponga unos límites o que le ayuda ponerse al sitio del otro, si está haciendo daño al otro. Yo la contención educativa la veo más de eso; como dar herramientas, dar ideas, que la persona sea más sensible a lo que pase o que vea pues, hasta que punto puede hacer algo [...] ¿La diferencia? A lo mejor, la contención educativa es intentar darle una explicación para que el menor pueda llegarlo a entender. A lo mejor, no le guste pero puede entenderlo, ver que, luego, le va bien; y la coacción es darse igual de lo que piensa el menor o si lo entiende o no. Y si sigue haciéndolo, pues, se le va a hacer daño físicamente y se le van prohibir cosas que le gustan. “Eso no se hace”, pues, pam, le pego al ‘animal’ y ya está. Porque como no se le puedo explicar, le pego>> (E41 ex Educadora Alzina).

Resumiendo, pocas personas expresan, de manera directa o indirecta, que la existencia y aplicación de los medios de contención es equivalente con la coacción-coerción del menor. El ejercicio de la violencia física y psicológica se tiende a consagrar en nombre de la seguridad institucional y/o la “educación”.

7.6 Conclusiones

El Régimen disciplinario, así como, los medios de contención son unas de las varias formas del castigo que sigue ocupando un sitio de honor en las instituciones de control para menores. La aplicación de estas prácticas impone grandes niveles de violencia física, psicológica y simbólica. El presente capítulo demuestra la realidad anterior profundizando, además, las formas de legitimación de ese castigo, sus principios y elementos básicos, las vulneraciones que crea y el nivel de impunidad que implica.

La necesidad de que se legitime la “corrección” y “contención” “implica la puesta en marcha de diversos mecanismos conceptuales que mantienen el universo oficial” (Berger, Luckman, 1995:137); o, parafraseando a Foucault (2002), la organización de un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar en pleno día e inscribirse entre los discursos del saber. La base de la legitimación de los métodos institucionales tratados en este capítulo parte de la premisa de que las instituciones integran, defienden y difunden un corpus de normas y valores socialmente válidos y universales. La existencia de las instituciones y su acción queda justificada porque representan y defienden la sociedad. Entonces, el orden institucional

debe mantenerse y las instituciones deben realizar los fines que les son propios porque actúan a favor del individuo y de la sociedad. Además, la no aceptación o el ataque del orden y las reglas institucionales por la persona internada y reclusa se traducen como un rechazo general de las normas y valores de la sociedad. A tales efectos, el castigo institucional, en sus diferentes manifestaciones, se legitima y emplea como medio “corrector”, “disciplinario”, “contenedor” para educar, moralizar, socializar o como un instrumento para garantizar el orden institucional que, en último término, constituye una representación del orden social. En consecuencia, el castigo se aplica con el fin de transformar al individuo y defender las instituciones y “la sociedad”.

No obstante, la anterior idea oculta o distorsiona la realidad social e institucional. Y eso se dice en puesto que:

a) la corrección y la contención son respuestas institucionales a unas conductas que se definen como “incorrectas”, “transgresoras”, “peligrosas” etc. por las propias instituciones y, además, se crean y/o se manifiestan debido a la existencia de una estructura y la aplicación de una normativa institucional específica. Dicho de otra forma, una vez dentro de la institución, los adolescentes y jóvenes no son sancionados por su inadaptación a la sociedad o por la transgresión de las normas sociales sino por su inadecuación a las reglas del micro-mundo institucional y por la amenaza de la evasión de su orden.

b) el discurso institucional afirma, de modo implícito o explícito, que las instituciones son depositarios de los únicos valores y normas socialmente aceptadas o valientes, aunque en una misma sociedad exista una pluralidad de normas, ideas y valores en conflicto. O, como sostiene Garland (1999), a un individuo no se le socializa dentro de una “sociedad” sino dentro de una forma específica de relaciones sociales que predominaron sobre otras formas alternativas. Por lo tanto, cualquier tratamiento y práctica institucional se basa solamente en la razón y cultura dominantes rechazando las alternativas.

Paralelamente, el castigo institucional en su forma de Régimen disciplinario y de los Medios de Contención, se apoya sobre:

1. La “racionalización” de su proceso;

El castigo adopta una “máscara” tecnocrática, racional, “esterilizada”.

2. Su reconocimiento y el modo de su regulación por el marco legal estatal y autonómico;

El marco legal fomenta la aplicación del castigo porque: a) aprueba estos métodos, b) crea o deja que se creen unas “trampas” que permiten el abuso en el uso del aislamiento y la contención.

3. El empleo de un lenguaje particular;

En este punto se pueden denunciar: a) los usos de eufemismos tales como “sala de reflexión”, “privación o limitación de estímulos”, medios “de contención”, etc.; b) el uso de dos palabras o expresiones para referirse a una misma situación; aislamiento como “separación del grupo”

y “aislamiento provisional como medio de contención”. Este doble lenguaje aumenta la aplicación del método del aislamiento.

4. La justificación o consenso por el personal de las instituciones;

A pesar de que algunos profesionales opinan que los procesos y las condiciones anteriormente referidas son “duras”, violentas, no adecuadas e incluso no educativas para la persona menor de edad, las consideran necesarias dentro de la institución y acorde a sus finalidades. Paralelamente, los actores institucionales que consideran que estos medios pueden ser educativos expresan unas aspiraciones moralistas y unas ilusiones relacionadas con el cambio de la interioridad de los sujetos; son ideas e imaginarios que de alguna forma se pretenden combinar con la filosofía conductista de las instituciones.

5. Las carencias o la ineficacia del marco normativo internacional e europeo sobre la protección y los derechos de los menores privados de libertad.

Al analizar estas normas se observa la tendencia a utilizar términos no definidos o definidos solo vagamente así como a crear unas categorías muy amplias y generales. De esta manera existe un amplio margen para interpretarlos según convenga y permite que se den situaciones o se impongan condiciones que, con arreglo a esas mismas normas, estarían prohibidas.

La corrección y la contención en los Centros de menores se organizan y se aplican a través de una combinación de principios neoconductistas, moralistas, neohigienistas y de defensa social.

Estas practicas dan pie a dos procesos: la sanción normalizadora como elemento de la disciplina (Foucault, 2002) y la represión neutralizadora. Por una parte, la aplicación del castigo institucional pretende reafirmar el poder de la norma y fortalecer su fuerza coercitiva. El control de los más pequeños detalles, la importancia de los gestos, la primacía del aprendizaje de hábitos normalizados parece que en cierta medida siguen presentes en las nuevas instituciones de control para menores. La moderación de la respuesta punitiva de la institución se condiciona, entre otros factores, por la actitud consensuada o intransigente del menor después de haber cometido una falta disciplinaria. En otras palabras, la actuación institucional se fundamenta en el principio de flexibilidad. Por otra parte, expresiones básicas de la forma de castigo que llamamos represión neutralizadora - según la violencia implicada y la intensidad de los efectos - serían las dos formas de aislamiento, es decir, el aislamiento como “separación del grupo” y como “medio de contención”, y las otras contenciones.

El aislamiento, sea como medida disciplinaria o sea como medio de contención, consiste en un método “privilegiado” de la intervención con el menor. Al hablar del aislamiento o de “separación del grupo” en los Centros de menores, igual que sucede en las cárceles, se hace referencia a un doble encierro de la persona. Adolescentes y jóvenes obligados a sufrir la soledad, sometidos a condiciones intimidatorias, en espacios claustrofóbicos, privados de estímulos y de posibilidades de ocuparse de algo. Una estructura y unas condiciones diseñadas para que no se distraiga la mente, para que el tiempo pase lentamente y cuyo

sentido torture al sujeto. Este es, sin embargo, un método que ejerce altos niveles de violencia tanto física como psicológica e implanta un régimen de vida incompatible con el derecho a la dignidad¹⁴⁸. Asimismo, la presencia de los vigilantes de seguridad, las armas que portan y la forma en que practican las contenciones vulneran los derechos del niño.

El castigo como agente cultural (Garland, 1999) produce y difunde significados, al mismo tiempo que los reafirma. En fin, el castigo produce realidad social. En este marco, la corrección disciplinaria y los medios de contención son prácticas coercitivas que construyen el “sujeto peligroso” y el “enemigo social”.

Las sanciones disciplinarias, el aislamiento, la presencia de los vigilantes de seguridad y las contenciones, prácticas que constituyen un abuso de poder, confirman la similitud de los centros de menores con las cárceles. A través de este capítulo se ha reflejado el hecho de las bases ideológicas comunes y la acción paralela que hay entre el centro protector, el centro educativo de justicia juvenil y el centro penitenciario.

En los centros de menores, como en la cárcel, el régimen disciplinario y los medios coercitivos no constituyen medios educativos. Aunque los inspiradores de estas prácticas pretendan algún tipo de educación para el sometimiento y la dominación, ni siquiera esta educación se podría lograr. Ya que como explica Foucault (op.cit.), dando el ejemplo de un hombre encadenado y azotado, el hombre se encuentra sometido a la fuerza que se ejerce sobre él pero no al poder. Su libertad se someterá al poder cuando se someta a ella su voluntad. En otras palabras, ambos el sometimiento como fin del tratamiento carcelario y la interiorización como presupuesto de la educación implican siempre la voluntad del sujeto.

En el marco de la conceptualización y fundamentación educativa en la invención de la “celda dentro de la celda” se pueden encontrar solamente unos ideales sobre la sociedad y el individuo que son mecanicistas, autoritarios o, mejor dicho, fascistas. En los centros de menores no hay educación sino la adopción de una teoría “perversa”según la cual, el mejor modo para que se autocontrole, se responsabilice y se socialice una persona es humillarle, aislarle, atarle, dentro de un lugar que se asemeja a una celda carcelaria o a un “laboratorio” psiquiátrico. En contra de este maltrato adoptamos la perspectiva de Martínez Reguera (1999) según el cual educar en los límites significa un aprendizaje donde el adolescente va incorporando la norma en un marco de sociabilidad. Este marco es en sí mismo limitante cuando es compensador. El niño, adolescente, joven se educa en los límites cuando en su vida aparecen personas con las cuales se vincula afectivamente y hace proyectos de futuro; cuando aparecen recursos y posibilidades para creer en sí mismo. El aprendizaje de límites en el marco de un proceso educativo, especialmente con el adolescente, está impregnado de paciencia, de segundas oportunidades, de optar por lo importante.

¹⁴⁸ Artículo 10 de la Constitución Española

Concluyendo este apartado sobre el sistema disciplinario y de contención en los Centros de menores se desea poner en la mesa una cuestión ética. La regla 66 de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad señala:

Todas las medidas y procedimientos disciplinarios deberán [...] infundir un sentimiento de justicia y de respeto por uno mismo y por los derechos fundamentales de toda persona.

Es a partir de ahí que surge la pregunta: ¿Es posible que una persona respete los derechos fundamentales de toda persona si se le privan o devalúan sus propios derechos fundamentales? Además, ¿qué sentimiento de justicia puede reflejar y aspirar un tratamiento indigno y maltratador realizado por instituciones que defienden la desigualdad y la injusticia social?

Capítulo 8

SALUD MENTAL Y USO DE PSICOFÁRMACOS

8.1 Introducción

Las instituciones de control y segregación han utilizado siempre unas teorías y discursos que consideraban la inadaptación y el conflicto social como patologías y deficiencias del individuo, como estados carentes y necesitados de intervención. Discursos y métodos que pretendían, en realidad, legitimar el maltrato y el control totalitario sobre ciertos sujetos y grupos sociales en nombre de su anormalidad, patología y peligrosidad.¹⁴⁹

Actualmente, distintos estudios e informes¹⁵⁰ han puesto de relieve la gran cantidad de jóvenes que son diagnosticados con problemas de salud mental y tratados con psicofármacos en los centros de internamiento de menores. En relación con este fenómeno nos centraremos en este capítulo en el análisis del papel que juegan las instituciones protectoras y la justicia juvenil.

Es necesario puntualizar que la importancia otorgada al papel que desempeñan las instituciones surgió a partir de dos consideraciones:

a) Al mismo tiempo que las instituciones privan y restringen la libertad de los menores internados, crean o reproducen situaciones de vulnerabilidad social y psíquica. Esta idea se constata, entre otras fuentes, por una serie de Observaciones y Recomendaciones legales del ámbito internacional en que se deja explícito que la violencia institucional repercute negativamente en la salud e integridad física y mental de las personas menores de edad internadas. En concreto, la Observación General N°4 (2003) del Comité de los Derechos del Niño¹⁵¹, que trata el tema de la salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, expresa en su artículo 14: la salud y el desarrollo de los adolescentes están fuertemente condicionados por el entorno en que viven. Es por esto que el artículo 23 del mismo texto recuerda que los menores que carecen de hogar o viven en establecimientos públicos- escuelas, establecimientos para adolescentes discapacitados, reformatorios- quedan expuestos a la violencia institucional. Al respecto, los Estados Partes deben adoptar todas las medidas necesarias y adecuadas para impedir y eliminar esta

¹⁴⁹ Se trata de las perspectivas biologicistas, positivistas, higienistas que se reflejaron en las legislaciones y los Tribunales de menores del siglo XIX y XX.

¹⁵⁰ Véanse, entre otros: Defensor del Menor de Andalucía, 2007; Monteros, 2007; Grupo de Menores de ASAPA, 2008; Col.lectiu Txinorris, 2008; Amnistía Internacional, 2009 y 2010;

¹⁵¹ CRC/GC/2003/4, 21 de julio de 2003

violencia¹⁵². Así lo establece la Regla 52.1 de la Recomendación 2008 (11) del Comité de Ministros del Consejo de Europa¹⁵³, al determinar que en tanto los menores privados de su libertad son altamente vulnerables, las autoridades deberán proteger su integridad física y mental y fomentar su bienestar.

b) Las instituciones son aptas de construir realidad social (Berger, Luckmann: 1995). Siguiendo esta idea, las instituciones de internamiento de menores construyen una nueva realidad social sobre la base de la salud mental y en función de las necesidades de control y de gobierno poblacional.

Más allá de analizar los fundamentos de la psiquiatría y los problemas sociales y políticos que esta disciplina presenta, nos centraremos en estudiar sobre el lugar que las instituciones de internamiento y control reservan a la psiquiatría o, dicho de otra forma, cómo la psiquiatría ha penetrado en las actuales instituciones de menores, el tratamiento psiquiátrico y farmacológico de los adolescentes internados y la relación que se establece en la filosofía de la intervención institucional entre psiquiatría y “educación”. En las páginas siguientes en relación a este fenómeno estudiaremos tres grandes cuestiones: a) qué se psiquiatriza; b) cómo se hace; c) qué tratamientos se siguen.

8.2 La nosología

8.2.1 La afirmación y explicación institucional de los problemas psiquiátricos

Desde un punto de vista legal y administrativo, los Centros de menores estudiados no poseen competencia sobre la atención psiquiátrica de personas menores de edad. No obstante, se diferencia levemente el caso del centro Castanyers cuyas funciones asignadas son dos: la protección de los menores y el tratamiento de los adolescentes con problemas de conducta. Sin embargo, tanto los documentos estudiados de los Centros como los operadores institucionales entrevistados se refieren explícitamente a unos menores con problemas de salud mental que forman parte de la población de los centros.

En concreto, en el apartado “Características de la Población” del PEC del Centro Tillers se puede leer la siguiente referencia: “Problemas en salud mental: desde patologías menos instauradas a trastorno de personalidad más graves.” Paralelamente, el PEC del Centro

¹⁵² La regla 23 establece: En virtud del artículo 19 de la Convención, los Estados Partes deben adoptar todas las medidas adecuadas para impedir y eliminar: a) la violencia institucional contra los adolescentes incluida la ejercida a través de medidas legislativas y administrativas en relación con establecimientos públicos y privados para adolescentes (escuelas, establecimientos para adolescentes discapacitados, reformatorios, etc.) y la formación y supervisión de personal encargado de niños ingresados en establecimientos especializados o que están en contacto con niños en razón de su trabajo, con inclusión de la policía.

¹⁵³ Adoptada en fecha 5 de noviembre de 2008

Vilana, distinguiéndose entre menores con propuestas de inserción socio-laboral y menores con plazas de urgencia y/o repatriación, expresa en cuanto a los primeros que “si bien no presentan patologías notables, sí que los menores pueden presentar estados carenciales, tanto a nivel afectivo como emocional y de salud debido de al proceso migratorio”. Y continúa respecto a los menores atendidos en plazas de urgencia y/o repatriación, que aquellos menores se encuentran “con patologías psico-sociales que condicionan su autonomía personal y el entorno con el que conviven” (2003:11-12).

Asimismo, en las entrevistas y la comunicación informal con el personal de estos centros se ponen de relieve numerosos casos de menores internados con graves y permanentes problemas psicológicos y de salud mental. El director del Centro Castanyers advierte:

<< En cuanto a salud mental, ahí sí que, últimamente, estamos pinchando. Hay muchos chavales con problemas relacionados con la salud mental [...] actualmente puede haber más problemas de salud mental que otros problemas que ya están más resueltos >> (E7).

Paralelamente, la coordinadora de este Centro, además de mostrar la sala donde se administran los medicamentos a los menores en situaciones de crisis, comenta que últimamente hay muchos casos de problemas de salud mental y trastornos de conducta a los cuales se les dan psicofármacos (N.O.: Castanyers, 1).

Por otra parte, una ex educadora del Centro Alzina remarca en la entrevista que <<hay muchas necesidades psicológicas y todos los chicos que están allí, algunos por orden del juez, y algunos por sugerencia del equipo educativo, están vinculados a San Pere Clavé, un hospital terapéutico y psicológico, donde hay psiquiatras y psicólogos, y con el que tiene un convenio la Generalitat>> (E38).

Podríamos afirmar, por tanto, que para los Centros de menores y su personal los problemas de salud mental y psicológicos de los menores son un fenómeno real, objetivo y que está presente en el día a día del funcionamiento ordinario de aquéllos. La certeza sobre la presencia de problemas de salud mental, es decir, la afirmación del hecho, juega un papel central en la construcción social de que estamos estudiando. Ahora bien, ¿cómo se explica institucionalmente la generalización de los problemas de salud mental y los trastornos presentados entre la población de los Centros?

Estudiando el marco legal y los documentos institucionales se encuentra sólo una referencia asociada a la interpretación del fenómeno. En el PEC del Centro Vilana los problemas conductuales y los estados psicológicos carenciales de los adolescentes inmigrantes no acompañados se asocian con su proceso migratorio. Es decir, los problemas personales se perciben como consecuencias negativas de este proceso. Ésta es una idea que comparte la psicóloga de Castanyers:

<< Bueno, pues, muchas veces es algo mixto entre... a ver, tú piensas en un crío de quince años. Muchas veces al final del diagnóstico, a los quince años, en plena adolescencia, pasan estas cosas; pues, es difícil. Por ejemplo, en el caso de los árabes, los extranjeros que vienen sin acompañantes, ahí lo que hay es mucho trastorno de conducta y trastorno adaptativo. ¿Por qué? Porque les cuesta adaptarse a la nueva situación. En una situación de proyecto migratorio, de todo que conlleva, de soledad, de los problemas >> (E6).

Siguiendo la línea de la interpretación de los problemas psicológicos y psiquiátricos como consecuencia de la trayectoria vital de cada uno, se dan las siguientes opiniones:

La vida realizada en entornos agresivos y caracterizada por el abandono, el maltrato y los abusos se percibe como determinante del estado de salud psíquica. Paralelamente, otra causa de los problemas de salud mental que se ha mencionado ampliamente, es el consumo de drogas y sustancias tóxicas. Un consumo abusivo y a lo largo del tiempo se considera que provocan efectos nocivos en el cerebro del individuo:

<< Y las psicológicas van mucho en función de los problemas toxicológicos porque son chavales que se han drogado bastante; disolvente, hashish, cocaína. [...] Y va mucho, causa-efecto con las drogas. Son chavales que igual con dieciséis años se han metido de todo; no caballo pinchado en vena pero sí el típico basuco¹⁵⁴, disolventes, pastillas...claro, todo eso genera una alteración. Son chavales que además son politoxicómanos >> (E40 Educadora Alzina).

Una explicación destacada del fenómeno, es la aportada por un informante que percibe los menores de su centro como el “resto” problemático de otros centros de la red de protección.

<< La red social es más grande, más potente, entonces, acepta muchos más, acepta muchas más problemáticas. Pero los que no los acepta es que porque están ya muy fuera de límites, ¿vale? Y nosotros con lo que trabajamos es ya con lo que menos acepta la red social >> (E7 Director Castanyers).

Aquí la alta tasa de los problemas psiquiátricos en el Centro se explica por la tendencia de las instituciones sociales más abiertas y comunitarias de “exiliar” a las instituciones segregadoras la población que no se puede absorber, aquella que no se puede tolerar debido a su especial anormalidad y “fracaso”. Es decir, en este tipo de instituciones están apartados los sujetos no aceptados por otro tipo de instancias, los sujetos socialmente más problemáticos y “patológicos” mentalmente y/o socialmente. ¿Acaso la consideración de ciertas personas menores de edad como excedentes y como un resto social, es particular y propia de este entrevistado o es compartida y reflejada por todo el sistema de control para menores?

¹⁵⁴ Heroína fumada

Queda patente que solamente un par de profesionales entrevistados han mencionado el internamiento y las condiciones de vida dentro de la institución como causas que pueden repercutir en la salud psicológica y mental de los chicos o como causas aptas para crear en el sujeto actitudes y conductas conflictivas.

<<Los menores en un centro cerrado de justicia juvenil muestran un malestar con su situación de vida. La falta de cuidados en la infancia, los entornos agresivos, poco estimuladores y casi sin límites -desestructurados- y la percepción de casi nula posibilidad de mejorar socialmente generan inevitablemente vivencias de malestar, más que justificadas, y situaciones depresivas >> (E30 ex Educador Tillers).

Esta cita explica también los problemas de salud mental basándose en las situaciones y relaciones negativas que han sufrido los niños en su infancia pero aquí se introduce un elemento más; la responsabilidad institucional por la continuación del malestar vital de estos niños. O sea, las vivencias tanto pasadas como presentes impiden cualquier sentimiento de esperanza para el futuro y deterioran la salud psicológica de estos niños.

También lejos de la mayoría de las consideraciones manifestadas, una educadora expresa, con sentido de humor, su percepción sobre los denominados trastornos de conducta:

<< Pienso que si estuviera ahí dentro, estaría como una “cabra”>> (E37 Educadora Tillers).

Resumiendo, no hay dificultad y dudas entre los operadores institucionales para dar explicaciones e interpretaciones sobre el fenómeno de la generalización de los problemas de salud mental en los Centros de protección y de justicia juvenil. La situación parece no sorprender a nadie, y se naturaliza. A pesar de que son diversas las explicaciones sobre el supuesto deterioro de la salud mental de los adolescentes internados, la idea de la violencia institucional como causa generadora o factor intensificador de algunos problemas está muy poco representada.

8.2.2 La clasificación psiquiátrica y los diagnósticos

La psiquiatría establece categorías patológicas clasificando estados y conductas que son definidos como problemáticos y disfuncionales. Los dos sistemas de clasificación psiquiátrica más utilizados y difundidos en las últimas décadas a nivel mundial es el CIE-10 de la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹⁵⁵ y el DSM (DSM-IV y DSM-IV-TR)¹⁵⁶ de la American Psychiatric Association (APA).

¹⁵⁵ OMS recomienda el uso del Sistema Internacional denominado CIE-10 (1992), acrónimo de la Clasificación internacional de enfermedades, décima versión.

¹⁵⁶ APA 1994 (DSM-IV); APA 2000(DSM-IV-TR) La edición vigente es la cuarta, en su versión revisada (DSM-IV-TR). Se advierte que dentro de 2013 se va a publicar la quinta edición de DSM (DSM-V).

Si seguimos el Tratado de Psiquiatría DSM-IV vemos que un sistema de clasificación diagnóstica cumple unos propósitos generales y varias funciones específicas de tipo clínico, administrativo, legal y científico; aporta un lenguaje común que permite que todos los profesionales de la salud puedan comunicarse entre sí, define unas categorías nosológicas y describe las características previamente asignadas a estas categorías, refuerza la clasificación y da identidad específica a las categorías creadas.

Actualmente, los documentos clínicos internacionales tienden a evitar el uso del término “enfermedad mental” y prefieren emplear, en cambio, el de “trastorno mental”. No obstante, la definición de este último ha sufrido variaciones con el paso del tiempo y en función del contexto económico, cultural y legal de las sociedades.¹⁵⁷

Como señala el sistema de clasificación CIE-10 “trastorno” no es un término exacto pero se usa para definir la existencia de un conjunto de síntomas y conductas clínicamente reconocibles, asociado, en la mayoría de los casos, con el malestar y su interferencia con el funcionamiento personal. La desviación social o el conflicto tomados aisladamente y sin estar ligados a disfunciones personales, no deberían incluirse en la noción del “trastorno” (OMS, 1992).

Por su parte, el DSM-IV-TR expresa que los trastornos son una clasificación categorial no excluyente, basada en criterios con rasgos definitorios. Admite que no existe una definición que exponga adecuadamente los límites del concepto, careciendo de una definición operacional consistente que englobe todas las posibilidades. La definición que da el DSM-IV al término “trastorno mental” es:

“Cada trastorno mental es conceptualizado como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar (por ejemplo, dolor), a una discapacidad (por ejemplo, deterioro en una o más áreas de funcionamiento) o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad. Además, éste síndrome o patrón no debe ser meramente una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento cultural (por ejemplo, la muerte de un ser querido). Cualquiera que sea su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica. Ni el comportamiento desviado (político, religioso o sexual) ni los conflictos entre el individuo y la sociedad son trastornos mentales, a no ser que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción” (2000:222-223).

¹⁵⁷ En el Tratado de Psiquiatría DSM-IV-TR se advierte que “durante muchos años sociólogos, psicólogos, filósofos de la ciencia y profesionales de la justicia se han esforzado para definir el concepto de trastorno mental” (Spitzer y Williams: 1982). Sin embargo, no fue hasta principios de 1970, cuando se afrontó el tema de si la homosexualidad debía ser clasificada como trastorno mental que la psiquiatría empezó a plantearse seriamente el problema”. p. 222

El lenguaje, como se sabe, desempeña un papel fundamental en la construcción social de la realidad y los procesos de control social (Berger y Luckmann: 1995). Por lo tanto, se puede entender que la adopción de términos y formas expresivas flexibles facilitan los procesos de legitimación de la teoría y práctica psiquiátricas y su penetración en cada vez más ámbitos y espacios personales, sociales y culturales.

Después de estas breves referencias a la clasificación psiquiátrica y su lenguaje veamos ahora cuáles son algunos de los problemas de salud psicológica y mental que se adscriben a los adolescentes y jóvenes internados y reclusos, cómo se definen y con qué criterios y síntomas se reconocen. De la investigación sobre los diagnósticos de los adolescentes y jóvenes internados se constata el uso de un amplio “catálogo” de trastornos y disfunciones: trastornos de déficit de atención con hiperactividad, adaptativos, emocionales, conductas antisociales, trastornos de personalidad, esquizofrenia, depresión, ansiedad y trastornos o alteraciones de conducta. En el siguiente cuadro se presentan brevemente las consideraciones de varios educadores de estos centros y de la psicóloga del centro Castanyers sobre el tipo de los trastornos.

<<Pues, bueno, hay un poco de todo. Es un Centro más de trastorno de conducta, por eso están las habitaciones de contención. El trastorno de déficit de atención, la hiperactividad también es, los trastornos emocionales, los...hay un poquito de todo. >> (E6 Psicóloga Castanyers).
<< ¿Diagnósticos? Bueno. Varias esquizofrenias, hiperactividad, nervios, ansiedad, depresión, hay algún chaval con desequilibrio mental...No soy muy conocedora del tema >> (E2 Educadora Castanyers).
<< El diagnóstico más frecuente es trastorno de conducta con impulsividad y agresividad, psicosis, esquizofrenia >> (E3 Educador Castanyers).
<< ¿Con qué diagnósticos? No tengo ni idea. Supongo que algunos, a lo mejor, tienen que tomar (medicamentos) para los nervios o para tranquilizarse, no tengo idea. Pero se los da el psiquiatra >> (E14 Educadora Estrep).
<< ¿Qué diagnósticos? Insomnio, que no pueden controlar la impulsividad, dependencia de drogas...Mucho tema acerca del control de los nervios >> (E42 Educadora Can Llupià).
<< Yo no leí los diagnósticos que tenían pero supongo ansiedad, la mayoría, trastornos de conducta, algunos, pues, más psicóticos. Pero la mayoría era ansiedad y no me extraña >> (E41 ex Educadora Alzina).
<< ¿Qué tipos? No tengo ni idea. Ni idea. Hay chicos que igual vienen con algún diagnóstico de algún otro centro, de algún otro psicólogo o igual es alguno que se le diagnostican los psicólogos del mismo centro. No tengo ni idea >> (E39 Educadora Alzina).

Así, preguntando sobre los diagnósticos aparecen la multitud de los trastornos surgidos y asignados. Además, observamos que los educadores mezclan categorías de trastornos con

síntomas, situaciones y estados nosológicos. Principalmente, se revela la poca información y reflexión del personal institucional sobre estos temas.

No obstante, el largo catálogo de diagnósticos y la mezcla entre categorías nosológicas y síntomas no es causado sólo por el “entusiasmo” excesivo de las instituciones y los clínicos a detectar los problemas y a diagnosticar, ni tampoco sólo por la información parcial o nula de los educadores sobre estos asuntos. La gran cantidad de trastornos y alteraciones nombradas en los Centros se relaciona, además, con la presencia misma de un gran número y de una variedad de trastornos dentro de las guías de diagnóstico psiquiátrico. En concreto, la Clasificación Psiquiátrica CIE-10 dispone 99 categorías generales y dentro de ellas se incluyen una abundancia de tipos o subtipos de trastornos y patologías. Nueve de las noventa y nueve categorías generales implican los Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia que incluye 39 codificaciones de trastornos, alteraciones y patologías (F90-98). Luego, el DSM-IV recoge 17 grandes categorías generales que incluyen una variedad de categorías más específicas y tipos de trastornos y patologías. La categoría que recoge los Trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia incluye diez subcategorías que, a su vez, recogen un total de 43 tipos y subtipos de trastornos y patologías.

Ahora bien, es preciso destacar unos ejemplos de conductas, actitudes y estados que constituyen criterios sobre la base de los cuales se sospechan o se detectan los trastornos dentro de los Centros de menores. Son el equipo educativo y técnico quienes, en un primer momento, detectan y se hacen eco de las conductas y actitudes “extrañas” poniendo, así, su pincelada a la posterior derivación del adolescente al psiquiatra.

En esta búsqueda, se le pidió a la psicóloga del Centro Castanyers que explicase qué se denomina como trastorno de conducta y a través de qué síntomas o criterios se diagnostica. Ella respondió:

<< Bueno, trastorno de conducta lo puedes encontrar allí (enseñando los libros en el armario), en algún manual. Como hay cuadros para los médicos, hay también para los psicólogos. Son las conductas que no son adaptadas, que normalmente hay un descontrol de impulsos, agresividad, violencia muchas veces. Son conductas desadaptadas, quiere decir que la conducta es desproporcionada...Bueno, por ejemplo, que no puede aguantar una clase, la clase normal con una maestra, no puede estar diez minutos sentado, cada vez por asalto, cada vez llamando la atención, después en el patio se pelea con no sé quien, después hace pintadas no sé cuantos, y después salta la valla...pues, todo una serie de trastorno conductual >> (E6).

Por una parte, las conductas, actitudes y situaciones que comenta la psicóloga constituyen criterios para varios trastornos encontrados en los sistemas de clasificación y diagnósticos psiquiátricos DSM-IV, DSM-IV-TR y CIE-10. No obstante, los propios manuales diagnósticos psiquiátricos son los primeros que tienden a acoger los mismos o semejantes

síntomas en diferentes cuadros diagnósticos. Por otra parte, bajo el umbral de las “conductas no adaptadas” mencionadas por la psicóloga, se observa la inclusión de conductas y situaciones de diferente índole que implican juicios morales, estereotipos e imaginarios sociales específicos.

A continuación, presentamos dos descripciones de niños que, desde la perspectiva institucional, presentan algún tipo de trastorno. La primera cita se refiere a un chico recién apartado de su familia e internado en el Centro de Acogida y Diagnóstico.

<<La tutora de D. me dice que, durante la noche, el chico ha estado muy ansioso. Según ella, el niño tiene un montón de ‘subidones’ y ‘bajones’ sucesivos y este hecho puede ser una señal de que el niño sufre por depresión u otro trastorno psiquiátrico>> (N.O. Estrep, 4).

En este caso, la ansiedad y los cambios sucesivos de humor del chico se interpretan como síntomas de algún trastorno psiquiátrico. El hecho de que el niño está en el Centro desde hace unas de semanas y que no ha aceptado la separación de su familia, parece que no tuviera nada que decir al proceso de la psiquiatrización de este sujeto.

Luego, se describe la conducta de un alumno de la escuela de Castanyers y la interpretación de esa conducta por la directora de la escuela:

“Estoy en la escuela de Castanyers con el objetivo de realizar entrevistas a los alumnos. Mientras espero en el corredor, veo un chico saliendo del aula enojado. El chico grita a la maestra de matemáticas: “Yo no quiero trabajar”. Ella le responde también con gritos, no consigo entender todo lo que dice. Llega la directora de la escuela para ver que pasa. Al final, el chico vuelve al aula llorando, y al entrar da un puñetazo contra la puerta. La directora de la escuela me explica que este chico sufre, muchas veces, ataques de nervios al punto que ‘explota’. Afortunadamente, según ella, en el último tiempo ha mejorado y tiene menos ‘explosiones’ ” (N.O.: Castanyers, 5).

En cuanto al segundo caso, la directora de la escuela explicita en su entrevista que muchos de los impulsos del chico se deben a la enfermedad mental que sufre. Por otro lado, considera que parte de estas explosiones son conductuales. De hecho, los chicos de la escuela son niños que han aprendido a utilizar estas explosiones para conseguir lo que quieren. Entonces, la maestra aunque piense que el chico mencionado sufre de algún trastorno psiquiátrico, hace una distinción entre los síntomas propios de una enfermedad mental y los problemas conductuales que muestran los chicos. Ella cree que pueden, en algunos casos, coexistir ambos.

En un sentido semejante, la siguiente educadora del ámbito penal pretendiendo dar ejemplos de síntomas que reflejan un trastorno mental, diferencia igualmente entre mal comportamiento y trastornos de conducta:

<< Claro, trastorno conductual significa que este menor tiene un problema. [...]Para mí un chaval que tiene un trastorno de conducta es que tiene una disfunción. No es lo mismo, que un menor se comporte mal a que tenga un trastorno de conducta. Serán menores que se comportarán de forma extraña, ¿no? Que, de repente, están tristes, como, de repente, te gritan. Hay que diferenciar un mal comportamiento a un trastorno de conducta. Está la UCA que es la unidad terapéutica que está en Tillers. Si tú intuyes que un menor tiene un trastorno, se lo deriva a esta unidad. Como una unidad de intervención terapéutica especializada en este tipo de problemas>> (E40 Educadora Alzina).

Teniendo en consideración esta opinión merece preguntar ¿a partir de qué punto y bajo qué criterios un comportamiento caracterizado como socialmente negativo, desobediente, empieza a ser un trastorno?

Desde otra óptica, como criterios para la detección y diagnóstico de un trastorno mental constituyen las dificultades de las personas en su funcionamiento cotidiano, comunicación con los otros y reflexión personal:

<< Yo lo que sí que he oído es mucha gente que tiene dificultades psicológicas o psiquiátricas. Y es verdad. [...] Y esto se detecta en la conversación -claro, vives con ellos-, cuando uno organiza su habitación, cuando hacemos una actividad, cuando planteas su proyecto vital y él no tiene nada que decir, incluso dice cosas contradictorias >> (E38 ex Educadora Alzina).

Es importante hacer una mención especial a este último argumento, es decir, la situación en la cual un adolescente institucionalizado no “tiene nada que decir” sobre su proyecto vital o se contradice respecto a ello. ¿Acaso esta característica del adolescente es primordialmente un indicador de su problema de salud mental o es posible considerarla como indicador del carácter y la calidad de la supuesta “educación” que se da en tales instituciones?

Paralelamente, algunos educadores han declarado no tener competencia y falta de formación para dar ejemplos y en concreto, respecto a unas conductas, estados y actitudes que formaran parte de los criterios diagnósticos de algunos trastornos psiquiátricos. En este contexto, parte del personal institucional pusieron de relieve un aspecto significativo que puede afectar de manera determinante la realidad estudiada: *la relatividad de los diagnósticos y la dificultad de diagnosticar a personas menores de edad.*

Las siguientes citas expresan esta idea:

<< Los diagnósticos...Normalmente, en estas edades no son diagnosticados. No tienen ningún diagnóstico concreto. Son alteraciones de la conducta y no hay mucho más. Supongo que hay algún caso de alguno trastorno mayor pero normalmente, diagnósticos concretos no hay >> (E4 Educadora Castanyers).

<< ¡Uf!, esto es...con adolescentes los diagnósticos normalmente son trastornos no específicos, o sea, no sé...Primero que a un adolescente no se le diagnostica, se hace una aproximación diagnóstica. Y después, depende mucho de los servicios, y también depende del que pretendan los servicios. Según que diagnóstico por escrito, pues ajusta según que recurso, y según que diagnóstico no ajusta según que recurso. Es un poco patético pero a veces es así >> (E7 Director Castanyers).

<<Trastornos de adaptación, algún trastorno de atención pero no están todos diagnosticados como tal. Los que están más diagnosticados con trastornos son los niños que son de aquí. Los niños que vienen de fuera pasa un tiempo, ha de pasar bastante tiempo porque un problema de adaptación lo puede tener cualquier niño que llega a un sitio donde hay una normativa que jamás en su vida ha habido una normativa. Entonces, tiene que entrar la integración, el adaptarse. Hay niños que tardan más y hay niños que tardan menos. Cuesta más diagnosticar los trastornos si hay >> (E12 Educadora Estrep).

<<Es muy difícil también que, ni nosotros ni los propios psicólogos y psiquiatras, atreven a diagnosticar a un menor. Es muy difícil. Incluso que cuando lo ves claro un trastorno de conducta en una persona y que existe peligro, los psicólogos que lo llevan no se atreven a diagnosticar una patología concreta, una esquizofrenia o...no atreverse porque, claro, es complicado con menores >> (E28 Educador CRAE).

<<Sí, llega una hoja diciendo que este chaval tiene trastorno bipolar, no sé que, no sé cuando, pero bueno...que el diagnóstico, a ver, es erróneo, equivocado en muchos casos >> (E36 Educador Tillers).

Aunque la mayoría de los anteriores operadores institucionales expresan dudas sobre la posibilidad de que se detecte la “enfermedad” mental concreta y su potencial desarrollo por causa de la etapa vital o por las diferencias culturales y/o el proceso migratorio de los chicos, no dudan, sin embargo, sobre la presencia en sí de unas “patologías” y problemas psicológicos entre los adolescentes y jóvenes internados.

La dificultad o imposibilidad de diagnosticar en adolescentes unos trastornos específicos es expresada también por el mismo sistema de Diagnóstico DSM. Por ejemplo, tratándose de la categoría psiquiátrica de los trastornos de personalidad, hay un apartado especial sobre el diagnóstico en niños y adolescentes que advierte:

“Debido a que la personalidad de los niños y de los adolescentes está todavía en desarrollo, los trastornos de personalidad deben diagnosticarse con cautela en este grupo de edad. De hecho, se recomienda aplazarlos hasta la etapa tardía de la adolescencia o la edad adulta temprana, momento en que el diagnóstico de un trastorno de la personalidad puede ser apropiado si sus características parecen

permanentes, estables y con probabilidad de ser duraderas. Sin embargo, el diagnóstico puede resultar erróneo cuando se resuelven las posibles dificultades específicas de esta etapa y la persona va madurando” (Hales, Yudofsky, Talbott, 2000:798).

8.2.3 La “difusa área diagnóstica entre la conducta normal y los trastornos mayores”

Los sistemas de clasificación psiquiátrica para recompensar la dificultad en la adscripción, especialmente a niños y adolescentes, de unos trastornos psiquiátricos denominados mayores o, dicho de otra forma, con una imagen más estricta y exigente, hayan creado unas categorías diagnósticas menos graves y más “flexibles” que pueden adscribirse con mayor facilidad. De esta manera, se puede empezar una primera intervención en el sujeto. Ahí, es, sin embargo, donde el debate gira en torno de los trastornos que la propia psiquiatría ubica en la difusa área entre conducta normal y trastornos mayores (en cuanto a su validez como entidades diagnósticas.)

El establecimiento de este tipo de trastornos y la aceptación de sus debilidades y oportunidades resulta de gran utilidad a la psiquiatría porque aquí se cuadran unos esquemas diagnósticos que acogen síntomas de varias índoles. Esta idea subyace en el siguiente extracto de Tratado de DSM-IV que se dedica a la categoría de los trastornos adaptativos:

“El trastorno adaptativo es un diagnóstico limítrofe que, como todos los diagnósticos limítrofes que se ubican en la difusa área diagnóstica existente entre conducta normal y los trastornos mayores, suelen estar mal definidos, se solapan con otros grupos diagnósticos y presentan síntomas imprecisos y problemas de fiabilidad y validez” (op.cit., 769).

Pero, a pesar de esa advertencia, el manual defiende la existencia e inclusión de esta categoría basándose en su utilidad práctica:

“Aunque el diagnóstico de trastorno adaptativo no es riguroso, esta imprecisión lo hace útil en la psiquiatría. Es difícil identificar una enfermedad incipiente en sus primeras etapas, y en dichos casos el diagnóstico de trastorno adaptativo sirve como diagnóstico provisional que puede modificarse con la información recabada en la evaluación longitudinal y en el tratamiento. Es una manera de “etiquetar” a un individuo con posibles dificultades antes de que la morbilidad sea más patente” (op.cit., 763).

La atención particular a este tipo de categorías de trastornos se hace por su carácter especial y por su “popularidad” dentro de los Centros de menores; ejemplo indicativo es el “célebre” trastorno de conducta o disocial.

Todos los trastornos presentados implican síntomas y grados de deterioro heterogéneos y generales. Además, unos criterios de diagnóstico se comparten entre algunos de estos

trastornos, como también entre ellos y otras categorías diagnósticas. Ejemplo de esto son: la desobediencia, la agresividad, la impulsividad y el absentismo escolar. Como señala uno de los defensores del tratamiento conductual y cognitivo de las conductas antisociales de los niños:

“El término “trastorno de conducta” comprende amplios y diversos patrones de funcionamiento. Se incluyen distintas conductas como actos agresivos, robos, vandalismo, prender fuego, mentir, faltar a clase y fugarse. Las conductas pueden variar notablemente en la gravedad, la cronicidad y la frecuencia; también pueden darse en distintas combinaciones” (Kazdín, 1993:112).

A continuación, se presentan las descripciones, características y criterios de las categorías diagnósticas del trastorno adaptativo, trastorno de conducta o trastorno disocial, trastorno negativista desafiante y trastorno de déficit de atención con hiperactividad, según los sistemas de clasificación CIE-10 y DSM.

1. Trastorno adaptativo

El constructo de “trastorno adaptativo” está diseñado como un medio para clasificar todo trastorno psiquiátrico con un perfil de síntomas insuficientes para cumplir el criterio operacional más específico de otros trastornos mayores. El DSM-IV-TR da la siguiente definición para el trastorno adaptativo:

“un trastorno adaptativo se define como una reacción clínicamente significativa a un estresante psicosocial con un nivel de psicopatología inferior a los umbrales de criterios requeridos por los grupos de criterios para los diferentes trastornos de DSM-IV-TR. El trastorno adaptativo constituye, por tanto, una categoría residual que consiste en un grupo heterogéneo de síntomas y grados de deterioro” (2005:379).

Entonces, por una parte, se describe un trastorno con un nivel de psicopatología inferior a los niveles de otros trastornos incluidos en el DSM-IV-TR, con síntomas generales y heterogéneos pero, por otra parte, se defiende su valor como categoría diagnóstica. El cuadro siguiente indica los seis subtipos de trastorno de adaptación y sus criterios de diagnóstico.

A. Tipos de trastorno adaptativo

.Trastorno adaptativo con estado de ánimo depresivo [f43.20¹⁵⁸ /309.0¹⁵⁹]:

Se presenta una depresión menor, por ejemplo, estado de ánimo depresivo, llanto, desesperanza

.Trastorno adaptativo con ansiedad [f43.28 /309.24]

¹⁵⁸ La primera codificación corresponde al sistema CIE-10

¹⁵⁹ La segunda codificación corresponde al sistema DSM

Ansiedad, nerviosismo, preocupación o inquietud (debe hacerse el diagnóstico diferencial con los trastornos de ansiedad)

.Trastorno adaptativo mixto, con ansiedad y estado de ánimo depresivo [f43.22/309.28]
Hay una combinación de ansiedad y depresión u otras emociones

.Trastorno adaptativo con trastorno de comportamiento [f43.24 /309.3]
alteración del comportamiento que viola las normas sociales o los derechos de los demás.
Ejemplos son las peleas, el absentismo escolar, el vandalismo o la conducción irresponsable.

. Trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento [f43.25/309.4]
La alteración combina ansiedad y estado de ánimo depresivo, y trastorno adaptativo con trastorno de comportamiento

. Trastorno adaptativo no especificado [f43.9/309.9]
Reacción desadaptativa que no es clasificable en otros trastornos adaptativos en respuesta al estrés

B. Criterios de diagnóstico.

Hay un deterioro de la actividad laboral o interpersonal que no es sólo el resultado de un problema psicosocial

C. El diagnóstico de trastorno adaptativo no se aplica cuando una presentación cumple los criterios para un trastorno más específico, aunque haya existido algún estrés implicado en la etiología.

En este marco, una educadora del Centro Estrep considerando el trastorno adaptativo como parte de los trastornos de conducta da unos ejemplos de conductas que, en su opinión, reflejan este trastorno.

<< Mira, un ejemplo. Cualquier niño que venga de fuera y que le cuesta seguir la normativa, que se fugue, que no hay manera de buscar y que él no pueda entender las estrategias que tú le estás dando para que se comporte socialmente, es decir, para comportarse bien en el grupo, para comportarse o ir a la escuela o entender la necesidad que tiene, que conlleva eso, es un niño con un trastorno adaptativo. No hay manera. Son niños que vienen con un hábito hecho de calle, niños de calle en sí, que no les impone nadie límites y los límites que hay son siempre por la fuerza, por la violencia, por el estatus. Son niños con trastornos de adaptación>> (E12 Educadora Estrep).

2. Trastorno de Conducta o Trastorno Disocial [F.91.8/312.8]

El trastorno de conducta o disocial se describe como un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad.

El siguiente cuadro muestra los criterios para el diagnóstico del Trastorno Disocial según el CIE-10 y el DSM-IV. Se recogen acciones y actitudes que suponen un grado variado de violencia física y psicológica, la inadaptación a la escuela y la normativa familiar, la reivindicación “precoz” de la libertad. En este contexto, las conductas y actitudes presentadas son heterogéneas y desigualmente significativas respecto a la idea de la trasgresión de la norma.

CIE-10	DSM-IV
Algunos de los siguientes síntomas durante 6 meses o más:	La presencia de tres o más de los siguientes criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses: .Agresión a personas y animales(1-7);Destrucción de la propiedad(8-9);Fraudulencia o Robo(10-12);Violaciones graves de normas(13-15)
. Rabieta constantes	(1) a menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros
. Discusiones con adultos	(2) a menudo empieza peleas físicas
. Provocador y desafiante	(3) ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (p.ej. bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola)
. Molestias deliberadas a personas	(4) ha manifestado crueldad física con personas
. Culpa a otros de sus faltas	(5) ha manifestado crueldad física con animales
. Quisquilloso e irritable	(6) ha robado enfrentándose con la víctima (p.ej. ataque con violencia, arrebatarse bolsos, extorsión, robo a mano armada)
. Enfadado o resentido	(7) ha forzado a alguien a una actividad sexual
. Carácter rencoroso y vengativo	(8) ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves
. Mentiroso e incumplidor	(9) ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas
. Peleas físicas que el provoca	(10) ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona
. Alguna vez ha usado un arma	(11) a menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones
. Suele ausentarse de casa por la noche	(12) ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (p.ej. robos en tiendas, falsificaciones)
. Crueldad física con otras personas	
. Crueldad física con los animales	
. Destrucción deliberada de la propiedad ajena(por medios distintos al incendio)	
. Incendios deliberados	
. Robos de objetos valiosos sin	

<p>violencia hacia las víctimas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Abandono del hogar al menos en dos ocasiones o en una ocasión más de una noche . "Novillos" en el colegio . Delitos violentos con enfrentamientos con sus víctimas . Fuerza a la persona a tener actividad sexual con el . Intimida a la gente . Violación de propiedad privada (casa, edificios, coche...) 	<p>(13) a menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad</p> <p>(14) se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo)</p>
--	--

El hecho de adjuntar a esta barrera entre lo legal e ilegal, lo permitido y no permitido una dimensión y un juicio psiquiátrico consiste en un salto cualitativo por parte de las instituciones de control social. Además, algunos de los síntomas anteriores son también acciones calificadas como delitos en el Código Penal. Entonces, la persona portadora de una conducta como tal, ya es o será clasificado y tratado penalmente como infractor de la ley. Entonces, psiquiatría a esta persona significa que por unas mismas conductas se le agregan más clasificaciones e intervenciones.

3. Trastorno negativista (u opositor) desafiante. [F91.3/313.81]

Mientras el sistema CIE-10 incluye este trastorno como una subcategoría de la categoría del Trastorno de Conducta o Trastorno Disocial, el DSM-IV-TR establece claras diferencias entre el trastorno Opositor Desafiante (TOD) y el Trastorno de Conducta (TC). Según este último sistema, los niños con trastorno negativista (u opositor) desafiante presentan actitudes discutidoras y desobedientes. Los criterios para el diagnóstico de estos trastornos son los presentados en la siguiente tabla:

<p>A. Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos seis meses, estando presentes cuatro (o más) de los siguientes comportamientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) a menudo encoleriza e incurre en pataletas (2) a menudo discute con adultos (3) a menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas (4) a menudo molesta deliberadamente a otras personas (5) a menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento (6) a menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros (7) a menudo es colérico y resentido (8) a menudo es rencoroso o vengativo

Paralelamente, se aclara que los comportamientos en cuestión no deben aparecer exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo. Además, es necesario constatar que no cumplan los criterios de trastorno disocial, y, en el caso de que el sujeto tenga 18 años o más, tampoco los criterios de trastorno antisocial de la personalidad.

4. Trastornos hiperkinéticos /trastorno de déficit de atención con hiperactividad [F.90/314]

Acorde al Tratado de Psiquiatría DSM-IV, “el trastorno por déficit de atención con hiperactividad presenta las características comportamentales de la impulsividad, las características cognitivas del déficit de atención o ambas. Los síntomas principales consisten en hiperactividad motora, impulsividad y desatención pero cuyas características asociativas son el funcionamiento patológico en la motivación, la emotividad, el control de la ira y la agresividad” (2000:827).

Por otro lado, el sistema de clasificación diagnóstica CIE-10 incluye estas características dentro de la categoría de Trastornos hiperkinéticos (F90). Este grupo de trastornos son caracterizados por la combinación de un comportamiento hiperactivo y pobremente modulado con una marcada falta de atención y de continuidad en las tareas. Según CIE-10, los niños hiperkinéticos suelen ser descuidados e impulsivos, propensos a accidentes, y plantean problemas de disciplina por saltarse las normas, más que por desafíos deliberados a las mismas, por una falta de premeditación. Las complicaciones secundarias son un comportamiento disocial, antisocial y una baja estimación de sí mismo.

Por la frecuencia de su diagnóstico en algunos contextos socio-geográficos, el trastorno se convierte en una “epidemia”. Por eso, se expresa la consideración que la sobre-representación y prevalencia de este trastorno en algunos contextos tiene que ver no tanto con criterios objetivos sino con los hábitos diagnósticos predominantes:

“Tradicionalmente, cerca del 2% de los pacientes psiquiátricos infantiles ambulatorios reciben un diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Gran Bretaña, frente al 40% en Estados Unidos. Se ha sugerido que ello podría deberse a la exposición a productos de tecnología avanzada pero es más probable que se deba a hábitos diagnósticos” (Hales, Yudofsky, Talbott, 2000: 824).

En suma, hablando de los cuatro grupos de trastornos anteriores se puede advertir que ellos son diseñados para clasificar sujetos con un perfil de conductas y actitudes no normalizadas, inadaptadas o conflictivas pero no tan graves para cuadrarse a otros trastornos que implican unos criterios más exigentes. Su especial carácter se observa, por su definición como unas categorías diagnósticas “residuales” o “por exclusión”, es decir, categorías que se usan

después de que se haya descartado la posibilidad del diagnóstico de otros trastornos. En este contexto, observando las agrupaciones de criterios que completan los cuadros diagnósticos, se evidencia que estos trastornos “*son un cajón de sastre donde se mete todo*” (op.cit., 827). Reflexionando sobre algunos de los síntomas presentados en las tablas anteriores, se evidencia la preservación de estereotipos y de algunas ideas muy sesgadas sobre lo normal y lo anormal. Las categorías diagnósticas que incluyen criterios de alteraciones de comportamiento merecen especial atención porque presentan el más puro ejemplo de la psiquiatrización del sujeto por sus conductas socialmente no adaptadas y/o conflictivas.

Un punto importante a destacar es la exigencia de la intervención que implican estas clasificaciones. En este marco, se considera que recomendaciones de estilo “cualquier trastorno puede utilizarse como etiqueta diagnóstica primaria en un niño” (op.cit., 824), fomentadoras de la idea de la intervención precoz, más que a propósitos de prevención de la enfermedad mental sirvan a propósitos de contención y represión preventiva, así como de control continuo de la persona. La cita siguiente es indicativa de estas ideas:

“Podría ser heurísticamente válido considerar al trastorno de conducta como una condición crónica que necesita de la intervención, de una vigilancia continua y de la evaluación, a lo largo de toda la vida” (Kazdín, 1993:136).

Asimismo, la educadora del centro Estrep hablando de las características del trastorno adaptativo comenta al final de su discurso que no se trata de un trastorno propiamente dicho y, por eso, es posible que, si se trabaja mucho con los niños, ellos cambien:

<< Yo sí que creo que este trastorno se puede...no es bien bien un trastorno. Se puede cambiar. Hay niños que les cuesta mucho, pero hay que trabajar mucho con ellos>> (E12).

En la época que estudia Platt (1977) la oposición de los jóvenes a la escuela, el reformatorio o el centro de recreo, o su desilusión respecto a ellos, se trataban como un problema de mal ajuste moral, que provocaba la creación de programas terapéuticos”. Hoy en día, respecto a las clasificaciones presentadas, se defiende la idea de que “el desarrollo y la identificación de tratamiento eficaces es muy importante”. ¿Por qué es “muy importante”? Obviamente, dar explícitamente un argumento de estilo por “el problema de mal ajuste moral” parecería un poco anticuado y desfasado en nuestra época. Entonces esta importancia radicaría en otras razones: Acorde a Kazdín (1993), en primer lugar, es el sufrimiento de los jóvenes que presentan la disfunción. Segundo, y relacionado con lo anterior, estos trastornos a menudo tienen graves consecuencias para los demás. Tercero, son los costes económicos del tratamiento (dado que) los jóvenes con problemas de conducta generan costes durante toda su vida, ya que recorren distintos sistemas, incluyendo la salud mental, la justicia para menores, la educación especial y los servicios sociales.

Concluyendo esta búsqueda alrededor de la perspectiva institucional sobre la salud mental de la población internada y los diagnósticos existentes ha quedado evidenciado el surgimiento de una variedad de trastornos cuyas imágenes, criterios y definiciones son difusos o generales. Así, se vislumbra la flexibilidad con que se detectan “los problemas” y se nombra la enfermedad. Los operadores institucionales con sus consideraciones, reflexión y actitudes específicas afectan, de varias formas, a la creación de la problemática.

8.3 La medicalización de los niños “trastornados”

8.3.1 La comprobación del hecho

Psiquiatrizando un problema ya delimitas las condiciones y los medios de su gestión y tratamiento. Especialmente, cuando el contexto en que se da la situación, condición o estado definido como problema de salud mental es una institución de control, el tratamiento principal parece que, en nuestros tiempos, sea predeterminado; esto, es el tratamiento psicofarmacológico¹⁶⁰. Así, siguiendo el análisis de los elementos que componen la problemática pasamos a uno de los más significativos; se trata de la prescripción y administración generalizada de psicofármacos como respuesta a diversos problemas y conflictos.

En este punto, se ha considerado importante revisar el marco jurídico relativo, con el objetivo de encontrar alguna referencia específica sobre la administración de psicofármacos a las personas menores de edad internados en instituciones. A este propósito se ha revisado tanto la legislación internacional y europea como también la estatal y autonómica.

En el contexto internacional, nos podemos referir al artículo 55 de las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad que dicta:

Sólo se administrará medicamentos para un tratamiento necesario o por razones médicas y, cuando se pueda, después de obtener el consentimiento del menor debidamente informado. En particular, no se deben administrar para obtener información o confesión, ni como sanción o medio de reprimir al menor. Los menores nunca servirán como objeto para experimentar el empleo de fármacos o tratamientos. La administración de cualquier fármaco deberá ser siempre autorizada y efectuada por personal médico calificado.

Por su parte, el número 72.1 de la Recomendación 2008 (11) del Comité de Ministros del Consejo de Europa advierte que: a) el uso de medicación se debe hacer solo por razones y

¹⁶⁰ No hay que ignorar que la administración de psicofármacos en las cárceles es una práctica común que lleva aplicándose por bastantes años.

fundamento médicos, b) es preciso obtener, cuando se pueda, el consentimiento del menor, c) se deben respetar los mismos principios éticos que rigen la vida en libertad, d) la administración de fármacos no debe servir a objetivos de mantenimiento del orden, sanción y represión, e) se deben conservarse registros de cualquier medicamento administrado.

Destacamos que estos artículos legales no hacen mención específica a la medicación psiquiátrica sino que se refieren a la medicación en general.

Examinando la legislación nacional y autonómica se encuentran sólo algunas referencias genéricas y un número muy reducido de referencias específicas sobre el tema en cuestión. La legislación protectora estatal y autonómica no se ocupó de la administración de psicofármacos a menores hasta el año 2010. El tema se introduce con la Ley 14/2010 que en las tres líneas de su artículo 133 dicta:

El suministro de psicofármacos a los menores por parte del personal de los centros debe tener un seguimiento médico y en ningún caso puede convertirse en una metodología de contención habitual.

Anteriormente, nos encontramos con el artículo 25 de la Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección de los niños y los adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991, que lleva el título “Derecho a la protección de la salud”. El artículo que se refiere a todo tipo de tratamiento médico y no específicamente a la medicación psiquiátrica a su número 2b manifiesta:

Todos los niños y los adolescentes tienen derecho a recibir información adecuada con relación al conjunto del tratamiento médico a que son sometidos, de acuerdo con la edad, la madurez y el Estado psicológico afectivo.

En el ámbito penal, el artículo 38.3 del Reglamento de la Ley de Responsabilidad Penal de Menores que trata el tema de la asistencia sanitaria señala: *Se dará conocimiento al juez de menores competente y, en su caso, al representante legal del menor de las intervenciones médicas que se le efectúen.*

La ley autonómica 27/2001, tratando el mismo tema, en su artículo 57, párrafo 3, dicta:

El tratamiento médico-sanitario se ha de llevar a cabo siempre con el consentimiento informado de la persona menor o joven internada o de su representante legal, si ésta es menor de edad. Sólo cuando haya peligro inminente para su vida se puede imponer un tratamiento contra la voluntad de esta persona, y la intervención médica ha de ser la estrictamente necesaria para intentar salvarle la vida, sin perjuicio de solicitar la autorización judicial correspondiente cuando sea necesario. De estas actuaciones, se ha de informar a la autoridad judicial.

Paralelamente, el artículo 136 de la Circular 1/2008 se dedica a las funciones del psiquiatra de los Centros de menores advirtiéndolo:

Sin perjuicio de las funciones que le corresponden como integrante del equipo multidisciplinario, previstas en esta normativa, el psiquiatra es el responsable de atender la salud mental de los menores y jóvenes mediante el ejercicio de la medicina, bajo las tres vertientes: asistencial, preventivo y educativo.

A modo de síntesis, se puede afirmar que casi no hay marco legal específico que regularice el tratamiento de la salud mental y la administración de psicofármacos a personas menores de edad internadas en instituciones. La mayoría de las normas legales examinadas son genéricas e incluyen el conjunto del tratamiento médico y de los fármacos. Por ende, la ley, sin establecer suficientes garantías para la protección del menor internado y recluso, permite que toda la intervención psicofarmacológica sea regulada por el psiquiatra. La situación descrita consiste, claramente, en un elemento más de la problemática analizada.

Paralelamente a lo que sucede a nivel legal, la mayor parte del personal y varios de los menores entrevistados afirman que un porcentaje importante de la población de los Centros toma medicación psiquiátrica.

<< Muchos de los niños que están aquí tienen un seguimiento psiquiátrico y muchos 90%, pues, tienen un diagnóstico. [...]Yo diría 40-50% (de los chicos toman medicación) [...] Un número elevado de chicos de aquí, pues, va (al CSMIJ) ¹⁶¹ . Algunos les dan tratamiento farmacológico. La mayoría>> (E6 Psicóloga Castanyers).
<< En el grupo A casi todos. Hay muchos que vienen derivados de la UCA, es la unidad de psiquiatría para adolescentes. >> (E2 Educadora Castanyers)
<<Yo creo que ahora hay o ha habido hasta ahora bastantes niños. El porcentaje es bastante alto >> (E12 Educadora Estrep).
<< Si.Muchos, la mayoría. Para tranquilizarse, para dormir, para autocontrol también. Hay también antidepressivos. Toman muchas pastillas >> (E16 Menor Estrep).
<< Hay muchos. Estamos ahora con trastornos de conducta diagnosticados pues, podemos estar, depende de las épocas entre 30%-40% de chicos del Centro. Y que toman medicación de psicofármacos, estamos hablando ya de un nivel mucho más alto. Varía un poquito...depende del Centro también- Can Lliupià, Alzina, Tillers-, varía pero, normalmente, estamos hablando de casi de 50% y en momentos muy determinados llega un poco más de 50% de chicos que toman medicación psiquiátrica >> (E26 Coordinador Tillers).
<< Más de la mitad tomaba medicación >> (E41 ex Educadora Alzina).
<< 90%. Todos con medicación psiquiátrica >> (E42 Educadora Can Lluipià).

¹⁶¹ Centro de salud mental infanto-juvenil

<<Sí que hay chicos que lo toman, número ahora no sé decir pero...nosotros de quince, ahora están tomando medicación psiquiátrica cuatro, que la proporción es mucho más que en la calle >> (E27 Educadora Can Llupià).

Puede que la percepción de los entrevistados sobre el porcentaje de los chicos que toman psicofármacos difiera levemente pero lo que sí que destaca es la generalización de su uso. Además, se ha comentado que según el momento del internamiento y la dinámica del grupo, el uso y la demanda de psicofármacos se aumentan o se reducen.

8.3.2 Psicofármacos más habituales

En esta búsqueda es importante saber cuáles son los psicofármacos más habituales que se prescriben a los adolescentes y jóvenes, cuál es su acción declarada y cuáles son sus efectos adversos.

Durante la tercera visita en el Centro Estrep¹⁶² se ha recogido la siguiente nota de observación que ofrece información sobre el tipo de los psicofármacos utilizados:

“Cerca de la sala de enfermería y las oficinas del personal directivo hay una estantería que encima tiene algunos vasos plásticos. Dentro de cada vaso hay una pastilla y fuera está pegado un cartel con el nombre del chico a quien corresponde la pastilla. También hay una hoja con información sobre el tipo, la dosis, y la frecuencia con que se deben administrar a los chicos¹⁶³” (N.O: Estrep, 3).

Los fármacos administrados y las dosis pautadas son las siguientes:

1c Zyprexa 5mg
1 Risperdal 3mg
2c Diazepam 5mg
1c Tranxilium 5mg
1c Prozac 20 mg
1c Seroquel 100mg

Paralelamente, en la Memoria de Actividades del Centro Vilana se hace referencia a las derivaciones de algunos menores al Centro de Salud Mental Infantojuvenil (CSMIJ) y al tratamiento que reciben. Ahí se expresa que:

¹⁶² La visita se realizó el día 12 de abril de 2007

¹⁶³ Hay una tabla con varias filas que llevan los nombres de los chicos y los fármacos y con tres columnas que cada una incluye una de las palabras matí, migdia, nit. Según el caso, la medicación se tiene que tomar una, dos o tres veces por día.

“al llarg de l’any 2006 s’han derivat en total 10 casos de pacients al CSMIJ per presentar estats d’angoixa, alteracions en la conducta. [...] Normalment els tractaments mèdics són ansiolitics” (2006:55).

Entonces, el documento referido expone primero la presencia de unos chicos “pacientes” que, en concreto, presentaban estados de ansiedad y alteraciones de conducta. Más adelante, informa sobre su tratamiento; esto es, la derivación de ellos a CSMIJ y la administración de ansiolíticos. No obstante, el documento no informa si el consumo de ansiolíticos continuó cuando los chicos volvieron al Centro.

Además, algunas de las personas entrevistadas han ofrecido información que coincidiendo con la anterior, permite verificar el tipo de los psicofármacos suministrado a los menores.

<<Pero habían niños que sí, que les daban medicina tipo *zyprexa* porque decían que los chavales se ponían nerviosos >> (E35 Menor CRAE).

<< (Se les daban) neurolépticos, ansiolíticos, antidepresivos e hipnóticos >> (E30 ex Educador Tillers).

Dado todo lo anterior, resulta que los fármacos más habituales que se prescriben a los adolescentes y jóvenes se incluyen en tres categorías generales: *neurolépticos*, *antidepresivos* y *ansiolíticos*. Mientras que, en casos de trastorno de déficit de atención con hiperactividad se prescriben *estimulantes*.

A continuación, se presenta información sobre la acción y el uso de estos fármacos¹⁶⁴:

1. Neurolépticos

Los fármacos neurolépticos se denominan también antipsicóticos o tranquilizantes mayores. El neuroléptico crea de forma artificial un medio interno pobre en estímulos, similar a un asilo. Ésta disminución de la llegada de diferencias al cerebro permite que la persona diagnosticada de psicosis pueda vivir en un medio rico en estímulos, es decir en sociedad (Rendueles Olmedo, 2000). El Risperdal, el Zyprexa y el Seroquel pertenecen en dicha categoría. Los referidos fármacos se caracterizan antipsicóticos atípicos y se presentan como alternativas de los antipsicóticos típicos como el Haloperidol y el Sinogan, que son antipsicóticos de primera generación. La aparición de los antipsicóticos “atípicos”, reduciendo los efectos secundarios de los primeros antipsicóticos, ha promovido la inclusión de los neurolépticos al arsenal farmacéutico para niños y adolescentes¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Información recogida de los prospectos de los medicamentos psiquiátricos y la bibliografía relativa

¹⁶⁵ Aunque así, Hales R.E., Yudofsky S.C. y John A. Talbot (2000) sostienen que estudios sobre niños con trastorno disocial hospitalizados han defendido el uso a corto plazo del Haloperidol, antipsicótico de la primera generación. En concreto, se expresa que : “los neurolépticos pueden reducir la agresividad, la hostilidad, el negativismo y las reacciones explosivas”, p. 1346

Risperdal: El principio activo de este fármaco es la *Risperidona* (1 mg/1 comprimido). Risperdal es autorizado para el tratamiento de esquizofrenia, episodios maníacos asociados a trastornos bipolares, y el tratamiento de la irritabilidad asociada con el Trastorno de Autismo.

Zyprexa: El principio activo de Zyprexa es la *Olanzapina* que se presenta como un agente antipsicótico. Según las indicaciones terapéuticas encontradas al prospecto de fármaco, Zyprexa está indicada para el tratamiento agudo y de mantenimiento de la esquizofrenia y de otras psicosis en las que son predominantes los síntomas positivos (ilusiones, alucinaciones, trastornos en el pensamiento, hostilidad y desconfianza) y/o síntomas negativos (disminución afectiva, aislamiento emocional y social, pobreza de lenguaje). Adicionalmente, se indica para la prevención de recurrencia de episodios maníacos, mixtos o depresivos, en pacientes con trastorno bipolar.

Seroquel: Su principio activo es la *Quetiapina*. La quetiapina está indicada para el tratamiento de la esquizofrenia, del trastorno límite de personalidad, así como para el tratamiento de episodios maníacos agudos asociados con el trastorno bipolar tipo I y como monoterapia o como terapia combinada. Además, se ha empleado por facultativos fuera de indicación como sedante para pacientes con trastornos del sueño o de ansiedad. En el prospecto de fármaco se puede leer:

“Seroquel contiene una sustancia denominada quetiapina. Pertenece a un grupo de medicamentos denominados antipsicóticos. Estos medicamentos alivian enfermedades que causan síntomas, tales como: a) oír o sentir cosas que no están ahí, creer cosas que no son verdad o sentirse anormalmente receloso, ansioso, confuso, culpable, tenso o deprimido; b) sentirse muy excitado, eufórico, agitado, entusiasta o hiperactivo o presentar poco juicio lo que incluye estar agresivo o comportamientos destructivos o agresivos; c) sentirse triste, con falta de energía, pérdida de apetito y/o que poderse dormir”.

2. Antidepresivos

Inicialmente están indicados y diseñados para actuar sobre depresiones endógenas (más ligado al cuerpo que a lo psíquico) pero se utilizan para cualquier tipo de depresión reactiva, desde un duelo a dolores sin causa. Los síntomas depresivos se sitúan entre dos extremos caracterizados por la inhibición psicomotriz en uno de ellos y la angustia en el opuesto. Los efectos secundarios¹⁶⁶ de los antidepresivos de la primera generación¹⁶⁷ limitaban su uso, hasta la llegada de *Prozac* que ha reducido los efectos secundarios de este tipo de fármacos.

¹⁶⁶ Como efectos secundarios de estos fármacos se han observado: tendencia al suicidio, el extrapiramidalismo, el sudor y el aumento del peso.

¹⁶⁷ Para los síntomas endógenos de inhibición psicomotriz se utilizaba el Tofranil y el Anafranil; para la angustia y ansiedad depresiva el Nobritol, Mutabase, Martimil; Para la tristeza vital se recetaba el Triptizol

Prozac lanzándose en su época como un fármaco “para todos”, una “píldora de felicidad¹⁶⁸”, socializó la psicofarmacología. Siguiendo a Prozac en limitación de los efectos secundarios han aparecido en el mercado otros antidepresivos¹⁶⁹.

Prozac: Prozac es caracterizado como antidepresivo inhibidor selectivo de la Recaptación de Serotonina (ISRS). Su principio activo es la *fluoxetina*. Esta sustancia está indicada para el tratamiento de: a) los síntomas de depresión, con o sin síntomas de ansiedad asociados, especialmente donde no se requiere sedación, b) el trastorno de pánico, con o sin agorafobia, c) las obsesiones y compulsiones en pacientes con desorden obsesivo-compulsivo que interfieren con el funcionamiento social y laboral del individuo, d) los hábitos de excesos alimentarios y vómitos inducidos en pacientes con bulimia nerviosa moderada a severa, e) el trastorno disfórico premenstrual.

3. Ansiolíticos y tranquilizantes

Este tipo de fármacos se prescriben por una parte, para tratar unas angustias flotantes que se inician al despertar durante todo el día pero sin “subidas” ni “bajadas”, y por la otra, angustia en forma de ataques de pánico, miedos a objetos y fobias. Para el primer caso de ansiedad permanente se receta Lexatim, Tranxilium, Diazepán. Para la ansiedad en crisis Orfidal, Idalpren, Trankimazin o las benzodiazepinas con efectos hipnóticos. Por último Dormicum, Rohipnol, Halción en los insomnios de causa ansiosa. Se sostiene que las benzodiazepinas sólo están indicadas para el tratamiento de un trastorno intenso, que limita la actividad del paciente o lo somete a una situación de estrés importante.

Diazepam: El diazepam es un fármaco derivado de la *benzodiazepina*. Una de sus marcas comerciales es valium. Es un tranquilizante menor, perteneciente al grupo químico de las benzodiazepinas, dotado de acción ansiolítica, sedante, hipnótica, anticonvulsiva y miorelajante. El diazepam, como todos los fármacos de su clase, actúa deprimiendo la conducción nerviosa en ciertas neuronas del sistema nervioso central, donde produce desde una leve sedación hasta hipnosis o coma, en función de la dosis administrada. Diazepam se indica para el tratamiento de la neurosis, los estados de ansiedad, la tensión y excitación psicomotriz, y los síntomas de supresión alcohólica aguda.

Tranxilium: Este fármaco contiene clorazepato dipotásico (D.C.I) 5 mg, 10 mg, 15mg. Está indicado en todas las manifestaciones de ansiedad que puedan presentarse en la psicopatología cotidiana y cuya intensidad no alcance una dimensión psiquiátrica como por ejemplo: a) estados de ansiedad, aislados o asociados a una afección orgánica, con o sin

¹⁶⁸ Expresión utilizada por Peter Kramer en su obra «Listening to Prozac» (Escuchando a Prozac). Kramer sostiene que, como sucede en la novela «Un mundo feliz» de Aldous Huxley, la sociedad futura se procurará su felicidad diaria a base de pastillas. Basta una “píldora de felicidad” para que aquellos que la consumen pasaran de la preocupación al bienestar.

¹⁶⁹ Seroxat (Paroxetina), Dobupal (Venlafaxina)

insomnio, estados depresivos con componente ansioso, desde la inquietud a la angustia, tanto esencial como reactiva; b) trastornos del comportamiento debidos a la ansiedad: irritabilidad y trastornos del carácter, hiperemotividad y conflictos afectivos; c) trastornos del sueño: insomnio, ansiedad nocturna, ansiedad del despertar. En general, se indica para ansiedad o angustia aislada o asociada a estados depresivos.

Cabe señalar que algunos de los psicofármacos se prescriben por los psiquiatras para el tratamiento fuera de la indicación (off-label) de más estados y conductas consideradas como problemáticas. La prescripción off-label incluye el uso de un solo psicofármaco o la combinación de éste con otro tipo de medicación como agente intensificador de ellos.

En paralelo a las anteriores categorías de psicofármacos, es necesario detenernos en el uso de los psicoestimulantes o estimulantes en casos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad¹⁷⁰. Esta categoría de fármacos incluye el metilfenidato, la dextroanfetamina y la remolina de magnesio y se utiliza con mucha frecuencia en psicofarmacología pediátrica y es la más prescrita por médicos no psiquiatras.

En los manuales de diagnóstico psiquiátrico se subraya la existencia de diferencias entre el tratamiento farmacológico que se debe seguir con los niños respecto a aquel con los adultos. Aunque los niños comparten algunas similitudes con los adultos en cuanto al procesamiento fisiológico de los fármacos, existen diferencias clínicamente relevantes con respecto a la distribución y al metabolismo del fármaco. Así, se expresa que los principios generales básicos de la psicofarmacología pediátrica consisten en minimizar el uso de muchos fármacos a la vez y no utilizar la medicación como único tratamiento.

Paralelamente, se señalan unos aspectos éticos que deberían ser respetados; esto es, que el psiquiatra debe responsabilizarse del uso adecuado de los fármacos en la población infantil y debe considerar el significado psicológico y social que tiene la prescripción en el niño, en la familia, en el colegio y en el grupo de amigos. Al mismo tiempo, hay que evaluar al paciente y su entorno. Esto se debe a que siempre existe el riesgo de malinterpretar la respuesta del niño, respecto a las exigencias de la familia, la escuela o la institución, como una exacerbación que requiere tratamiento, o como un indicador de mejoría debida a la medicación.

Ahora bien, hay que preguntar ¿Estos aspectos éticos se respetan y, sobre todo, se respetan cuando se trata de niños internados en instituciones de control?

¹⁷⁰ En algunos casos el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se hace también con antidepresivos tricíclicos. Hales R.E., Yudofsky S.C. y John A. Talbot manifiestan que las publicaciones sobre episodios de muerte súbita en el curso de tratamientos corrientes con desipramina acaecidos en 5 niños y adolescentes (Popper y Elliot, 1990; Riddle y cols., 1997, 1995) han suscitado una preocupación general sobre el uso de antidepresivos tricíclicos en menores, especialmente para tratar afecciones no letales como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (2000:849).

8.3.3 Efectos secundarios-nocivos

Un punto alarmante de la problemática de la medicalización de los adolescentes internados en instituciones de control para menores es el hecho de los efectos secundarios o nocivos que provocan los psicofármacos en la persona consumidora; efectos que pueden aparecer en cualquier momento del tratamiento, y así también, en la retirada brusca o gradual del fármaco.

Según Coffey, la farmacoterapia en niños, generalmente se modela a partir de los tratamientos para adultos ya que existen escasos estudios rigurosos en niños (1995, citado en Hales, Yudofsky, y Talbot, 2000:1333). Paralelamente, algunos de los medicamentos psiquiátricos indican en el prospecto de su envase la advertencia de que se dirigen, principalmente, a adultos y que algunos de sus efectos adversos pueden aparecer con mayor intensidad en niños, adolescentes, jóvenes menores de 24 años y ancianos¹⁷¹.

Los efectos secundarios en niños tratados con psicofármacos son frecuentes y notorios en los centros de menores. Estos adolescentes apáticos, despistados, con lentitud de movimientos provocan serias preocupaciones no sólo respecto al tipo de (des)protección que reciben, sino también sobre la ética y los valores de la sociedad en la que vivimos. Así que la imagen de los chicos “zombies” fue una de las más impactantes en los centros visitados:

“Estando en la planta baja veo a la coordinadora que baja la escalera con un chico. El chico -probablemente del origen árabe-, parece adormecido o drogado. Sus ojos y la expresión de su cara muestran una persona “que no tiene contacto con el entorno”; La coordinadora le lleva de la mano para guiarle” (N.O.: Castanyers, 3).

“En el comedor, me fijo en dos chicos sentados que se ven como muy “perdidos”. Un compañero suyo me los enseña diciéndome que “no están bien de la cabeza”. Le pregunto por qué lo dice y él me responde que lo sabe por los educadores. Más tarde, veo uno de estos dos chicos moviéndose por el centro como “zombie”, con una mirada vacía y una “fría” sonrisa continuada. Le lleva de la mano una educadora y, luego es guiado por los compañeros. Pregunto a un educador si este chico toma

¹⁷¹ El Instituto de Salud Mental de los Estados Unidos (NIH) señala que muchos medicamentos no son aprobados para prescribirse a niños porque no se han estudiado sus efectos a niños. Los investigadores no saben como estos fármacos puedan afectar a unos cuerpos a desarrollo. Pero a paralelo con esta sugerencia, el mismo Instituto señala que el médico puede dar a una persona menor de edad una medicación de las “no aprobadas” de modo “off-label” (fuera de la indicación) si considera que así se pueda ayudar el paciente. En este caso, el médico debe hacer un seguimiento del joven para observar y controlar los efectos del fármaco suscrito. Fuente de referencia <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/mental-health-medications/complete-index.shtml>

medicamentos y él lo afirma dando a la vez énfasis en la cantidad de la medicación que el chico toma. Según el educador, el chico se medica para el control de los impulsos y la agresividad” (N.O.: Estrep, 3).

Asimismo varias personas entrevistadas, adultos y menores, hablan de los efectos secundarios de los psicofármacos en los adolescentes internados:

<<Yo sólo sé que cuando vienen de la UCA son zombies vivientes. Son chavales que no hablan, ni respiran. Son muebles. Que por mi formación sé que toda medicación necesita encontrar la adecuada >> (E2 Educadora Castanyers).
<<Muchos están medicados y esto también repercute aquí. Tienes que mirar, a ver que medicación. Tienen medicaciones que son increíbles para la edad que tienen. Y esto hace que muchas veces se duerman, tú tienes que ir despertándolo [...] Lo de dormirse y estar más inactivo y así, sí que lo dan los medicamentos >> (E5 Maestra Castanyers).
<< A veces se ponen muy nerviosos pero con la medicina...Yo nunca les he visto sin la medicina. Hay algunos que toman tanta medicación que se quedan así...sabes, tontos así >> (E16 Menor Estrep).
<< La medicación te deja flojo, no puedes caminar y no puedes hacer nada. [...] Yo he visto personas que antes estaban nerviosos y una vez que toman medicación se han quedado más tontos. Así como borrachos, pues, a mí no me gustan, ¿sabes? como que fuman porros mal, lo mismo...Van deshechos a su habitación y como han tomado medicación, duermen hasta mañana y ya está >> (E21 menor Estrep/Tillers).

En los prospectos de los fármacos anteriormente presentados y en Hales, Yudofsky y John (2000) se observa una amplia gama de efectos “colaterales o adversos”. Algunos de ellos son fatiga, somnolencia, sedación, mareos, falta de concentración, ansiedad, agitación e insomnio, aumento de peso, dolor de cabeza, amnesia, latido cardíaco rápido, los síntomas extrapiramidales. En los cuadros siguientes se especifica más respecto a este tema:

NEUROLÉPTICOS (Antipsicóticos)	
Risperidona (Risperdal)	-Efectos comunes: insomnio, agitación, ansiedad, cefaleas, aumento de peso. -Efectos poco comunes: somnolencia, fatiga, mareos, falta de concentración, constipación, dispepsia, náuseas/vómitos, dolor abdominal, visión borrosa, priapismo, disfunción eréctil, disfunción eyaculatoria, disfunción orgásmica, incontinencia urinaria, rinitis, eritema y otras reacciones alérgicas, accidentes cerebro-vasculares, síntomas extrapiramidales(temblor, rigidez, salivación excesiva, bradiquinesia, akatisia, distonía aguda), edema y aumento de enzimas hepáticas, intoxicación acuosa, disquinesia tardía, síndrome de hipertermia maligna, disregulación de la temperatura corporal.

Olanzapina (Zyprexa)	Discinesia, Acatisia, Ambliopía, Sequedad bucal, Mareo, Sedación, Insomnio, Hipotensión ortostática, Incremento del apetito, Aumento de Peso ¹⁷² , riesgo de hiperglucemia y diabetes ¹⁷³ . Raramente puede causar una reacción alérgica (p.ej. hinchazón en la boca y garganta, picor, exantema), Impotencia y Síndrome Neuroléptico Maligno (SNM) ¹⁷⁴ .
Quetiapina (Seroquel)	-Efectos adversos muy frecuentes: Mareo, Somnolencia (que suele desaparecer con el tratamiento continuado), Dolor de cabeza, Sequedad de boca, Síntomas de discontinuación (síntomas que se producen cuando se deja de tomar) incluyen no ser capaz de dormir (insomnio), sentir náuseas, dolor de cabeza, diarrea, vómitos, mareo, e irritabilidad -Efectos adversos frecuentes: Latido cardíaco rápido, Estreñimiento, Indigestión, Sensación de debilidad, Hinchazón de brazos o piernas, Aumento de peso, Desmayo, Taponamiento nasal, Tensión arterial baja cuando se está de pie (especialmente al inicio del tratamiento) -Efectos adversos poco frecuentes: Reacciones alérgicas que pueden incluir ronchas e hinchazón de la piel, Ataques epilépticos o convulsiones, síndrome de las piernas inquietas, Dificultad al tragar, Trastornos en el habla y en el lenguaje.

ANTIDEPRESIVOS

Ansiedad e insomnio, Alteraciones del apetito y peso (pérdida de peso y anorexia), Activación de la Manía / Hipomanía. A pesar de que la fluoxetina tiene pocos efectos secundarios somáticos (anorexia, pérdida del peso, cefaleas, náuseas, vómitos, temblores), la toxicidad conductual es habitual. Los síntomas incluyen agitación, insomnio, desinhibición social, manía e ideación o conductas suicidas.

ANSIOLÍTICOS

Benzodiazepinas (Diazepam)	Somnolencia, ataxia, cefaleas, mareos, hipotensión, visión borrosa, diplopía, retención urinaria, incontinencia, depresión mental, cambio de la libido, temblor y confusión, cambios en la salivación, náuseas, constipación, urticaria y erupciones cutáneas. Puede producir depresión respiratoria en los pacientes con afecciones pulmonares crónicas. Algunas veces se han observado reacciones paradójales en forma de excitación o irritabilidad psíquica. El tratamiento con benzodiazepinas puede provocar el desarrollo de dependencia física y psíquica.
Benzodiazepinas (Tranxilium)	Dependencia (una vez que se ha desarrollado la dependencia física, la finalización brusca del tratamiento puede acompañarse de síntomas de

¹⁷² La Olanzapina a menudo induce un substancial aumento de peso, rasgo común de los antipsicóticos atípicos. Recientemente la FDA exigió a los fabricantes de antipsicóticos atípicos la inclusión de una advertencia sobre el riesgo de hiperglucemia y diabetes que comportan estos fármacos.

¹⁷³ En el estudio "Comparison of Atypicals for First-Episode Psychosis" (Comparación de antipsicóticos atípicos en primeros episodios psicóticos). Se ha demostrado que forman parte del síndrome metabólico del fármaco los desajustes en el metabolismo de la glucosa, los altos niveles de triglicéridos y la obesidad y podrían incrementar el riesgo de enfermedades cardiovasculares.

¹⁷⁴ El SNM, un síndrome potencialmente fatal, se asocia con medicamentos antipsicóticos, incluyendo olanzapina. Las manifestaciones clínicas del SNM son hiperpirexia, rigidez muscular, alteración del estado mental y evidencia de inestabilidad del sistema nervioso autónomo (pulso o presión arterial irregulares, taquicardia, diaforesis y arritmias cardíacas).

	retirada), Insomnio de rebote y ansiedad (tras la retirada del tratamiento), Amnesia, Reacciones psiquiátricas y paradójicas ¹⁷⁵ (intranquilidad, agitación, irritabilidad, agresividad, delirios, ataques de ira, pesadillas, alucinaciones, psicosis, comportamiento inadecuado y otros efectos adversos sobre la conducta, Embotamiento afectivo, desenmascaramiento de alguna depresión preexistente).
--	---

ESTIMULANTES	
-Efectos secundarios iniciales habituales (intentar reducción de la dosis): Anorexia, Pérdida de peso, Irritabilidad, Dolor abdominal, Cefaleas, Hipersensibilidad emocional, llanto fácil.	
-Efectos secundarios menos frecuentes: Insomnio, Disforia, Interés social disminuido, Incapacidad para realizar tareas cognitivas, Aumento del peso inferior al esperado, Hiperactividad e irritabilidad de rebote (a medida que desaparece el efecto de la dosis), Ansiedad, Hábitos nerviosos, Hipersensibilidad a erupciones cutáneas, conjuntivitis o urticaria	
-Efectos al retirar el fármaco: Insomnio, Síntoma de rebote del Trastorno por déficit de Atención con hiperactividad.	
-Efectos secundarios poco frecuentes: Tics motores o vocales, Trastorno de la Tourette Depresión, Retraso en el crecimiento, Taquicardia, Hipertensión, Psicosis con alucinaciones, Actividades estereotipadas o compulsiones	

Uno de los anteriores efectos nocivos que merece especial atención es *el aumento del riesgo de suicidio*. Éste aparece especialmente por el consumo de quetiapina, benzodiazepinas y de fármacos antidepresivos.

El prospecto de Seroquel, bajo el título “Pensamientos de suicidio y empeoramiento de su depresión” señala:

“Si está deprimido, algunas veces puede pensar en hacerse daño o suicidarse. Esto puede aumentar al principio de comenzar el tratamiento, ya que todos estos medicamentos tardan tiempo en hacer efecto, por lo general alrededor de dos semanas pero algunas veces más. Puede ser más probable que piense así si es un adulto joven. [...] Si en algún momento piensa en hacerse daño o suicidarse, contacte con su médico o vaya a un hospital inmediatamente. Puede servirle de ayuda decirle a un familiar o amigo cercano que está deprimido, y pedirle que lea este prospecto.”

Asimismo, el Prozac recomienda al consumidor que si tiene pensamientos de autolesión o suicidio, estos pensamientos pueden verse incrementados tras el inicio del tratamiento con antidepresivos, ya que todos estos medicamentos requieren un tiempo para comenzar a actuar. Paralelamente, se apunta una precaución sobre el uso del medicamento en niños y adolescentes de 8 a 18 años.

“Los pacientes menores de 18 años tienen un mayor riesgo de efectos adversos como intentos de suicidio, ideas de suicidio y hostilidad (predominantemente agresión,

¹⁷⁵ Según el prospecto del fármaco estas reacciones son más frecuentes en niños y ancianos

comportamiento de confrontación e irritación) cuando toman esta clase de medicamentos. Prozac sólo deberá utilizarse en niños y adolescentes de 8 a 18 años para el tratamiento de los episodios depresivos moderados a graves en combinación con terapia psicológica, y no deberá utilizarse para otras indicaciones en este grupo de edad. Además, existe sólo información limitada en lo que respecta la seguridad a largo plazo de Prozac en relación al crecimiento, la pubertad, y el desarrollo cognitivo, emocional y conductual en este grupo de edad.”

En 2005, la Administración de Drogas y Alimentos estadounidense (FDA) perteneciente al Departamento de la Salud Pública y Servicios Humanos decide adoptar la etiqueta de advertencia “caja negra” ("black box") - el tipo más grave de advertencia - en todas las medicaciones antidepresivas. La advertencia dice que hay un riesgo aumentado de pensamiento o intento de suicidio en niños y adolescentes que toman antidepresivos. En 2007, el FDA propuso que los fabricantes de todas las medicaciones antidepresivas amplíen la advertencia para incluir a adultos jóvenes encima de por la edad veinte cuatro.

Paralelamente, otro efecto adverso alarmante es aquél del desarrollo de dependencia física y psíquica del sujeto al psicofármaco. El riesgo de dependencia se incrementa con la dosis y la duración de tratamiento. Especialmente, el uso de benzodiazepinas, grupo químico que se incluye en los ansiolíticos y tranquilizantes, aumenta el riesgo de dependencia. Al retirarse el fármaco de manera brusca o al finalizarse el tratamiento puede acompañarse del síndrome de abstinencia con síntomas como cefaleas, dolores musculares, ansiedad acusada, tensión, intranquilidad, confusión e irritabilidad. En los casos “graves”, se han descrito los siguientes síntomas: despersonalización, hiperacusia, hormigueo y calambres en las extremidades, intolerancia a la luz, sonidos y contacto físico, alucinaciones o convulsiones. Además, se ha descrito un síndrome de carácter transitorio, el insomnio de rebote y ansiedad, tras la retirada del tratamiento, caracterizado por la reaparición de los síntomas- aunque más acentuados- que dieron lugar a la instauración del mismo. En el prospecto del tranxilium se recomienda que el paciente sea advertido y se aconseja retirar progresivamente el fármaco reduciendo la dosis varias semanas antes, en particular después de un tratamiento prologando o si se sospecha que pueda aparecer dependencia al fármaco. En cuanto a este punto, se debe tener en cuenta que la disminución gradual recomendada y finalización del uso de psicofármacos no siempre es posible en el caso de los menores internados en instituciones de protección y de justicia juvenil por causa de fugas y desinternamientos imprevistos.

Otros factores que provocan o intensifican los efectos nocivos de los psicofármacos es el consumo de drogas, alcohol, como también “el cóctel” con diferentes fármacos. Como se advierte en el prospecto de Zyprexa:

“Dado los efectos primarios de la olanzapina sobre el Sistema Nervioso Central (SNC), se debe tener precaución adicional cuando se toma olanzapina en combinación con otros fármacos de acción central, incluyendo al alcohol.”

Asimismo, los fabricantes de Diazepam consultan al consumidor que el efecto del fármaco es potenciado por el consumo concomitante de bebidas alcohólicas y de otros depresores del SNC como otras drogas ansiolíticas e hipnóticas, antipsicóticas, antihistamínicos, analgésicos opiáceos y antidepresores tricíclicos.

Dado lo anterior, “ignorar” el hecho de que la administración de psicofármacos se dirige a adolescentes y jóvenes que, por las características de su edad, son más propensos al consumo abusivo de drogas y alcohol puede resultar muy perjudicial para la salud física y psíquica de estos sujetos. De modo ejemplar, se citan los siguientes:

“Una educadora intenta despertar a J. que duerme en un sofá. J. parece encontrarse mal y no tiene mucho contacto con el entorno. La educadora enojada le dice que las cosas no se hacen así; que no puede ser que se escape durante el fin de semana para ‘pasarlo bien’ y tomarlo todo, y, que se vuelva al Centro en tan mala condición y sólo para dormir. Luego, una educadora me dice que J. está tomando medicación psiquiátrica y no debería combinarla con alcohol, ni con drogas. Es lo que, según ella, ha hecho el chico durante su fuga y por eso ahora está así.” (N.O: Castanyers, 4)

En este sentido, un compañero de J. señala:

<< Coca, medicación, porros, alcohol, todo aquí dentro, mira como está el chaval. [...] Es una bomba. Se le hace una bomba dentro del cuerpo>> (E9 Menor Castanyers).

8.4 Actitudes y reflexión sobre el uso y la administración de psicofármacos

La búsqueda del razonamiento sobre la prescripción y administración de psicofármacos en los adolescentes, detecta a la vez el nivel de la propia reflexión y la actitud de los actores institucionales sobre estos temas.

a) Opiniones sobre las causas del uso generalizado de los psicofármacos

El uso generalizado de psicofármacos en los Centros de menores se comprende y explica de diferentes maneras. A modo general, las líneas interpretativas que surgen son cuatro. La primera de ellas apunta a la existencia de una relación causa-efecto entre la enfermedad mental y los psicofármacos naturalizando su uso. La segunda sostiene que los psicofármacos en los Centros de menores se utilizan como camisa de fuerza química, es decir, como medio de contención. Además, existe la consideración de que son los propios menores que quieren y que intentan lograr la prescripción de psicofármacos para estar drogados y así soportar el internamiento. Finalmente, se dice que en algunos casos, lo que se hace es solamente seguir

con unas pautas farmacológicas pre-existentes a la entrada del menor al Centro. En varios casos la persona entrevistada adopta a la vez más de una de las anteriores líneas.

-Naturalización del uso de psicofármacos frente a la existencia de la “enfermedad mental”

La relación entre problemas de salud mental y tratamiento con psicofármacos se naturaliza porque es considerada como una relación causa-efecto; es decir, la idea sería que “una vez que existen enfermedades mentales, hay y se necesitan sus principales remedios que son los psicofármacos”. En este sentido, se expresa la consideración que la medicación se toma porque aporta algo positivo a los síntomas de este estado del individuo, caracterizado como trastorno. En concreto, se dice que a la persona la puede ayudar a funcionar mejor en su cotidianidad y en las relaciones con los otros, es decir, adaptarse y (sobre) vivir en la sociedad:

<< En los casos que el psiquiatra valora que la medicación puede beneficiar al paciente. Que lo va a contener, que va a tener menos ideas...le va a estructurar el pensamiento, que va a bajar la ansiedad y va a mejorar su sintomatología. Y entonces, sí que se les administra [...] si el chaval está mejor, porque puede hacer más cosas, porque atiende más en las clases, porque está más receptivo a compañeros, porque está menos ansioso, puede jugar una partida de fútbol y no ir a romper no sé que, puedes funcionar mejor con él >>.

La misma profesional legitima el uso de psicofármacos percibiéndolo como una necesidad física equivalente con la necesidad de comer y ducharse. Así, el educador debe convencer al menor sobre esta necesidad y su obligación de tomar la medicación:

<< Entonces, vas a intentar que lo tome, ¿no? igual que se intenta a comer porque tiene que comer, ¿no? como tiene que ducharse o...Se te da a trabajar esta necesidad de tratamiento >> (E6 Psicóloga Castanyers).

Asimismo, la toma de medicación casi llega a ser un indicador de la existencia de problemas de salud mental. O sea, para algunas personas no es sólo que la enfermedad mental implica psicofármacos, sino que también, el mero consumo constituye una señal de la presencia y la gravedad del trastorno mental: << Es que no sé exactamente que es lo que tiene. Pero bueno, está medicado y así >> (E5 Maestra Castanyers).

-Los psicofármacos sirven como medio de contención-“camisas de fuerza química”

Se afirma que la medicación psicofarmacológica se utiliza como camisa de fuerza química, o sea, como medio de contención: <<Con los chavales se utiliza muchas veces como contención también>> (E2 Educadora Castanyers). Este uso se puede aplicar, según los siguientes educadores en personas muy conflictivas para la institución y en momentos y situaciones de crisis: <<...la contención química, ayuda, en algunos casos, a trabajar con

determinadas personas. Es difícil explicarlo >> (E26 Coordinador Tillers). Además, a través de la contención química la institución pretende controlar al menor en su ingreso en la institución, es decir en un período que conlleva mayores dificultades para la adaptación y crea más conflictos: << Mira, sinceramente, la medicación lo que hace es darnos un tiempo a nosotros para poder buscar estrategias que les pueda ir bien. Es el tiempo que necesitamos. Hay niños que vienen aquí, se desbordan, no hay manera que entiendan la normativa, no se adaptan, no se integran y se diagnostican como tal y eso nos da un tiempo, ¿sabes? >> (E12 Educadora Estrep)

Se admite así, el uso de psicofármacos como medio de contención pero que, hasta un punto, se justifica por las necesidades institucionales de adaptación, control y seguridad. La medicación psiquiátrica llega, incluso, a aceptarse como medio para que se consiga el trabajo educativo con los menores.

-Son los propios adolescentes que quieren e intentan lograr que les prescriban psicofármacos.

Según este punto de vista, expresado tanto por adultos como por menores, los chicos van al psiquiatra e inventan los síntomas para conseguir la prescripción de psicofármacos.

<< Es difícil...Por un lado, la necesidad de los chicos de aliviar esta angustia estando allí dentro hace que necesiten, que pidan este tipo de medicación. [...] O sea, el chico entra muchas veces y, ya directamente, dice “yo quiero medicación”. Evidentemente, no aguanta esto. Y van a psiquiatra y no sé que royo le cuentan y tienen medicación. Medicación fuerte... >> (E37 Educadora Tillers)

<<Normalmente, ellos piden ir al psiquiatra directamente, porque el psiquiatra les da medicación Ya se saben ¿no? cuales son las frases: “Ah, porque no duermo por la noche y además...” Entonces, saben que les van a dar esta medicación >> (E42 Educadora Can Lluçà).

<< Los chicos querían medicamentos para pasar el tiempo más rápido, para irse a dormir, ¿sabes? >> (E34 Menor Tillers)

Para algunos menores internados «colocarse» puede representar una forma más soportable de enfrentar el día a día, durante el internamiento institucional. Se trata de una manera de manejar las condiciones de vida en que están sometidos. Igualmente, se ha sostenido que esta actitud sucede, a veces, por la influencia y como mimetismo de sus compañeros.

Esta percepción se ha expresado sobre todo en el ámbito de justicia juvenil pero también aparece en el ámbito protector. En esta dirección se encuentra la siguiente recomendación en el documento de Proyecto educativo del Centro Vilana que se dirige a los chicos internados: “Aprender a utilizar los medicamentos de forma correcta (pastilla no es para dormir y no participar en la dinámica ni la quiero para no pensar...)” (2003:25)

La presencia de esta recomendación indica que hay un porcentaje de los chicos internados que tienden a consumir psicofármacos para estar drogados y, así, quedar alejados de su cotidianidad.

La escena presentada a continuación se enmarca en esta perspectiva.

“Estoy en el comedor del personal hablando con el subdirector. Entra un chico y le pide algo. El subdirector le dice que está prohibido para los chicos entrar en el comedor de los educadores y que, luego, se lo van a dar. El chico le dice: “Empiezo a ponerme nervioso”. El chico se va y yo le pregunto que quería este chico. Me dice que el quería pastillas. Cuando le pregunto si se refiere a psicofármacos, me dice que sí. Además, señala que muchos de los chicos toman psicofármacos no por padecer algún trastorno grave sino porque, durante el primer tiempo, no pueden adaptarse en el Centro. Así que el psiquiatra les prescribe psicofármacos hasta que se adapten en la vida del Centro. Entonces, según el subdirector, quizás se puede hablar de trastorno de adaptación” (N.O.: Estrep, 2).

Paralelamente, se ha expresado la consideración de que menores que consumen o han consumido drogas piden psicofármacos para sustituir la falta de estas drogas:

<< El consumo abusivo de determinadas drogas hace que el chico necesite consumir algo para sentirse bien. No es tanto una dependencia física, más psíquica en este sentido >> (E26 Coordinador Tillers).

<< Yo creo que sí porque, a veces, les veías...allí no se podían fumar porros pero sabías que fumaban porque conseguían entrar porros. Pero, había días que que no habían porque nadie había pasado, entonces, a lo mejor, sí pedían más las pastillas porque así se relajaban >> (E41 ex Educadora Alzina).

Sobre este tema, es decir, la sustitución de las drogas por psicofármacos, una educadora expresa que en casos que haya trastornos de consumo de drogas el propio psiquiatra es el que receta los psicofármacos para paliar los efectos de la dependencia:

<< Sí que es verdad que hay una parte que es de los trastornos de consumo de drogas, que tenemos muchos. Sí que es verdad que se da una medicación psiquiátrica para evitar la dependencia y lo compulsivo. Normalmente se les da a todos los que han tenido problemas con drogas >> (E27 Educadora Can Llupià).

-Seguimiento o reajuste de una pauta médica preexistente al internamiento

Algunos de los profesionales entrevistados manifiestan que parte de los menores que toman psicofármacos ya estaban medicalizados antes de su ingreso en la institución. En cuanto a esta última línea explicativa hay que apuntar que algunas de las personas menores de edad

que ingresan en un Centro no vienen directamente de la calle sino de otros Centros de la red de DGAIA o de DJJ. O sea, ya son institucionalizadas y, por lo tanto, diagnosticadas y medicalizadas dentro de las instituciones.

Concluyendo, pese a que exista la tendencia a naturalizar el uso de psicofármacos como el principal remedio para los trastornos mentales, ella no consiste en la tendencia predominante. Más bien, la mayoría de los educadores comparten la idea que la necesidad de administrar psicofármacos de modo tan generalizado es, en algunos casos, más inventada que real, sea por las instituciones o sea por los propios menores. Además, varios de estos profesionales no están convencidos que los psicofármacos mejoran al estado de salud mental de los menores; en vez, los educadores banalizan o normalizan el uso de los psicofármacos sea porque “es el psiquiatra quien decide”, sea porque los psicofármacos sirven al orden y las finalidades de la institución, o sea porque los propios chicos los piden. Se puede hablar de banalización o aceptación apática del uso de la medicación psiquiátrica que hay en estos centros.

Cabe destacar que el uso de psicofármacos en los Centros de menores a pesar de que dispone de unas características, condiciones y efectos particulares, se vincula claramente con el uso de estos mismos fármacos en la sociedad en general. Desde esta perspectiva, se debe mencionar el papel de la industria farmacéutica en la problemática estudiada. Hay muchos elementos que hacen pensar que el suministrar psicofármacos en los altos porcentajes en que se esta haciendo en los Centros de menores está relacionado también con la ofensiva comercial de venta de psicofármacos por parte de las multinacionales farmacéuticas. Como advierten De la Mata Ruiz y Ortiz Lobo (2003), las compañías farmacéuticas buscan continuamente estrategias para llegar a más población y, al mismo tiempo, aumentar el consumo de sus productos en las poblaciones ya incluidas en su “territorio”. El rol de la industria de psicofármacos y el negocio de la salud parece que se ignore o, al menos, no se mencione, por la gran mayoría de los profesionales entrevistados.

b) Actitudes y reflexión de los educadores en torno a la administración de psicofármacos y su encargo de repartirlos.

Las instituciones estudiadas les asignan a los educadores la tarea de la administración de psicofármacos a los adolescentes y jóvenes internados. Dicho de otra forma, unas personas formadas en educación y empleadas para realizar supuestamente una labor educativa dentro de los Centros protectores o reformadores, se encargan obligatoriamente y son los responsables de administrar psicofármacos a los menores a su cargo. El documento del Proyecto Educativo del Centro Vilana da unas pistas respecto al rol del educador a la administración de los fármacos:

“Como norma general se tiene que intentar responsabilizar el menor de pedir la medicación a la hora que le corresponde y tomársela ante el educador. A pesar de

todo el responsable último de dar la medicación pautada es el educador que tiene que velar por el fomento de la salud de los menores” (2003:69).

Paralelamente, el Reglamento de Régimen Interior de mismo Centro expone:

“Aspectos médicos: Un educador es responsable de dar los menores la medicación pautada por el médico y también de realizar los acompañamientos médicos a los menores que necesiten tratamiento especializado fuera del centro. Este educador esta en coordinación con el médico y la enfermera” (2006:46).

Por su parte, el Defensor del Pueblo en su Informe “Centros de Protección de Menores con Trastornos de Conducta y en situación de Dificultad social”, expresa que “la medicación se suministra bajo prescripción médica, siendo el responsable de su administración, en la mayoría de los casos, el equipo educativo” (2010:327).

En este plan, surgen dos preguntas; una concierne a la teoría sobre la base de la cual las instituciones asignan la administración de psicofármacos a profesionales en educación¹⁷⁶. La otra, que es la que se investiga en este apartado, es la reflexión y actitud del personal educativo sobre este aspecto de su trabajo institucional.

Un primer punto de vista es el que legitima el uso general de los psicofármacos y el rol de los educadores como responsables de su administración. El personal educativo debe garantizar que el menor cumpla con la toma de los psicofármacos y sigue con coherencia las pautas de su tratamiento farmacológico. En este marco, se considera también que no se debería permitir al menor elegir sobre el seguimiento o no de sus pautas médicas, ya que no posee conocimiento, ni criterio.

<<Si no quieren tomarla, intentas convencerlos, intentas pactar -siempre pactas-; [...] siempre pactando, siempre haciéndoles ver que la dosis justa es buena, que no vas a quedar tonto. Que no deja de ser un médico, es un médico para la cabeza >> (E2 Educadora Castanyers).

<< Lo que pasa que la medicación -esto es una opinión muy personal- no está bien tratada, ni bien llevada. A un menor no le puedes hacer responsable de si se quiere medicar o no, porque yo no creo que tenga potestad, ni capacidades, ni formación, ni criterio propio para decir: yo me quiero medicar o no. Entonces, en mi Centro, el menor que no quiere tomar una medicación firma un papel y no la toma. [...] Pero no

¹⁷⁶ En este punto, se tiene que comentar que el coordinador de educadores del Centro penitenciario de jóvenes de Barcelona informa que la administración de la medicación psiquiátrica en esta cárcel se hace por el personal clínico: <<A través del médico. O sea, todos los psicofármacos y tal tienen que estar controlados por el sistema médico. Generalmente, el personal de clínica son los que reparten la medicación. Llamamos al interno en la habita que se tiene la medicación y hacen que la tomen en su presencia para controlar también que la gente se la toma >> (E31).

hay ningún proceso...o tú como profesional eres consciente y te responsabilizas de eso -que dependerá de la calidad de cada profesional- o este chaval... >> (E40 Educadora Alzina)

Otra actitud adoptada por los educadores es el no posicionamiento respecto a la administración de los psicofármacos a los menores. Esta actitud, a veces, se acompaña con la falta de reflexión e interés respecto a la problemática general. Es decir, los educadores no se expresan ni a favor, ni en contra de la prescripción y uso de los psicofármacos considerando que no tienen formación, competencia y/o la obligación de hacerlo. Además, una vez que los psicofármacos se dan bajo receta médica, ellos no tienen ninguna responsabilidad por los efectos de la medicación: << Nosotros nos encargamos de dar la medicación. La medicación, punto>> (E36 Educador Tillers). En cierto sentido, la anterior expresión refleja la idea de que “yo simplemente cumplo órdenes”.

Finalmente, pocos entrevistados manifiestan una actitud crítica al uso y administración de psicofármacos. Algunos reservan dudas sobre el exceso de las prescripciones psiquiátricas, el uso generalizado y la cantidad consumida de las drogas psiquiátricas:

<< No sé. No sé, hasta qué punto cuando un chaval tiene un brote esquizofrénico, psicótico, de ansiedad, hasta qué punto es necesario medicarlo tanto, para luego conseguir una estabilidad. No lo sé. Pero es verdad que, con una pequeña dosis de medicación hay chavales que funcionan mejor, están más tranquilos >> (E2 Educadora Castanyers).

<< No soy psiquiatra, entonces, no puedo valorar pero, luego, sí que hay una valoración por la parte educativa de que es excesivo el nivel de medicación que se está dando>> (E26 Coordinador Tillers).

Igualmente, unos educadores cuando consideran que el menor quiere visitar al psiquiatra solamente porque busca psicofármacos, intentan convencerlos de no hacerlo:

<<Entonces, ellos te piden ir a psiquiatra. Y tú lo contrario. Tú eres un poco más “¡No! No hay que ir al psiquiatra porque tú lo puedes solventar de otra manera” >> (E42 Educadora Can Llupià). Algunos educadores opinan que sería recomendable que hubiesen entrevistas con los psiquiatras para intercambiar perspectivas y opiniones respecto a los menores. << Claro, tú como educador administras esta medicación pero en ningún momento hay un intercambio entre el psiquiatra y el educador que es que ve cada día el niño, que es él que puede ver que le iría bien al chico o qué es lo que, realmente, le pasa>> (E37 Educadora Tillers).

Resumiendo, entre las actitudes y reflexiones que se observan, algunas legitiman el uso de los psicofármacos y su administración a los menores, otras no toman posición y, por último, las posiciones más críticas ponen en duda el uso extensivo de los psicofármacos.

Independientemente de la actitud frente al uso de los psicofármacos, es destacable que casi ningún educador cuestiona la labor de administrarlos. Así, parece que hay poca o nula reflexión sobre la base teórica o, si se quiere, el tipo de la necesidad práctica en que se adscribe a unos profesionales de educación la tarea del reparto de fármacos psiquiátricos. En sentido semejante, no se expresa -menos que por una persona- ningún deseo o experiencia de debate o negación por parte de los educadores de administrar los psicofármacos. Cabe destacar la falta de reflexión y preocupación respecto al hecho de que los sujetos medicados con psicofármacos son niños. O sea, ni la condición de edad consigue sensibilizar a los operadores institucionales y que se les surjan dudas éticas sobre la administración de las drogas psiquiátricas. En este contexto, tampoco los efectos nocivos de estas drogas y sus riesgos relacionados con la edad de los consumidores son objeto de preocupación seria.

c) Actitudes y reflexiones de los adolescentes sobre la toma de psicofármacos

Las actitudes de los menores frente a la prescripción y administración de los psicofármacos difieren igual que difiere el nivel de su reflexión sobre el tema y sus características personales.

Por ley, la medicación se le tiene que dar, cuando se pueda, después de obtener el consentimiento del menor debidamente informado (Art. 55 de las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad). A estos efectos, el menor internado tiene derecho a negarse a la medicación, dejándolo por escrito y firmado. Lo que no se sabe en este caso es si la negación del menor repercute en su evaluación institucional, como por ejemplo, su nota diaria o algún informe del equipo técnico al juez, etcétera. No obstante, la ley señala que cuando haya peligro inminente para su vida se puede imponer un tratamiento contra la voluntad de esta persona (Art. 57, párrafo 3, Ley 27/2001).

Para empezar, se debe mencionar que la mayoría de los menores entrevistados expresan que no toman medicación psiquiátrica. Sólo un par de personas advierten que han tomado en el pasado. No obstante, se considera que hasta un punto este hecho tiene que ver con el perfil de las personas elegidas y, al final, consensuadas para la entrevista. A pesar de que la elección de los sujetos entrevistados se hizo de manera aleatoria, se adoptaron los criterios de la cooperación voluntaria del adolescente y la habilidad de comunicación. O sea, es muy difícil que una persona que estuviera con medicación psiquiátrica grave quisiera y pudiera entrevistarse. Otro elemento a considerar a la hora de valorar los resultados de esta búsqueda es que, debido a la no concesión de permisos de entrada a los Centros de justicia juvenil, se entrevistaron menos adolescentes vinculados a este ámbito. De todas maneras, el relato de los menores entrevistados sobre ellos mismos y sus compañeros, las percepciones del personal educativo, técnico y directivo de las instituciones, las observaciones de la propia investigadora y la información recogida por los documentos de los Centros han ofrecido unas líneas generales sobre la relación de los adolescentes internados con los psicofármacos.

A continuación, se citan las opiniones y experiencias de unas personas entrevistadas respecto al tema.

En primer lugar, los propios adolescentes también tienen la consideración de que algunos de sus compañeros piden psicofármacos porque se los consideran como una forma de drogarse y, así, quedar apáticos con sus vivencias y condiciones de vida. En este sentido, se ha revelado que en varios casos, especialmente en los Centros de justicia juvenil, se intenta conseguir la prescripción de psicofármacos para que el tiempo del internamiento pase más rápido y de manera menos dolorosa:

<< Había chicos que tomaban medicación sólo para dormir y para no pensar problemas. Yo no. Van a la psiquiatra, le mienten- le dicen “veo cosas por la noche, no sé que...”- y les da medicación. Y duermen para olvidar los problemas >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

De los menores entrevistados, sólo un par expresa que sufre por un malestar psicológico y que su estado de salud hace imprescindible el uso de psicofármacos:

<< Porque ahora yo soy más o menos. Hombre, yo con la medicación no me veo peor. Yo, en un principio, tengo que tomar medicación por bienestar >> (E20 Menor Estrep).

Paralelamente, la actitud de un adolescente internado puede cambiar según su estado psicológico, su situación institucional y las posibles recompensas que recibe del centro, así como el período de su internamiento. Las siguientes educadoras se refieren también a los cambios de la actitud de los adolescentes frente a los psicofármacos pero hablando de dos casos diferentes:

<< Hay algún chaval, por ejemplo, que con el psiquiatra no quería tomar medicación, entonces el pacto que hizo con el psiquiatra fue: se tomaba la pastillita de la mañana- que era la pastillita para controlar impulsos- si le recetaba tranquilizantes para dormir. Era lo que quería el chaval, ¿sabes? >> (E2 Educadora Castanyers).

Esta educadora advierte que hay casos en que el menor no quiere tomar su medicación y se lo convence con una recompensa. Se considera que una actitud negativa del menor respecto a la toma de una medicación específica se puede cambiar si el menor logra algún beneficio, en este caso, otra medicación más placentera. La segunda educadora enfoca al período del internamiento como factor que puede cambiar o modificar la actitud de los menores a los psicofármacos:

<< Al principio toman mucha medicación. Será por ellos, ¿no? porque no se acaban de adaptar o bien, que les quedan muchos años adelante. Pero yo trabajo en el

momento que están tocando la calle. Entonces, no les interesa medicación. Les interesa estar bien despiertos >> (E32 Educadora Alzina).

Este último punto de vista aboga, sin embargo, por la idea que el exceso de la toma de psicofármacos en los Centros de menores se explica por la necesidad de los adolescentes de encontrar remedios para soportar el internamiento.

Al mismo tiempo, unos menores cambian su actitud respecto a los psicofármacos debido a los efectos de ellos a su estado físico:

<< Hay gente que la medicación le cansa. Entonces, dice al educador “no quiero más medicación”.El educador lo único que hace es apuntarlo y dice que no más tienes medicación >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

En el lado opuesto, hay un número de adolescentes y jóvenes internados que deciden firmemente no aceptar ningún tipo de medicación psiquiátrica porque consideran que no la necesitan y/o porque no quieren padecer los efectos nocivos de estos fármacos.La chica entrevistada pretendiendo el control de sí misma no quería tomar medicación psiquiátrica y rechazó cualquier propuesta relativa: << Yo no. Yo no les dejaba que me dieran. >> (E35 Menor CRAE)

Algunos de los adolescentes han adoptado una actitud negativa respecto a los psicofármacos por haber visto los efectos en sus compañeros:

<<En este Centro hay chavales que toman y yo la verdad, no me gusta como están. ¿Usted ha visto a ese chaval? Pues, a mí no me gustaría estar así >> (E9 Menor Castanyers).

<<No tomaba nada. Me daban medicación pero no tomaba nada. De lo que he visto cuando daban la medicación a los chicos, se quedaban tontos. Yo no quería tomar. No tenía nada de confianza, porque te pueden dar una pastilla y te quedas...no sé. A muchos chicos les daban pastillas para calmarse y...>> (E34 Menor Tillers).

En suma, la relación de los adolescentes internados con los psicofármacos resulta ser variopinta y, a veces, cambiante. En general, la obtención de unos efectos placenteros, equivalentes a los producidos por el consumo de ciertas drogas, crea en algunos menores actitudes positivas frente a los psicofármacos. En este sentido, se puede decir que el consumo de psicofármacos constituye un punto de fuga para unos adolescentes. Luego, la idea y la imagen de los efectos adversos de estos fármacos conllevan la creación de actitudes negativas y el rechazo de la medicación psiquiátrica. De todas maneras, la mayoría de los menores entrevistados no se consideran a sí mismos como enfermos mentales o sujetos patológicos.

8.5 Situaciones de crisis psicológicas, salas de contención y medicalización

En este apartado exploraremos el tema del uso de la medicación psiquiátrica en “situaciones de crisis”¹⁷⁷ y en los espacios de aislamiento para detectar los riesgos y las garantías que existen para la integridad psíquica y física del menor.

Para empezar, recordamos que varios educadores contestando a la pregunta sobre las causas del uso generalizado de los psicofármacos en los centros de menores confirmaron el uso de la medicación como camisa de fuerza química. Ahora bien, investigando sobre la administración de las drogas psiquiátricas en situaciones caracterizadas como “de crisis” y cuando el adolescente está en la sala de aislamiento se ha obtenido la siguiente información:

Primero, se pone en manifiesto que varias veces la contención física se complementa por la contención química.

<< Vinieron (los agentes de seguridad) y nada, todos fuera. Entraron y, claro, ellos cogieron el chico y lo ataron. Lo atan y entonces, me parece, bajó el psiquiatra y le dio una pastilla >> (E38 ex Educadora Alzina).

<< Sí es un caso muy fuerte, si un menor empieza a lesionarse o algo así, lo cogemos, intentamos que no haga daño a sí mismo, llamamos a urgencias y ellos deciden si nos mandan alguna ambulancia, algún médico para que se calme el menor>> (E13 Educador Estrep).

Por su parte, el coordinador de fin de semana del Centro Tillers explica las líneas de intervención en situaciones de crisis:

<< Normalmente, la crisis psiquiátrica, depende...si tiene una pauta predeterminada se sigue la pauta y si no, se sigue como si fuera una crisis absolutamente normal. Es intervención de la seguridad, aislamiento, sobre todo vigilar que este no se pueda hacer daño- en momentos de crisis agudas ¿eh?- y a partir de ahí llamar al médico y ... si la crisis es muy, muy aguda hay una derivación al hospital psiquiátrico. [...]Lo que sí que intentamos, en un primer momento, es vigilar que el chico no salga del módulo. Si está en la habitación nunca deja de su habitación, se pone en las habitaciones de contención que son habitaciones limpias de cualquier cosa que se pueda hacer daño. Y si realmente, se está dando golpes o lo que sea, se le ata a la cama >> (E26).

¹⁷⁷ Terminología institucional que, sin embargo, apunta a los síntomas, al resultado pero no a las causas.

Paralelamente, se ha averiguado que a los chicos que toman medicación psiquiátrica se les puede meter igualmente en las habitaciones de contención. La respuesta del chico citado respecto a este tema es bien clara: << Sí. Si están nerviosos sí >> (E21 Menor Estrep/Tillers).

Dado todo lo anterior, se ha investigado sobre las posibles garantías establecidas para la protección de la salud e integridad del menor bajo estas condiciones.

Repasando el marco legal y los documentos institucionales se entiende que hay una dedicación insuficiente y general respecto a estas dimensiones del tratamiento institucional del menor. La Regla 52 de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad es, sin embargo, unas de las pocas reglas que hace referencia al tema estudiado:

Todo funcionario médico que tenga razones para estimar que la salud física o mental de un menor ha sido afectada, o pueda serlo, por el internamiento prolongado, una huelga de hambre o cualquier circunstancia del internamiento, deberá comunicar inmediatamente este hecho al director del establecimiento y a la autoridad independiente responsable del bienestar del menor.

En general, se contempla una vez más, que todo se deja al criterio y la autoridad del psiquiatra o del médico y a la responsabilidad general del director/a del Centro.

Preguntando a los educadores y a la psicóloga sobre las formas que garantizan la salud mental y física del menor durante los procesos de contención física, química y el aislamiento, se advierte que sólo una minoría considera que la integridad psicológica y física del menor está garantizada. Esta garantía se fundamenta con la presencia y la actuación propia del personal educativo y técnico de la institución:

<<Allí (en las salas de contención) pueden llegar en ocasiones puntuales. Puntuales en el sentido de que tenemos peligro de que haga daño a alguien o que se haga daño al mismo para tenerlo allí. Pero tenerlo allí significa que los educadores están allí con él hasta que se calme y tal. Entonces, bueno, luego (el educador) sale, luego entra, lo ve el educador, lo veo yo, ¿sabes?>> (E6 Psicóloga Castanyers)

<< Hombre, la garantiza el educador. [...] Luego, también, hay una habitación en la que está la cámara, con la que tú puedes ver si el menor, a lo mejor, se autolesiona o se intenta...o tiene ideas autolíticas. Todo está muy protocolizado, todo >> (E40 Educadora Alzina).

Al lado opuesto, gran parte del personal educativo tiende a dudar sobre la suficiencia de las garantías existentes:

<<De ninguna manera. No se garantiza (la salud). De ninguna...Lo único que sí que se hace, y muchas personas lo hacemos, es que si tú eres el tutor, bajas a hablar con este chaval. Y pedir a la seguridad que te abra la celda y estar allí con él, hablando un rato. Eso sí, pero ni baja la psicóloga, ni por asomo ni baja la asistente, ni baja el psiquiatra a no ser que le dé realmente, un brote muy grande de ¡aaahhhhhh! Pero no se asegura para nada. Bajan mal y salen peor >> (E42 Educadora Can Llupià).

<<La atención psicológica, de verdad, yo creo que es bastante flojilla y que tendría que...No sé. Ven muy poco a los chicos. Y a los que están aislados... Saben que si montan una historia gorda o un lío gordo, si se cortan, probablemente el psicólogo baja a hablar con ellos. Si están en condición normal, probablemente, el psicólogo no baje. Ellos saben que pidiéndolo bien, el psicólogo, probablemente, no va a venir >> (E39, Educadora Alzina).

<<Entonces, les encierran allí y allí aún se ponen mucho más nerviosos, mucho más ansiosos, y es donde se intentan suicidar, donde se cortan. Y cuando hacen todo esto, aún se les castigan más. “¿Te has intentado suicidar? Pues, ahora estás aún más castigado. Y encima te atamos”. Y así, sigues nervioso pero no te mueves. Yo creo que no se hace nada para garantizar que estén bien de la cabeza allí dentro>> (E41 ex Educadora Alzina).

Las educadoras citadas ponen de relieve la falta de asistencia y apoyo psicológicos que vivencian los adolescentes encerrados en las salas de contención, adolescentes que, en varias ocasiones, se les han administrado psicofármacos. En cuanto al papel del personal educativo en estas situaciones parece que ese se limita formalmente a la administración de psicofármacos y su presencia-dudable en la práctica cotidiana- como “testigos” mientras se está ejerciendo la contención física al menor por parte de los vigilantes de seguridad. Desde luego, la visita y apoyo al menor después de un incidente de crisis y mientras esté aislado, en la habitación de contención o similar, se hace según voluntad y criterio de cada educador.

Finalizando, hay que dejar claro que para las instituciones de menores, la contención psicofarmacológica no es incompatible con la contención física y las salas de aislamiento, más bien lo contrario. Así, hay casos en que la intimidación y segregación que se imponen al menor internado es doble. Aunque, según el discurso institucional, la administración de psicofármacos a los menores “rebotados” se haga para su protección, todo este proceso de la gestión de las crisis y situaciones conflictivas a través de diversos tipos de contención, puede resultar muy dañino para la salud mental del menor. Y, frente a este proceso, la persona menor de edad, se encuentra sin apoyo psicológico exterior y legalmente indefenso. Aún más, estos métodos son inscritos en la doctrina educativa de las instituciones de control sea como medidas educativas propias, o sea como medio para las finalidades “educativas” de los Centros.

8.6 Conclusiones

Después de este recorrido por la problemática estudiada, presentamos una síntesis breve de los elementos básicos que la componen. Estos son, a saber:

1. La re-aparición (si alguna vez se ha cesado...) de un discurso institucional y social que patologiza la conducta caracterizada como no adaptada y/o conflictiva.
2. Las exigencias institucionales de contención y control.
3. La consideración de que los problemas de salud mental entre los menores de los Centros es una evidencia. Lo evidente y real de los problemas de salud mental se fundamenta en la imagen y representación institucional y social de los sujetos internados. Es decir, la idea es que unos chicos que son ya “deficientes” son más propensos a desarrollar enfermedades mentales. Entonces, la explicación de la aparición del trastorno mental se percibe como obvia y sencilla y el trastorno se naturaliza.
4. La violencia institucional raramente se incluye en los esquemas de interpretación verbalizados, hecho por lo cual la institución queda exenta de toda responsabilidad.
5. Falta de reflexión crítica e, incluso, información por parte del personal institucional sobre los trastornos de salud mental, los psicofármacos, el rol de la industria farmacéutica e, incluso, el propio rol del personal en esta realidad.
6. La creación y uso de unas categorías psiquiátricas “flexibles” con criterios poco específicos que funcionan como “cajón de sastre” donde se mete todo. Categorías nosológicas en las que subyacen ideas neo-higienistas, correccionalistas y de defensa social.
7. El empleo de un lenguaje actualizado por parte de la psiquiatría y las instituciones del control que suaviza el significado y el contenido de unas palabras y viejas ideas o, incluso, distorsiona la percepción respecto a ellas.
8. Dentro de las instituciones de control, la psiquiatría mantiene su prestigio y legitimación. La “omnipotencia” o autoridad incuestionable del psiquiatra como experto es un reflejo del prestigio y poder que se otorga socialmente a cada tipo de especialistas.
9. El reconocimiento parcial de la relatividad de los diagnósticos debido a la edad infantil y adolescente, en lugar de funcionar como elemento que cuestiona el valor de ellos, actúa como defensor de su carácter general e, incluso, impreciso, y legitima el tratamiento psicofarmacológico.

10. La utilización frecuente de los psicofármacos como medio de contención o, dicho de otra forma, como camisa de fuerza química por la institución.

11. Los psicofármacos causan efectos secundarios fuertes y variopintos.

12. La elección u opción de suministrar psicofármacos se naturaliza y/o se banaliza presentándose como el único o el principal medio de tratamiento. Los diagnósticos se convierten en un pretexto con el que se justifica la medicación psicofarmacológica.

13. Un porcentaje de los adolescentes y jóvenes buscan por si mismos los psicofármacos para aliviarse de las condiciones de vida del internamiento. En este caso el consumo de psicofármacos llega a crear un punto de fuga para las personas encerradas.

14. Hay casos donde la contención física y el aislamiento se usa simultáneamente con la contención química. Por lo tanto, se puede hablar de una doble o, mejor dicho, triple segregación y represión impuesta al sujeto.

15. Unas de las justificaciones para la imposición de la contención química es la finalidad “educativa” de la institución. Es decir, se considera que los psicofármacos funcionan como medio para que se creen las condiciones adecuadas y se posibilite la “educación”.

16. La falta de dudas éticas por parte del personal institucional sobre la administración de psicofármacos a adolescentes y sobre los efectos adversos de estas drogas.

17. Insuficientes referencias y garantías legales respecto al tema en cuestión.

Profundizando en la problemática de la sobre-presencia de problemas de salud mental en los centros de menores y la administración de psicofármacos, se ha evidenciado la entrada en juego de una opción específica del tratamiento de unos adolescentes institucionalizados en relación con las necesidades del control social. Es la elección de clasificar, representar y construir a los adolescentes como casos patológicos, enfermos mentales, individuos con problemas psiquiátricos. Es la opción de intervenir, tratar e infligirlos con psicofármacos. Esta tendencia, cuando se aplica en contextos que son, de por sí, violentos y represivos como los que hay en los Centros de menores puede provocar consecuencias que no se sabe cómo perjudicaran la salud y la vida presente y futura de los adolescentes.

De todos modos, la patologización de los niños “problema”, su encierro y castigo terapéutico, como ya se indicó, no es algo nuevo, ni original.¹⁷⁸ Ahora se observa una estructuración más sistemática de las categorías psiquiátricas fundadas que, en gran medida, se formulan por criterios diagnósticos que son actualizaciones de las “viejas” conductas y estados patologizados y/o peligrosos. Asimismo, se modifica el lenguaje para que la conducta

¹⁷⁸ Véanse capítulo 3.

inadaptada, conflictiva y violenta se psiquiatrice. Unas de las categorías psiquiátricas- las denominadas “menos grave” o aquellas “que están entre el área difusa de la normalidad y la enfermedad mental”-, dirigidas a niños y jóvenes constituyen el más claro reflejo de los procesos de control. Este tipo de categorías psiquiátricas representando lo socialmente sano y patológico con el auxilio de premisas neo-higienistas funcionan como jueces simbólicos de lo social. Por lo tanto, hay que dudar sobre los criterios de definición de unas conductas o estados como problemáticos o patológicos.

El uso de los psicofármacos llega a constituirse en el tipo dominante, por no decir único, de tratamiento y no como uno de los posibles modos - quizás no el más adecuado, ni el más ético- de aproximación y tratamiento de la problemática. Cómplices necesarios de esta opción y estrategia son el modelo biomédico y los avances de la psiquiatría contemporánea, la mercantilización de la salud a través de la industria farmacéutica y también la actitud de los profesionales de psiquiatría, psicología y, en este caso, educación. La aparición de trastornos mentales y de la medicalización de unos adolescentes no provocan preocupación y dudas éticas significativas a los operadores institucionales. Dicho de otra forma, para varias personas que forman parte del personal institucional, la problemática analizada, ni siquiera se percibe como una problemática. Lo que sucede en realidad, es una naturalización y/o banalización del uso de psicofármacos. No obstante, este fenómeno no se crea exclusivamente a nivel institucional, sino también a nivel social. Esta tendencia tanto a nivel institucional, como también a nivel de discurso social dificulta aproximaciones críticas al fenómeno. Y si todavía se reserva alguna pequeña duda o negación respecto a la medicalización de un niño que está fuera del sistema de protección y/o de justicia juvenil, cuando se trata de un niño institucionalizado que de por sí se considera problemático hasta, a veces, superfluo¹⁷⁹ o, incluso, un “residuo humano” (Bauman,2009), el consenso sobre su medicalización es mucho más generalizado.

Paralelamente, se debe criticar la falta o insuficiencia de normas legales para la regulación del tratamiento psiquiátrico y psicofarmacológico de personas menores de edad internados en instituciones. Ha quedado demostrado que las referencias legales, tanto estatales como autonómicas, sobre este tema son pocas y genéricas. La legislación vigente concede al psiquiatra toda la responsabilidad en cuanto a la administración de psicofármacos. Este profesional, será finalmente quien regulará, en cada momento, cómo actuar. En este contexto, tampoco se ve regulado el uso de psicofármacos en relación con otras condiciones de internamiento como son la contención física y las salas de aislamiento o con las actuaciones en el momento de desinternamiento. En suma, parece no haber suficientes garantías para la prevención del maltrato y situaciones abusivas contra la persona menor de edad.

El encierro o internamiento institucional aparejados con los procesos de psiquiatrización y medicalización significan el aumento de la clasificación e intervención sobre el sujeto. Ahora, al sujeto desamparado, infractor de la ley, desocializado y/o no educado, se añade el

¹⁷⁹ “superfluo” en la geografía social del orden neo-liberal

sujeto trastornado. Es decir, se aumentan las condiciones y estados problemáticos que se suman a una misma persona. Y a cada una de las clasificaciones de la persona le corresponde institucionalmente una intervención propia. La primera intervención sería desde el derecho civil, la segunda desde el penal, la tercera desde la “educación” y la psicología, y la cuarta desde la psiquiatría. El resultado son unos adolescentes multi-intervenidos, intimidados e aniquilados. Paralelamente, en casos que la administración de psicofármacos se aplica a una persona no sólo internada o encerrada, y además sometida a alguna modalidad de aislamiento, se puede hablar de un control sobre la persona que aspira a ser totalitario.

Ahora bien, las referidas intervenciones múltiples y su combinación no se podrían sostener sin la existencia de unas estructuras particulares; en este caso, se trata del Centro Educativo, sea de justicia juvenil o sea del sistema de protección de menores. Mientras los diagnósticos psiquiátricos se convierten en pretextos para la administración de psicofármacos, “la educación” constituye la finalidad “sagrada” para la imposición de diversas intervenciones e intimidaciones al adolescente institucionalizado. En último término, la medicalización se presenta como un medio para llevar a cabo “la educación”. Cabe preguntarse cómo se puede pretender educar a un niño “ausente”, patético, heterodeterminado, como lo es un niño bajo la influencia de psicofármacos.

Para concluir, la problemática que emerge dentro de las instituciones de control para menores refleja unas formas particulares de gobierno poblacional y de dominación. Es el control de la subjetividad a través del poder “psi” y las tecnologías farmacológicas lo que se puede caracterizar como *la producción química de lo normal*. El sujeto es psiquiatrizado para que se ubique en el lugar de espectador pasivo y enfermo ante los acontecimientos de su vida personal y social. Paralelamente, con la introducción de la psicofarmacología al arsenal de las instituciones penitenciarias y “cuasi-penitenciarias” para menores, se dan otras características del control; esto es, la **psiquiatrización del conflicto social**¹⁸⁰. Ya no se trata de un control disciplinario, sino de un proceso que persigue la captura total de la vida; y **es este proceso que se inscribe dentro de lo que se define como control biopolítico**.

¹⁸⁰ La psiquiatrización de los conflictos a través de la utilización frecuente del dispositivo de la psiquiatría se ha puesto también en evidencia por la investigación doctoral de Silvina Monteros (2007).

PARTE III.CONCLUSIONES

Capítulo 9

Conclusiones finales

9.1 Conclusiones

Tras este largo camino que supone la realización de una investigación y tesis doctoral, un proceso lleno de interrogantes, revelaciones, ilusiones y desilusiones, hay que concluir: dar consistencia y coherencia al discurso, contextualizar y explicar los resultados más significativos, señalar sus interconexiones y dependencias, comprobar nuestro punto de partida. No se trata de descubrir o enseñar “la verdad” y “la realidad” sino de dar unas pistas y, sobre todo en nuestro caso, de “derrumbar unos muros”, “cortar unas rejas”, dar visibilidad.

I. La inscripción de las instituciones protectoras y penales de menores en el modelo de la “pedagogía carcelaria” y la pertenencia de ellas al “continuum carcelario”.

Nuestro objeto de estudio han sido los centros de internamiento para menores desamparados y los centros cerrados de justicia juvenil. Partimos de la consideración previa de que estos centros comparten una serie de teorías y prácticas que se basan en “lo carcelario”. Entendemos “lo carcelario” como un sistema del control que, adoptando el análisis de Cohen, tiene “un espacio real y un espacio social (o simbólico)” (1988:73). Es decir, integra “unos discursos y unas arquitecturas, unos reglamentos coercitivos, unas proposiciones científicas, unos efectos sociales reales, unas utopías invencibles” (Foucault, op.cit.:276). Desde esta perspectiva, la investigación detecta y profundiza en las ideas, sistemas, tecnologías y actitudes que edifican lo carcelario y que mantienen su espacio. Se trata de “lo carcelario” reflejado en los medios y los fines que lo constituyen y cuya columna vertebral es el control, la disciplina y el castigo.

A raíz de lo anterior, nos preguntamos cuáles son los elementos comunes de las instituciones protectoras y de las instituciones penales que nos permiten afirmar que en ellas rige el modelo que denominamos “Pedagogía carcelaria” y que estas instituciones pertenecen a un “continuum carcelario”.

Para responder a esta pregunta entendemos que un elemento primordial a tener en cuenta es el modo cómo las instituciones perciben y construyen a los sujetos internados y a los reclusos. ¿Cuáles son estos sujetos sobre los que las instituciones y la “educación” son llamados a intervenir? Entre los sujetos institucionalizados y el tratamiento institucional hay una interconexión y una dependencia. Las instituciones, al tener la capacidad de definir “la realidad” (Berger, Luckman, 1995) y crear “objetividad” (Foucault, 2002), construyen al

sujeto de varias formas. De esta manera, la imagen y representación de los sujetos en los centros investigados definen y legitiman el modelo de tratamiento en tales instituciones. Por su parte, la misma aplicación del tratamiento repercute tanto en la producción de las subjetividades como en la construcción social de la imagen de los menores internados.

La presente investigación revela la construcción de unos individuos “problemáticos” en todos los aspectos. Así, aparece el sujeto “de la necesidad y carencia”, el sujeto “deficitario”. Calificaciones como :“Necesidad de límites”, “carencia del auto-control”, “falta del sentido de responsabilidad”, “falta de hábitos normalizados”, “falta de desarrollo afectivo normal”, son las que más fundamentan y legitiman el tratamiento que los menores y jóvenes reciben en los Centros. En estos, el “estar” resulta sinónimo del “ser” y unas características sesgadas atribuidas a los sujetos- adolescentes y jóvenes- vienen a definir, institucional y socialmente, la calidad que tienen aquellos. Podríamos decir que “lo problemático” engloba toda la existencia y adquiere una dimensión ontológica. Como consecuencia de ello el sujeto es valorado y criminalizado desde su “carencia” y el “nivel del riesgo” que se supone que pueda plantear. Al profundizar, se pone de manifiesto que la deficiente estructura interior de estos sujetos - estructura revelada en su conducta exterior- es la que sustenta sus carencias y patologías. De esta manera, se consigue establecer *un sistema de causalidad a la escala de una biografía entera y dictar un veredicto de castigo-corrección* (Foucault 2002:256).

Los sujetos quedan configurados como descontextualizados, son sujetos sin “raíces” a los que se niega todo su pasado, su historia, considerados ilegítimos o presentados como negativa y perjudicial. Asimismo, se vaticina y desvaloriza su futuro de antemano. En último término, la poca o nula calidad y posibilidades del futuro de los adolescentes y jóvenes internados se equiparan y corresponden a la supuesta poca o nula calidad y capacidad de ellos mismos. La conceptualización y construcción de los “casos perdidos”, la “población excedente”, el “resto social” y/o los presentes o futuros “enemigos sociales” fundamentan toda una serie de intervenciones que se van a imponer a estos adolescentes y jóvenes. Esto se debe a que, tal y como sostiene Castel, “un ser sin historia y sin raíces” es capaz “de reconvertirse o de reciclarse en cualquier momento para responder a las exigencias de cualquier planificación tecnocrática” (1984: 220). Dicho de otra forma, este tipo de intervenciones o intromisiones institucionales “necesitan” y parten de los sujetos “necesitados” y “descontextualizados” para desarrollarse. Sobre estos sujetos, con carencias virtuales y reales, intervienen las instituciones de manera que se les aumente y retroalimente privaciones de todo tipo.

En este dogma y, a la vez, en el miedo confuso hacia el “carente”, el “deficitario” y “problemático” se sustenta la ideología de la peligrosidad y el riesgo. Se identifica con el riesgo, produciendo la emergencia de la “defensa social”, a aquellos individuos menores de edad que “son algo menos” de la media “normal”, que se presentan con menos recursos materiales y psíquicos, que por su culpa o la culpa de su familia no han adquirido los valores y modos de funcionamiento “comunes” y que no muestran la suficiente capacidad, voluntad o consenso para “normalizarse”. Son sujetos culpabilizados bien por su modo de “ser-estar”, bien por las circunstancias de su vida, bien por su “irresponsabilidad”, bien debido a que (ya

que nada poseen) se considera que “no tienen nada que perder”. *Estos son los niños “en peligro” y a la vez “peligrosos”.*

En este contexto, el sujeto colectivo y, a la vez, grupo construido de los “menores inmigrantes no acompañados”, viene a incluirse en la “otra” infancia destinataria de las instituciones de control y ajustarse perfectamente a la categoría de los actuales “niños peligrosos”.

La psicología, criminología y educación positivistas siguen aportando los esquemas interpretativos para construir y tratar a los individuos “carentes”, “patológicos” y/o “peligrosos”. La necesidad sigue siendo la misma: intervención, tratamiento, restricción y control. Estos individuos deben transformarse, “domarse” o, por lo menos, quedar controlados. Por una parte, se tiende a creer que por ser todavía niños son propensos al cambio y al moldeamiento; mientras que por otra, las llamadas carencias en la socialización y la “mala” educación de estos adolescentes y jóvenes se perciben como factores que dificultan o debilitan su cambio y “progreso”.

El modo en que se percibe y trate al menor hace desaparecer al “sujeto” individual y social. La fragmentación de la realidad subjetiva y social ha “disuelto” el sujeto en categorías individualizadas e individualizantes y este viene a equipararse con la categoría en la que queda atrapado. En otras palabras, y de acuerdo con Núñez (2010), ya no hay sujeto. Obviamente, si no hay sujeto no puede haber educación- en términos de transmisión- adquisición- sino solamente adoctrinamiento y control.

Los sujetos en las instituciones protectoras y penales son niños excluidos del “estatuto de la infancia” creado por la legislación internacional y reconocido por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Tanto por su representación institucional como por el tratamiento que reciben estos sujetos no son considerados como *activos, participativos y creativos*, ni como *sujetos en desarrollo*, ni son tratados en términos *de igualdad y de no discriminación*, y tampoco se fomenta *su protagonismo social*. En general, sus derechos no son reconocidos o son devaluados. Sin embargo, se reconocen como *sujetos vulnerables y necesitados de especial tutela y amparo* en la medida y en los casos en que esta calificación paternalista pueda funcionar como pretexto para intervenciones controladoras y, al mismo tiempo resulte conveniente con arreglo a la filosofía neoliberal de prevención y gestión de riesgos.

Entre los diferentes adolescentes y jóvenes se han encontrado varias actitudes, puntos de vista y nivel de reflexión respecto a su internamiento institucional, sus condiciones de vida, las normas, la autoridad, sus relaciones, sus perspectivas del futuro. Ha quedado patente que la mayoría de estos adolescentes y jóvenes no entienden la dimensión estructural de las condiciones y prácticas a las que están sometidos, ni la teoría o ideología que hay detrás de su tratamiento institucional. Pese a eso, varios de ellos solicitan o reivindican cambios en su realidad y en el orden institucional represor. Por otro lado, en el caso de los niños tutelados,

algunas causas estructurales como la falta de recursos de subsistencia, la precariedad económica, la represión por las leyes de extranjería, es decir, la imposición de la “necesidad” pueden provocar el aparente sometimiento del menor a la lógica de la institución asistencial.

Es importante señalar que, en disonancia con el discurso institucional, los sujetos adolescentes y jóvenes se sitúan a sí mismos en un lugar, se ven en un contexto, reconocen el camino que han recorrido, se proyectan en el futuro. Los contactos y las entrevistas con los adolescentes y jóvenes, realizados en esta investigación, así lo demuestran. Ellos cuentan con herramientas y recursos personales que les brindan varios modos de pensar, hacer, relacionarse, invadir, combatir. La propia narrativa, su representación discursiva, es uno de los medios que cimienta estas posibilidades y estrategias. Efectivamente, de acuerdo con Venceslao Pueyo, *“la propedéutica reformativa no logra colonizar totalmente a los internos”* (2012:362). El que los niños y jóvenes internados y reclusos se hayan enfrentado desde una edad temprana a la violencia estructural e institucional repercute en su proceso de subjetivación pero no determina una “muerte anunciada”. La última palabra la tiene el sujeto.

En esta investigación hemos encontrado considerables similitudes, muy parecidas en varios casos, en relación a las imágenes y representaciones entre los sujetos de los centros de protección con los de los centros de la justicia juvenil. Estas similitudes se producen como consecuencia de que ambos tipos de instituciones comparten criterios a la hora de realizar la construcción institucional, tanto simbólica como material, del niño asistido y del infractor del código penal. Una continuidad que, por un lado, se edifica en base de lo que supuestamente “son” y, sobre todo, de lo que “no son” los menores internados y de lo que se espera de ellos; por otro lado, es una continuidad que existe- o, al menos, así se expresa- porque las mismas presencias físicas “habitan” varias instituciones en diferentes épocas. Niños que pasan de un centro de protección a un centro terapéutico, del centro de protección al centro de justicia, de un centro de justicia a otro, y así sucesivamente. Dicho de otra manera, se trata de la segregación y la inclusión cronificada de sujetos individuales o colectivos en circuitos especiales de las agencias del control (Pitch, 1996). Un funcionamiento en cadena que se realiza mediante procesos de selección y que “condena” perpetuamente las personas encerradas en este (Baratta, 1986). A tales efectos, como Wacquant sostiene, es *“la misma población (que) circula-en un circuito casi cerrado- de un polo al otro de ese continuum institucional”* (2000:100).

Como ya hemos dicho, el marco que va a alimentar la “educación” y la evaluación de estos “no-sujetos”, de esta “carne de cañón”, tanto en las instituciones protectoras como en las de justicia juvenil es la “pedagogía carcelaria”. De entre los distintos elementos que ponen de manifiesto el dominio de este tipo de pedagogía y que son comunes en el “continuum” de los centros, se ha observado que los fundamentales son los siguientes: el sistema conductista de premios y castigos, las correcciones “educativas”, el régimen y las sanciones disciplinarias, los medios de contención-coerción, el frecuente recurso a la psicofarmacología y el ideal médico-pedagógico. Todos estos sistemas, métodos y “remedios” están directamente

vinculados con los conceptos de control, disciplina y castigo, ya sea como fines o como medios. Asimismo, se basan en la violencia y a su vez ejercen violencia.

En los centros de menores, la modificación del comportamiento sigue siendo preponderante. Así, la conducta observable es la media de la educación y “un indicador de la evolución de la reeducación” o terapia de la persona (García Borés Espí, 1997:155).

El conductismo vinculado con el sistema de gratificación-sanción o premios y castigos, mantiene intactos varios de sus fundamentos presentados históricamente en las instituciones penitenciarias, “cuasi-penitenciarias” y escolares. Paralelamente, las nuevas tecnologías de información y comunicación, la mayor racionalización de los procesos, la invasión del neohigienismo y la “disolución del sujeto” han influido en el tradicional conductismo “punitivo-premial”, de manera que hoy debemos hablar de neo-conductismo. Sin embargo, seguimos con la misma perspectiva ideológica positivista, la concepción “mechanicista” del hombre y de la sociedad, y de la racionalidad punitiva. El tradicional orden de la “higiene moral” combinado con las pautas de la sociedad de riesgo, el tecnocratismo y las exigencias del mercado, sustentan esta “ingeniería de la conducta”. En concreto, el sistema neo-conductista de premios y castigos adopta las premisas (neo)higienistas en el contenido de sus premios, en la organización y racionalidad de sus procesos, en los criterios y los instrumentos de la evaluación. Y todo eso, tal y como afirma Núñez (2010), en detrimento de las inquietudes pedagógicas.

El sistema de castigos y privilegios constituye una verdadera “tecnología punitiva” que funciona como manera de disciplinar a los adolescentes y jóvenes internados. Esta tecnología utiliza la individualización, la observación y el control minucioso del detalle, el examen, la sanción normalizadora; todos métodos que se integran todos “en el ciclo de poder-saber” (Foucault, 2002).

En las instituciones estudiadas todavía está presente el concepto o ideología moderna del progreso, entendido como evolución, la supuesta mejora mediante el paso de unas etapas sucesivas del desarrollo. Todo esto implica el paso del sujeto por unas fases científicamente, socialmente y/o naturalmente pre-establecidas y determinadas. Las falacias generales de esta ideología como son la pre-fijación de caminos y estados, la exagerada “fidelidad” en unos puntos de referencia estables, la tendencia de homogeneizar, se parecen aún más a un eufemismo cuando se dan en los centros de menores. Esto se debe en primer término a la heterodeterminación y evaluación externa del contenido de este concepto; es decir, el sujeto no tiene voz en cuanto a qué significa para él progresar, mejorar. En segundo lugar, nos encontramos con las nulas posibilidades del “movimiento” y de recorridos dentro de la institución. En resumidas cuentas: las propias estructuras estudiadas limitan o impiden la apertura de caminos para el sujeto y, con el transcurso del tiempo, le pueden llevar al estancamiento.

Se ha comprobado que el sistema conductista “punitivo-premial” de los centros de protección y los centros de justicia juvenil se asemeja a su sistema referente en las cárceles. En concreto, ambos comparten el sistema de fases y los mecanismos del progreso y retroceso, algunas recompensas o incentivos, la continua evaluación y la clasificación. Un elemento diferenciador sería el dominio del discurso educativo y las ideas higienistas y moralistas que se observan en el diseño y la aplicación de este sistema en los centros de menores. Independientemente de esto último, tanto en los centros para menores como en las cárceles, la aplicación del sistema conductista de premios y castigos devalúa derechos humanos y de las personas privadas la libertad y los convierte en meros beneficios institucionales carentes de protección y condicionados por la obediencia o sumisión de los sujetos a las exigencias institucionales (Rivera Beiras, 1997; 2003). Así, la aplicación del sistema de niveles afecta y condiciona las comunicaciones, las visitas, las salidas al patio, la asistencia a recursos educativos, deportivos y de recreo exteriores, la posibilidad de acceso a talleres y tareas remuneradas, la concesión de permisos, la situación judicial y administrativa, el cambio de la medida etc.

Es preciso señalar que el conductismo en los centros de menores no se encuentra sólo en la presencia del sistema de premios y sanciones. Al contrario, los ideales y los métodos conductistas se encuentran prácticamente en todo el tratamiento y el funcionamiento institucional. De esta manera, la “inspiración” de estas instituciones se basa completamente en una filosofía que niega la riqueza y las controversias de la subjetividad, infravalora la potencia de la voluntad humana y no toma en consideración la dinámica de la interacción y el conflicto. Esta tecnología política está destinada a conseguir el control y la coerción al auto-control, la competencia y el individualismo como garantes del orden y seguridad; orden y seguridad que se anuncian como proveedores de la felicidad personal y social. Ya que, como prometía Skinner:

“Walden Dos puede contribuir a nuestra seguridad. Incluso como parte de un plan más vasto, una comunidad sirve como experimento piloto. [...] La felicidad nos espera. ¡Aquí y ahora! (1985: 11; 176).

Sin embargo, el elemento de la pedagogía carcelaria más explícito de todos los elementos analizados en este estudio y el que se identifica en mayor medida con la institución de la prisión, es el de la corrección “educativa”, el régimen y las sanciones disciplinarias así como los medios de contención. La “educación” ofrecida en los contextos institucionales investigados está directamente ligada con estos procesos.

Estas tecnologías incluyen ya en su propia denominación el recurso a la disciplina, el control y el castigo. El hecho de que estén al servicio de los objetivos del orden institucional e impongan al castigo y la sumisión demuestra que el término “centros educativos” no es más que un eufemismo. Ya que, de acuerdo con Manzanos Bilbao: *“mediante el disciplinamiento para aceptar las normas de funcionamiento de una sociedad y de una institución [...] que se fundamentan en la obligatoriedad, en la obediencia, en el sometimiento a la autoridad*

impuesta o en la dominación profesional, el único tipo de educación que se puede aplicar es el domesticador (2006:61).

Mientras la pena legal recae sobre un acto y la medida administrativa sobre una condición supuestamente externa al individuo -la del desamparo- esta penalidad interna recae sobre una vida, sobre el propio sujeto, su valor y su supuesto “ser”. Es una penalidad que se puede interpretar como una defensa del orden institucional y su “universo simbólico”. Como sostienen Berger y Luckman, “los custodios de las definiciones “oficiales” de la realidad” crean e imponen procedimientos represivos contra tales individuos y grupos que no asumen el orden institucional y social y adoptan opciones divergentes de la realidad. Dichos individuos plantean una amenaza práctica para este orden pero también una amenaza teórica para su universo de legitimación” (1995:137).

La aplicación de la “corrección educativa”, las “sanciones disciplinarias” y los “medios de contención” no es excepcional sino que está integrada en la “vida” cotidiana de los centros afectando, materialmente, a un significativo número de menores internados y reclusos y, simbólicamente, a todos los participantes en este “universo” institucional. Hay humillación, intimidación, coerción; pero más allá, hay comunicación de significados y producción de realidad social (Garland, 1999). En este sentido, se construye el sujeto conflictivo, violento, el sujeto psiquiátrico, el “enemigo social”. Es el ejercicio de una violencia física, psicológica pero también cultural. Evidenciamos que se trata de un castigo racionalizado, fundamentado en postulados correccionalistas y moralistas, en la doctrina de la prevención de riesgos y la defensa social, un castigo que adopta varias estrategias para que sea legitimado.

La presencia y aplicación de la “corrección educativa”, el régimen disciplinario y los medios de contención, articulan dos procesos: la *sanción normalizadora* y la *represión neutralizadora*.

En el primer caso, la aplicación del castigo institucional se conceptualiza como una forma de enseñar valores sociales, distinguir “lo bueno” de “lo malo”, indicar los modos de funcionar legítimos, marcar el límite. Se trata del castigo que “endereza conductas”, y “normaliza”, puesto que reafirma la norma y su fuerza coercitiva. Además, se trata del castigo corrector cuyo valor “educativo” llega a reconocerse de manera implícita o explícita en documentos institucionales y por una parte del personal institucional. Representa el marco donde se hace “punible el dominio indefinido de lo no conforme” (Foucault, 2002:184). En dicho marco se inscriben las faltas y sanciones leves y algunas graves.

En el segundo caso, la represión neutralizadora corresponde a las sanciones de las faltas muy graves y de ciertas faltas graves. Aquí se incluyen el aislamiento como “separación del grupo” y como “medio de contención”, así como los demás medios de contención. La represión neutralizadora aumenta tanto cuantitativamente como cualitativamente la violencia e intensifica el grado del “secuestro” real y simbólico del cuerpo humano.

El aislamiento, un régimen de vida incompatible con el derecho a la dignidad, es frecuente y repercute en un considerable número de personas internadas y reclusas. La mayoría de los menores entrevistados han afirmado que se han visto sometidos, al menos una vez, a este régimen. Al mismo tiempo, varios profesionales han comprobado que se recurre con frecuencia al aislamiento tanto en los centros de justicia juvenil como en los centros de protección. Esta práctica significa doble encierro y segregación y el ejercicio de un poder totalitario sobre menores y jóvenes. Varias de las estructuras donde se realizan estos encierros se pueden equiparar con una “celda oscura”, “celda del castigo” o “celda solitaria”, figuras a las que se refiere y contra las que se opone la Recomendación 2008(11) del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Es un procedimiento violento, que aliena y humilla, y que, en nuestra opinión, se corresponde con el “*trato cruel, inhumano y degradante*” prohibido por la Regla 67 de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad. En fin, el aislamiento que se aplica en los centros de menores constituye una forma de tortura.

En cuanto a los medios de contención se pone de relieve que su uso es tanto represivo como preventivo. En ambos casos se puede causar daño físico y psicológico al menor de edad. La propia presencia de los vigilantes de seguridad, las armas que portan y la forma en que practican las contenciones, constituyen actos intimidatorios, humillantes, que vulneran los derechos del niño. Cabe destacar que la existencia en sí de estos medios de contención-coerción sitúa automáticamente a los adolescentes y jóvenes como “enemigos interiores”.

Independientemente del contenido de la “infracción” y la tipificación de la falta en cuanto a su gravedad, queda patente que lo que se castiga de forma más contundente y rígida es la desobediencia del joven. El tratamiento disciplinario, al adoptar el principio de la flexibilidad en el reparto del castigo, pretende fomentar e imponer la “auto-culpabilización”, el arrepentimiento y el sometimiento de la persona menor de edad a la razón institucional. Cuando no se consiguen estos objetivos y la persona mantiene una actitud intransigente, la sanción que se le va a aplicar es mayor o la mayor entre aquellas previstas para la falta concreta. La arbitrariedad de ese castigo aumenta puesto que está condicionado por el criterio, el carácter y las aptitudes de cada educador. Asimismo, la aplicación de ciertas sanciones posibilita la imposición de unos niveles de encierro encubierto. Entre esas sanciones podemos citar a título de ejemplo la privación de actividades cotidianas de tiempo libre, deportivas o de carácter lúdico y la prohibición o restricción del tiempo libre al patio.

La mayoría de los incidentes caracterizados como graves o muy graves dentro de las instituciones -que se corresponden con las sanciones graves o muy graves o la aplicación de los medios de contención- tienen que ver con las múltiples restricciones y privaciones que sufre la persona dentro la institución y cuyo cargo se suma al cargo original de la privación o restricción grave de la libertad. Es decir, la institución no se limita a no ofrecer al sujeto recursos y herramientas para compensar en cierta medida su primera privación o restricción de libertad sino que le sanciona más.

Las sanciones disciplinarias de las instituciones protectoras y de la justicia juvenil se asemejan entre sí y se parecen en gran medida a las sanciones de cárcel. Además, la mayor parte de la regulación legal de los medios de contención y de su uso es idéntica al marco legal penitenciario que regula los medios coercitivos. En líneas generales, las sanciones disciplinarias, el aislamiento, la presencia de vigilantes de seguridad y las contenciones adoptan la forma de un abuso del poder y afirman las bases ideológicas comunes y la acción paralela que hay entre el Centro protector, el Centro educativo de justicia juvenil y el Centro Penitenciario.

El último elemento investigado que refleja la adopción del modelo de la “pedagogía carcelaria” y la inclusión de este tipo de centros en el “continuum carcelario” es el tratamiento de la salud mental desde el ideal medico-pedagógico y la psicofarmacología. Destacamos el “lugar” que las instituciones de internamiento y control “reservan” a la psiquiatría. La filosofía de la intervención institucional crea este lugar mediante el establecimiento de una relación específica entre psiquiatría y “educación”, a saber: La psiquiatría y psicofarmacología penetran como un diagnóstico de necesidades y un medio para la “educación”. Este hecho junto con la inclusión de la administración de psicofármacos en las tareas institucionales de los educadores refleja el tipo de educación que se pretende realizar. El discurso psiquiátrico y el discurso educativo institucional difuminan sus fronteras para lograr el cambio y control de la conducta no normalizada-patologizada.

Las conductas que se psiquiatrizan quedan reflejadas en un largo catálogo de trastornos y disfunciones. Dentro de este catálogo encontramos patrones de conducta y condiciones que durante siglos representaban al sujeto “inadaptado”, “vago”, “peligroso”, etc. y que ahora señalan al menor “con trastorno de conducta o trastorno disocial”, “trastorno adaptativo”, “trastorno negativista desafiante”, “trastorno de déficit de atención con hiperactividad”... Éste es el eufemismo del sujeto de la educación atravesado por la psiquiatría en los centros de menores.

Al psiquiatrizar unas condiciones y estados se delimitan los medios y las herramientas para tratarlos. En las actuales instituciones de menores esta delimitación de las opciones apunta mayoritariamente hacia el uso de psicofármacos pese a los efectos nocivos y los perjuicios que puedan causar, y de hecho causan, a la salud. Cómplices necesarios de esta opción y estrategia son el modelo biomédico y el “éxito” de la psiquiatría contemporánea, y también la actitud de los profesionales de la psiquiatría, psicología y, en este caso, de la educación. De nuevo constatamos que un dispositivo del control y sus prácticas (las clasificaciones psiquiátricas y los psicofármacos) se utilizan tanto como tratamiento-terapia de un problema como prevención del mismo.

El encierro o internamiento institucional combinado con los procesos de psiquiatrización y medicalización tienen como consecuencia el aumento de la clasificación e intervención sobre el sujeto. A tales efectos, al sujeto desamparado, infractor de la ley, desocializado y/o no educado, se añade el sujeto trastornado. Hay casos donde la violencia química se ejerce junto

con la contención física y el aislamiento dentro de unos contextos institucionales ya segregativos e intimidatorios. Por lo tanto, se crea una triple segregación y represión impuesta al sujeto ya judicialmente o administrativamente privado o restringido la libertad. A estos efectos, el lugar del sujeto, menor de edad, sometido a esta triple violencia se puede situar en el punto de unión de lo que se puede denominar “la celda dentro de la celda¹⁸¹” y el “Gulag químico¹⁸²”.

Cabe mencionar que, tal como lo han expresado educadores y menores, a veces, son los propios chicos los que piden y pretenden conseguir que se les suministre psicofármacos. Un porcentaje de los adolescentes y jóvenes buscan por sí mismos los psicofármacos para aliviar las condiciones de vida del internamiento. En este caso el consumo de psicofármacos llega a crear un punto de fuga para las personas internadas y encerradas. Sin embargo, la actitud de los adolescentes y jóvenes frente a los psicofármacos no es homogénea. Se ha observado que la experiencia y vivencia personal del internamiento repercute en esta actitud.

Los efectos secundarios en niños tratados con psicofármacos son frecuentes y notorios. De hecho, la imagen de los chicos “zombies” fue una de las más impactantes en los centros visitados. Estas imágenes constituyen por sí mismas testimonios de la naturaleza “pedagógica” de estas instituciones y, paralelamente, despiertan serias preocupaciones respecto al tipo de (des)protección que estos niños y jóvenes reciben. En concreto, la administración de psicofármacos por parte de las instituciones se puede caracterizar como una negligencia intencional en cuanto a su obligación de proteger la salud de los niños internados y privados la libertad.

Intervenir en niños y jóvenes infligiéndoles el consumo de psicofármacos es una elección; una elección política y económica que se integra en la “pedagogía carcelaria”. No puede haber ningún tipo de educación compatible con la administración de psicofármacos que no sea puro mecanismo de control social ni hay educación sin la participación voluntaria y consciente del individuo, sin interés, interacción dinámica, creatividad y, por ende, interiorización crítica.

Antes de terminar las conclusiones respecto a nuestro primer objetivo, hay que señalar un punto que trasciende todos los elementos analizados y forma parte imprescindible de la pedagogía carcelaria: la actitud y la actuación del personal profesional de estos centros, y sobre todo de los educadores. Cabe recordar que si realmente hubiera educación, estas personas deberían ser y actuar como agentes de la misma. Sin embargo, ocurre lo contrario: el personal institucional de los centros investigados se convierte en cómplice de “lo carcelario”. Es decir, unas personas supuestamente encargadas, entre otras cosas, de la

¹⁸¹ Mediante esta expresión se ha pretendido denunciar, desde varios colectivos de defensa de los derechos sociales y políticos, la situación de personas reclusas que son paralelamente sometidas en formas de aislamiento o sujetos en medidas de encarcelamiento “especiales.”

¹⁸² Referencia al artículo “Del gran encierro a un Gulag químico”. Ver: <http://biopsiquiatria.wordpress.com/2009/05/16/gulagquimico>

educación y apoyo psicológico de los adolescentes se convierten en funcionarios de prisiones, administradores de psicofármacos y guardianes del orden y de la “ley” institucional. Además, estos trabajadores tienden a no reconocer o nombrar la violencia institucional como causa generadora o factor intensificador de algunos problemas. ¿Cómo se explica esta actitud?

En primer lugar, porque la violencia simbólica o cultural no se ejerce sólo sobre los menores internados y reclusos sino sobre todos los implicados en los procesos institucionales.

En segundo lugar, se debe a la falta de reflexión crítica por parte de los educadores que, a veces, se acompaña por la poca preocupación o la nula conciencia de su responsabilidad sobre los sujetos “atendidos”; sujetos que, además, son adolescentes y jóvenes. De acuerdo con Moyano Mangas (2007), se da una asunción a-crítica de categorías sociales y conceptos. Asimismo, se revela la poca o distorsionada información que poseen estos profesionales sobre cuestiones que de manera indirecta, o incluso, directa afectan en su trabajo. De modo indicativo, podemos señalar las perspectivas sobre la salud mental y los psicofármacos. En tercer lugar, esta actitud y actuación específica de los educadores se ve fomentada por una serie de estrategias sutiles del control social, que enumeraremos más adelante.

Todo lo anterior tiene como consecuencia la complicidad de los educadores y otro personal institucional en la producción y reproducción del control así como en el fomento y la defensa de lo carcelario.

Al afirmar lo anterior, no queremos decir que todos los empleados en las instituciones de/para menores no se preocupan por los sujetos con los que trabajan. Hay personas - incluidas algunas de las entrevistadas- que se muestran críticas y sensibles, cuestionan el tratamiento que se da en los centros, se posicionan, abren el debate sobre la realidad institucional, denuncian el maltrato y buscan alternativas, dentro de un marco que siempre pretende rentabilizar o excluir las “buenas intenciones”, las posiciones críticas, el discurso alternativo al dominante y la contra-información.

Concluyendo, el modelo “pedagógico” de los centros de menores, como instituciones pertenecientes al “continuum carcelario”, frena el desarrollo de la conciencia crítica, los lazos solidarios, la emancipación y la reivindicación personal y social. No reconoce -o si lo hace no legitima- alternativas en los modos de hacer, sentir, vivir; es decir, no permite “otros” lugares de/para el sujeto y lo social. En vez de ofrecer alternativas y recorridos múltiples para los sujetos adolescentes y jóvenes, les programa circuitos segregativos y destinos sociales predeterminados.

II. El control social a través de la “máscara educativa” y la “psiquiatrización” del conflicto y el malestar social

Tras exponer los elementos más significativos que fundamentan nuestra perspectiva sobre la presencia de la “pedagogía carcelaria” en los centros de menores y la inscripción de estas instituciones en un “continuum carcelario”, a continuación indicamos las líneas, modalidades, estrategias e instrumentos del control social que implican y utilizan las instituciones y los tratamientos estudiados. Observamos que en las actuales instituciones de menores el control social opera, mayoritariamente, a través de dos líneas generales:

a) la “*máscara educativa*” y, b) la *psiquiatrización de conflicto y el malestar social*

a) La “máscara” educativa

El modelo pedagógico cuyos elementos hemos presentado hasta ahora, es decir, “la pedagogía carcelaria”, solo puede constituir el marco de una educación que funcione como puro dispositivo del control social y como tecnología de gobierno. A partir de ahí, se puede deducir que el discurso y la práctica “educativa” en los centros de menores funcionan como una línea de operación del control social imponiendo múltiples formas de violencia y segregación. De nuevo, aparecen las teorías, métodos y prácticas que “salvan” al niño; en esta ocasión a través de una educación “racionalizada”, “psicologista”, basada en la psicología positivista, y “responsabilizadora”.

En este marco, los (no-) sujetos están obligados a adherirse a una “educación” sin tener la posibilidad de rechazarla; es decir, se exige a los “educados” un sometimiento “ciego” a su proyecto de “salvación”. En consecuencia, por el mero hecho de que los sujetos no pueden aceptar crítica y conscientemente o rechazar esta “oferta educativa”, hemos de hablar de prácticas muy alejadas de la educación (Núñez, 2010). Queda patente que las instituciones estudiadas crean y utilizan la “máscara” educativa para maquillar su rostro carcelario y dignificar la segregación que imponen. Asimismo, esta línea del control social recurre a tecnologías e instrumentos de disciplinamiento y/o del control preventivo o represivo que operan separadamente o a paralelo.

b) Psiquiatrizar el conflicto y el malestar social

Reaparece un discurso institucional y social que psiquiatriza la conducta caracterizada como no adaptada y/o conflictiva. En este caso, el discurso psiquiatrizante va acompañado por el uso excesivo de psicofármacos.

Aunque el establecimiento de unas conductas como patológicas es un mecanismo tradicional de control social, ahora se observa una estructuración más sistemática de las categorías psiquiátricas que se ven incluidas en los Manuales de Diagnóstico Psiquiátrico. En gran medida estas categorías se establecen utilizando criterios diagnósticos que no son sino actualizaciones de las “viejas” conductas y estados patologizados y/o peligrosos. Se debe

prestar especial atención a la aparición de un amplio catálogo de categorías nosológicas “flexibles”, “menos graves” o “que están entre el área difusa de la normalidad y la enfermedad mental” porque a través de la determinación de lo sano y lo patológico funcionan como jueces simbólicos de lo social. Las categorías diagnósticas que incluyen criterios de alteraciones de comportamiento apoyándose en ideas neo-higienistas, moralistas y de defensa social sirven a propósitos de contención y represión preventiva. En este sentido, los diagnósticos se convierten en un pretexto con el que se justifica la medicación psicofarmacológica.

La psiquiatrización de las conductas y, por ende, de los sujetos es un proceso que necesita fundamentación y legitimación. A tal fin, existen documentos y operadores institucionales que afirman la supuesta alta incidencia de los trastornos psiquiátricos. Este elemento “evidente y real” de los problemas de la salud mental se apoya en la imagen que se construye de los sujetos internados y reclusos. Por otra parte, el consumo excesivo de psicofármacos se explica de varias maneras. Esta práctica se racionaliza y/o banaliza en términos de contención, seguridad y orden interior o de competencia y responsabilidad exclusivas del psiquiatra. Precisamente, es en este segundo caso que la institución y los educadores “se lavan las manos”. En último término, esta cuestión también se naturaliza o banaliza debido a las supuestas características de la “población” de los centros que hacen que los chicos necesitan psicofármacos. En suma, se establece una relación causa-efecto entre la cualidad del sujeto y la enfermedad mental y el uso de psicofármacos. La responsabilidad institucional y social por la generación o aumento del malestar de estos niños raramente se incluye en los esquemas de interpretación verbalizados por el discurso oficial y de los profesionales. Como señala Roda (2008), las biografías personales se han despolitizado y el sufrimiento se ha desocializado.

El secuestro real y simbólico del cuerpo y la mente mediante la medicalización psiquiátrica por una parte sirve a las necesidades institucionales de contención y control mientras que, por la otra, tiene como objetivo la “producción química de lo normal”. En consecuencia, la despolitización y psiquiatrización del conflicto y del malestar es claramente una línea del control social. Cabe destacar que mediante la imposición de la contención química, lo que se pretende es la captura de la vida entera, de toda la existencia. Por este motivo, los procesos y métodos mencionados se enmarcan en el control *biopolítico*.

Después de haber analizado los ejes a través de los cuales se implementa el control social en los centros de menores, a continuación presentamos los modos cómo se ejerce el control mediante las tecnologías e instrumentos de que dispone.

En este marco, podemos concluir que las modalidades de este control son: a) *la coerción al consenso* y, b) *la represión*.

La coerción al consenso se realiza mediante tecnologías e instrumentos como el sistema de niveles, la corrección educativa, la sanción normalizadora, el recurso a la flexibilidad, la

“tecnología de la necesidad¹⁸³” (Donzelot, 1979), y la prevención neohigienista. Esta modalidad, supone, utilizando los términos de Berger y Luckman (1995), una legitimación positiva del universo simbólico institucional o, acorde a Foucault (1992), el poder que construye.

Por otra parte, el control como represión se manifiesta en todas las formas del aislamiento, el uso de los medios de contención y el uso de psicofármacos. Esta modalidad de control pretende neutralizar el conflicto incapacitando al sujeto. Aquí se trata de una legitimación negativa del universo simbólico institucional (Berger y Luckman, op.cit.) así como del “poder que destruye” (Foucault,op.cit). Cabe destacar que esta modalidad del control se ejerce también de modo preventivo.

El ejercicio de las dos anteriores modalidades del control supone continuos diagnósticos y evaluaciones de la conformidad, adaptabilidad y habilidad de moldeamiento de los sujetos o, al revés, de su conflictividad, inadaptación y/o resistencia; es decir, del nivel de “riesgo y/o peligrosidad” que cada uno conlleva. De esta manera, los sujetos son “enviados” al dispositivo correspondiente y se les impone la modalidad de control y el tratamiento “adecuado”.

Las estrategias e instrumentos del control social que más se aplican y afectan a los procesos señalados son:

1. *El uso y abuso del factor de la edad mediante la construcción de la “minoridad” y sus necesidades, según el interés y conveniencia.*

2. *La construcción específica de los menores en peligro y peligrosos para convertirse en la “materia prima” de las instituciones del control y la pedagogía carcelaria. Paralelamente, la homogeneización e identificación entre los sujetos en el ámbito protector y penal en tanto presencia física y/o características socio-familiares y “calidad de persona” se considera como una estrategia y, a la vez, como un efecto del control. Siguiendo el esquema de análisis de Cohen (1988) adaptándolo a nuestro enfoque, percibimos que la “identidad” de la construcción de los sujetos como estrategia de control es implícita, difusa e invisible, por lo que podemos calificarla de “densa”, “penetrante” y bien “absorbida” en su espacio circundante.*

3. *El empleo de “lo científico”*

En esta estrategia del control se incluye el recurso a “expertos” y su fiabilidad, la observación “metódica” y el control neohigienista, la sofisticación de los métodos y procesos y la evaluación. Dicho de otra manera: Se observa, mide, juzga, registra y reevalúa constantemente a los “animalitos del laboratorio”. La responsabilidad institucional y

¹⁸³ La necesidad material-por ejemplo, la falta de medios de subsistencia- como tecnología del consenso y disciplinaria

educativa se disuelve en la autoridad abstracta de los conocimientos técnicos. En nombre de “lo científico” se legitiman prácticas y procesos que restringen aún más la libertad de los adolescentes y jóvenes internados y reclusos.

4. La racionalización-burocratización de los procesos

La racionalización-burocratización se refleja, entre otros, en el proceso de evaluación conductista y de asignación del nivel, en la tipificación de las “faltas” o “incumplimientos de deberes”, en la correspondencia de faltas y sanciones, la creación y seguimiento de un procedimiento disciplinario estandarizado y tecnocrático y el registro de todos los actos. En este marco, la penalidad interna, sea en términos de sanción normalizadora o de represión neutralizadora, se presenta como justa, controlable, calculada. A tales efectos, se considera que todo el procedimiento puede ser inspeccionado, recurrido, denunciado por el juez de menores, la fiscalía, los defensores legales del menor, etc. De esta manera, surge un castigo racionalizado, científico, transparente e, incluso, pedagógico, que se considera compatible con los derechos humanos y los derechos especiales del menor.

5. La responsabilidad individual-el principio de responsabilización

Unos de los más “célebres” conceptos que se presentan como objetivos y/o como causas de las intervenciones, es el de la responsabilidad y la responsabilización. Sin embargo, a pesar de ello, se puede sostener que la responsabilidad constituye “unos de los conceptos más olvidados del discurso pedagógico” (Moyano Mangas, 2007:27). Esto se debe a que, en realidad, el concepto de la “responsabilidad” y el “objetivo de responsabilización” se utilizan solamente como sinónimos de la “culpabilidad” y “culpabilización”. Toda la responsabilidad y la necesidad de responsabilización recaen sobre el sujeto adolescente y joven, su familia y su contexto, mientras que las condiciones sociales, las instituciones, los profesionales y los tratamientos “educativos” aplicados quedan exentos de responsabilidad.

6. La perspectiva individualizadora

Como marco de la individualización se emplean teorías psicologistas de corte positivista. Se trata de la individualización combinada con las múltiples formas de tratar las diferencias. A través de esta psicologización no se realiza solamente la individualización del tratamiento sino también la cosificación e inferiorización de los sujetos.

7. El principio de flexibilidad

Este principio se apoya sobre la individualización de las respuestas, actúa a través de la moderación del castigo y promueve la coerción al consenso. La flexibilidad aplicada a los procesos del tratamiento del menor, a pesar de socavar sus derechos y las garantías judiciales, constituye uno de los argumentos esgrimidos en defensa del carácter educativo de los centros de menores.

8. El cambio del lenguaje y el uso de “eufemismos”

Se observa un cambio del lenguaje y/o el uso de un lenguaje “científico” y tecnocrático. Un buen ejemplo de ello es el lenguaje que se refiere a los trastornos psiquiátricos y sus criterios.

De manera paralela, aparece una serie de “eufemismos” (“centro educativo”, “medios de contención”, etc) que, según Cohen, son “*la forma más natural y también la más compleja del lenguaje del Control*” (1988:398). A tal efecto, se distorsiona el significado de algunas prácticas, se oculta la violencia ejercida y las instituciones y su personal pueden negar su propia responsabilidad.

Cabe señalar que, debido a la estrategia del cambio del lenguaje y el uso de eufemismos, se permite el aumento de la aplicación del aislamiento y la intensificación de sus efectos. En concreto, esto se consigue, por una parte, mediante la introducción de la expresión “separación del grupo” en vez de aislamiento y, por otra, por el empleo de dos expresiones que, a pesar de referirse a una misma práctica, se presentan como si se refirieran a dos; así, aparece el aislamiento como medida disciplinaria (“separación del grupo”) y el aislamiento como medio de contención (“aislamiento provisional”).

9. *La cooperación acrítica y la complicidad del personal institucional en tratamientos violentos y excluidores.*

10. *La legitimación-“protección” a través de la legislación de la violencia institucional y la violencia estructural.*

La legislación estatal y autonómica dirigida al menor desamparado y al menor infractor funciona como instrumento del control social. De varias maneras, la mayoría de las leyes estudiadas legitiman y/o no combaten la violencia institucional al tiempo que ocultan la violencia estructural. Más allá de la crítica a la función general de la institución de la ley y, especialmente, del derecho penal por lo que se refiere al mantenimiento del orden establecido-crítica que compartimos con la criminología crítica y la sociología jurídico-penal (Pavarini, 1983; Bergalli, 1983; Baratta, 1986)- detectamos una serie de elementos concretos que señalan el aporte de la legislación protectora y de justicia juvenil al control social y a la legitimación del castigo institucional.

En concreto, la legislación reguladora del tratamiento del menor desamparado así como del menor infractor de la ley:

a) refleja ideas y principios tanto de la doctrina de la defensa social como de las “ciencias humanas, sociales y de educación”, es decir, de las teorías sociológicas, psicológicas, educativas positivistas, que justifican y promocionan el castigo institucional.

b) cuando se dirige a los niños incluidos en el ámbito de su competencia, utiliza mayoritariamente -por no decir exclusivamente- el término “menor/es”, mientras que los términos infancia, niños, adolescentes y jóvenes desaparecen.

c) presenta a los adolescentes y jóvenes como “carentes”, “deficitarios” y/o sujetos conflictivos, propensos a caer en la delincuencia, inadaptados, violentos. En todo caso, se trataría de personas caracterizadas por el riesgo social que entrañan. Al mismo tiempo, puesto

que trata con menores etiquetados y no con personas niños/adolescentes/jóvenes, les excluye, simbólicamente y materialmente, del “estatuto de la infancia” que defienden tanto la Convención de los Derechos del niño como, la L.O. 1/1996, de 15 de enero.

d) crea y adopta eufemismos y utiliza conceptos que son genéricos y/o vagamente definidos.

e) al referirse a unas prácticas y métodos de maltrato y violencia, en vez de prohibirlas, las aprueba y legitima. Un ejemplo indicativo de esta afirmación es la incorporación y fundamentación legal de la corrección educativa y disciplinaria y el uso de medios de contención. ¿Acaso se trata de un freno a la impunidad y la vulneración de los derechos de los niños? En este sentido la situación deja mucho que desear. El modo en que abordan y regulan estos temas las leyes y normativas supone el reconocimiento, fundamentación y legalización del castigo institucional. Al mismo tiempo, el propio hecho de la regulación legal de estos métodos fomenta el discurso sobre un castigo racional y justo que respeta los derechos de las personas a él sometidas.

f) al aprobar las anteriores prácticas y procesos, contradice sus propios principios, como el “interés superior del menor”. Cabe pues plantearse si el Derecho anula sus propios principios o se da una interpretación “perversa” o un uso rentable del principio del “interés superior del menor”. Tal vez, en consonancia con Cabezas (2007), el “interés superior del menor” es uno de estos conceptos muy debatidos que, finalmente y en la práctica, quedan vacíos de contenido. Incluso, como expresa Manzanos Bilbao, *“el “hacer prevalecer el interés del menor” por encima de cualquier otro, se convierte en “hacer prevalecer la interpretación conveniente para quien sea auto-dotado de autoridad para traducir cual es ese interés”* (2006:54).

g) al solicitar y aceptar informes de los centros sobre la situación y la evolución del menor internado o recluso, hace que la evaluación y la “penalidad” interior adquiera mayor fuerza coercitiva sobre los menores.

h) deja espacio para la creación de unas “trampas” que hacen posible el abuso en la aplicación del aislamiento y la contención. De modo indicativo, cabe señalar que en el ámbito protector no se hace referencia explícita al uso del aislamiento como medio de contención al mismo tiempo que no se aclaran los espacios de la “separación del grupo”. En el ámbito de la justicia juvenil, no se determina un límite de duración máximo para el aislamiento como medio de contención.

i) menos alguna excepción, no dispone reglas específicas para la regulación del tratamiento de la salud mental y el uso de psicofármacos.

j) devalúa ciertos derechos humanos, del niño y de los menores privados de libertad promulgados por la legislación internacional. Destacamos, entre otros, la devaluación del derecho a la dignidad, a la intimidad, a la salud, al pleno desarrollo de su personalidad, a no

ser sometido a torturas ni penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, a disfrutar de actividades y programas útiles que sirvan para fomentar y asegurar su sano desarrollo y su dignidad así como a promover su sentido de responsabilidad e infundirles actitudes y conocimientos que les ayuden a desarrollar sus posibilidades como miembros de la sociedad y el derecho a no ser objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio.

Por otro lado, hay indicios de que el marco normativo internacional y europeo sobre protección y derechos de los menores privados de libertad presenta carencias en el modo de expresar y definir una serie de conceptos, condiciones y situaciones. En consecuencia, se deja un amplio margen para interpretar las reglas según convenga y se permite que se den situaciones o se impongan condiciones que estarían prohibidas con arreglo a esas mismas normas internacionales y europeas. No obstante, debemos aclarar que nuestra investigación no profundizó en este último tema sino que pretendió solamente dar unas pistas generales y unos indicios para que sean objeto de debate, comprobación o, incluso, refutación.

Por todo lo anterior concluimos que:

El actual sistema de control para menores, al crear las figuras institucionales del Centro educativo de justicia juvenil o Centro de internamiento protector en sus diferentes tipos, asigna a estas instituciones la realización de varias clasificaciones e intervenciones con la persona menor de edad. Son estructuras que permiten y fomentan una combinación de intervenciones de castigo (el Castigo Penal y/o Tutelar, el Castigo “Educativo”, el Castigo Disciplinario, el Castigo Terapéutico) para la gestión de varios conflictos sociales.

Al incluir las instituciones investigadas en el esquema de control social propuesto por Zaffaroni (2002), que se centra en la presencia y visibilidad de la punición, afirmamos que los centros de protección de menores y de justicia juvenil se inscriben en el espacio del *control social institucionalizado realmente punitivo con discurso no punitivo*.

Estas instituciones a través de sus tratamientos ejercen sobre los menores internados y reclusos violencias visibles e invisibles: violencia institucional, cultural o simbólica, estructural e, incluso, directa o individual (Galtung 2003; Baratta, 1991; García-Borés Espí, 1993). Por lo tanto, frente a tanta violencia, es, cuanto menos, una hipocresía hablar de los “conflictos” y la “violencia” de los niños y jóvenes antes de que ingresen en las instituciones o durante su permanencia en ellas.

El proyecto “educativo” y la tecnología política de “lo carcelario” es la producción de individuos “dóciles”, subordinados, “a-social sociables”, en términos de Castel (1984), y/o unos habitantes controlados del espacio de la miseria y la desigualdad social. El proyecto “educativo” de los centros de menores, como instituciones pertenecientes en el “continuum carcelario”, no puede “reservar” más que dos salidas a los sujetos “tratados”, a saber: La inclusión disciplinaria (Foucault, 2002) y/o controladora (De Giorgi, 2005), vulnerabilizadora (Castel, 1995), humillante (González Placer, 2009) para unos individuos “rentables” o la

exclusión segregadora, incapacitadora, el lugar dentro del “cubo de la basura”, “para aquellos que ya no encajan o que ya no desean ser explotados de semejante forma” (Bauman, 2005:168-169). “Inclusión” y exclusión cuyos límites son poco claros en la “geografía” de control social actual (Melossi, 1992).

Por tanto, podemos defender que el modelo de “centro educativo” de la justicia juvenil así como de algunos tipos de centros de internamiento protector, a pesar de esgrimir la finalidad y el discurso educativos, constituye una combinación actualizada de la cárcel y el reformatorio y conforma un ámbito de control, castigo y exclusión. Este modelo se inscribe en el “continuum carcelario” socialmente e institucionalmente existente y está al servicio de la neutralización y represión del conflicto social manifiesto y latente.

Tras realizar esta afirmación queríamos manifestar también la siguiente preocupación. Parafraseando a Garland (1999) y Foucault (2002) podemos decir que cuando diseñamos políticas penales y asistenciales también nos estamos definiendo a nosotros mismos y a nuestras sociedades en maneras que pueden resultar centrales para nuestra identidad cultural y política. Las representaciones difundidas constituyen símbolos positivos que ayudan a producir subjetividades, formas de autoridad y relaciones sociales. Por este motivo, si aceptamos que el castigo no sólo destruye sino que también crea, conviene no perder de vista que la presencia y actuación de un continuum de instituciones carcelarias configura y/o revela una sociedad encarcelada y carcelera.

9.2 Límites y prospectiva

Una vez presentadas las conclusiones queremos poner de manifiesto también los límites que presenta esta investigación. En primer lugar, cabe destacar que el principal límite surge del objeto de estudio: instituciones de internamiento o cerradas de menores. Prácticamente por definición, este extremo plantea una serie de dificultades que, posiblemente, son también obstáculos. La primera de ellas es la cuestión-y el dogma- de la protección e “interés del menor” y la segunda los muros materiales y simbólicos que las instituciones totales o “casi-totales” pretenden mantener con el exterior o, en otras palabras, la invisibilidad que quieren salvaguardar.

En este marco, nos topamos con la imposibilidad de acceder a algunos centros de justicia juvenil. La justificación de esta negativa fue el “interés del menor” y la “seguridad”. Hay que aclarar que la no concesión del permiso no se realizó mediante escrito oficial porque -de modo indirecto- prácticamente ni se nos permitió solicitarlo oficialmente. Por este motivo, la investigación carece de una observación directa de los centros cerrados de justicia juvenil y tampoco pudimos realizar las entrevistas que, inicialmente, planteamos a menores reclusos. Sin embargo, intentamos compensar esta carencia de datos a través de las entrevistas a

educadores de este ámbito y a jóvenes que han estado recientemente en centros cerrados de justicia juvenil.

Otro límite es el de la no inclusión de la cuestión de género en la investigación por dos motivos. Por un lado, por razones prácticas puesto que los centros que pudimos visitar atendían solamente a chicos y por otro, debido a que la presencia de chicas, sobre todo en los centros de justicia juvenil así como en algunos centros protectores, es mucho menor.

Asimismo, consideramos la no utilización de todo el material recogido como límite de la investigación. El alto número de las entrevistas y los largos guiones de entrevista a profesionales tuvieron como consecuencia la recogida de una gran cantidad de datos que abarcaban muchos más aspectos de los que podemos abarcar en una sola tesis doctoral. El no utilizar la totalidad de la información por un lado reduce la riqueza de los resultados pero por otro permite realizar un análisis más profundo y conciso en la tesis. De manera paralela, se empezó a analizar un documental grabado dentro del centro Tillers pero, al final, por no conocer los datos técnicos de este (guionista, título, fecha, etc.) y no tener permiso de su creador, decidimos no incluirlo como una fuente directa de información. A pesar de eso, esta fuente de datos se ha consultado de manera informal para comprobar y triangular los datos recogidos a través de las entrevistas, la observación y los documentos institucionales. En concreto, aprovechamos la imagen que se daba de los chicos y su representación discursiva.

Finalmente, queremos señalar una serie de elementos que más que de límites, podríamos calificar de inconvenientes y que tienen que ver con la dilatación del tiempo empleado para la redacción y finalización de la tesis. Un primer inconveniente surgió de la introducción de la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia que derogó gran parte de las anteriores leyes protectoras de Cataluña. No obstante, la ley entró en vigencia a finales de 2010, es decir, al término de nuestro período de investigación. Un segundo inconveniente es que alejarse del momento en el que se realizaron las visitas a los centros y las entrevistas supone olvidar algunos “detalles” de la realidad estudiada y de su dinámica que, quizás, pudieran enriquecer en mayor medida los resultados de la investigación. Por otra parte, este mismo inconveniente constituye una oportunidad para la investigación ya que se dispone de más tiempo para seguir reflexionando, “descargarse” de la emoción que provoca la introducción de la persona investigadora en los escenarios estudiados, distanciarse y “echar la vista atrás” con más objetividad.

Por último, quería decir que a pesar de que la autora de la tesis no puede aún percibir la contribución y perspectiva a más largo plazo de su trabajo, considero importante destacar que:

- a) la perspectiva y cruce interdisciplinar entre pedagogía social y sociología jurídico-penal que supone y propone esta tesis propicia un análisis profundo y estructural de las realidades específicas objeto de estudio;
- b) la tesis destaca la necesidad de criticar, cuestionar y repensar lo que se puede llamar educación y lo que no. Al mismo tiempo, abre interrogantes para la reflexión acerca de si es

posible alguna forma de educación que no constituya un puro instrumento de control social; c) a pesar de que el objeto de estudio son las instituciones asistenciales y penales para menores “no normalizados”, el núcleo de la problemática que trata la investigación, su punto de vista y algunos de los elementos que trata (behaviorismo, psiquiatrización de las conductas, etc.) pueden transferirse al ámbito escolar así como a varios ámbitos educativos e institucionales y servir de planteamiento para otras investigaciones;

d) al vislumbrar perspectivas de futuro, sería interesante transferir la problemática que plantea la investigación y su enfoque a otros contextos socio-geográficos más allá de Cataluña o España. Además, partiendo del mismo planteamiento, se podría investigar el impacto de factores y aspectos relevantes, como la cuestión de género. Asimismo el análisis se podría centrar en incluir otros elementos del tratamiento institucional, como la orientación formativa-profesional o el tema de las visitas y comunicaciones;

e) seguimos “abriendo el análisis de las instituciones a una realidad social en conflicto” (Jiménez Franco, 2006:89), tomando en consideración que, como advierte Foucault, “las instituciones no son del orden natural sino del orden social. Así se pueden cambiar ellas y el orden que producen y reproducen” (1990:144);

f) Este estudio se pronuncia y adopta una posición concreta respecto a lo social y lo académico. Pretende ser una pequeña parte de todos estos estudios, investigaciones y análisis que reivindican y defienden los derechos humanos, la justicia social y la libertad. Comparte el punto de vista de todos/as aquellos/as que perciben que la investigación y demás actuaciones universitarias no deben ser estancas y/o estar “vinculadas a la empresa”, sino ligadas y comprometidas con los movimientos sociales y culturales, de los que han de retroalimentarse.

Como punto y seguido de esta labor, quisiéramos citar las siguientes palabras de Toribio Barba, extraídas de un libro “dedicado” a las “cárceles de la democracia”:

“Este mundo es evidente: nada cambia hasta que alguien se pregunta por su coherencia interna, sobre sus porqués o para qué y, entonces, lo que hay a mi alrededor se tambalea. [...] Hacer visible lo que permanece oculto es el primer paso” (2005:7-8).

*Un pequeño cuento*¹⁸⁴

Cuentan que un día la Justicia se fue, desapareció, no se sabe como, y desde que ella se perdió se multiplicaron, dicen, las organizaciones filantrópicas, y también la injusticia, la hipocresía, la envidia y todo aquello que la Justicia mantenía bajo control.

Fue entonces, cuando un soberano, belicoso y rico partió con su ejército, queriendo devolver la justicia al mundo. Llenó sus carros con oro, plata, piedras preciosas... y adornó a las mujeres con joyas carísimas, para engañar y atraer a la Justicia.

Con su vestido y sus armas de guerra sembraba destrucción y ruinas, allá donde pasaba. Y mientras decía que iba a devolver la justicia al mundo, si eso decía, destrozando iba.

El día que partió el rico soberano, partió también un viejo con la frente arrugada. ¿Pero a dónde va el? Sin oro, sin plata, sin ejército... Lleva solo un pequeño recipiente de barro.

Dentro había un extraño líquido: Las lágrimas, la sangre, el dolor y la amargura de las personas. Y con esto empezó a caminar el pobre para encontrar la Justicia. Subió altas cimas, bajó empinadas laderas, recorrió senderos difíciles y allá por donde pasaba llamaba a la Justicia, pero ella no aparecía. Como si se la hubiera tragado la tierra.

Llegó al fin del mundo, se sentó sobre una roca y desesperado, lloró, gritó con todas sus fuerzas a la Justicia pero ella no apareció. Vencido, sacó de su seno el recipiente y lo estrelló contra una roca diciendo:

"¡piérdete justicia, y déjanos solos!"

El extraño líquido empezó a correr sobre la roca, gota a gota, y cuando la primera tocó al suelo, produjo un gran estruendo. El viejo se asombró y se agachó. Pero cuando abrió los ojos, vió que a su lado había una niña.

"¿Quién eres?" preguntó el viejo. Y ella respondió: " Soy la Protesta, nací de las lagrimas, de tus gritos, y del dolor de las personas que derramaste sobre la roca. Ven y juntas devolveremos la Justicia al mundo." Cogió al viejo de la mano y caminaron juntas, hasta el lugar donde las nubes se vuelven rojas. Allí, la Protesta llamó a la Justicia, y ella apareció... pero estaba muy triste, y no llevaba ni su espada ni su balanza. "Ven" le dijo la Protesta. "Yo seré tu espada y tu balanza." La Justicia miró al viejo a los ojos, miró después a la Protesta y le dijo: "Eres todavía muy pequeña para hacerme volver, tienes que crecer y crecer y después volveré." Al terminar estas palabras, desapareció.

Desde entonces, dicen, el señor de la guerra y rico camina en violencia en busca de lo que ellos llaman justicia. Y desde entonces, el viejo y todos los pobres alimentan con su sangre, lágrimas y dolor a la Protesta, para que crezca y crezca. ***Y quizás un día, ella será tan grande y fuerte como para hacer volver a la Justicia al mundo.***

¹⁸⁴ Extraído de un documental sobre unos pueblos en el norte de Grecia que lucharon contra la explotación de sus montañas como minas de oro.

BIBLIOGRAFÍA

AA VV (1984) 15 Personajes en busca de otra escuela, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Editorial Laia

AA VV (1997) Panóptico: “La ley penal juvenil: visiones críticas”.Revista Monográfica semestral de Crítica a la Política Criminal, N° 4, Barcelona: Virus

AA VV (1998) Neoliberalismo versus Democracia, Madrid: La Piqueta

AA VV (2000a) El modelo de justicia juvenil en Cataluña. Centre d’Estudis Jurídics, Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

AA VV (2000b) El poder punitivo del Estado. Criminología crítica y control Social, Rosario: Editorial Juris

AA VV (2005) Las cárceles de la democracia. Del déficit de ciudadanía a la producción de control, Madrid: Ediciones Bajo Cero.

AA VV (2006) Justicia y derechos del niño, No 8, Santiago-Chile: UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

AA VV (2008) “Nivel de ansiedad de jóvenes infractores internados en un centro educativo de régimen cerrado”, en *anales de psicología*, Vol. 24, N° 2, diciembre 2008, 271-276
Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/42791/41111>

AA VV (2011) Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil, Mar de Plata: EUDEM

AGAMBEN, G. (2004) Estado de excepción, Buenos Aires: Adriana Hidalgo

AICHHORN, A. (2006) Juventud desamparada, Barcelona: Gedisa

ALBRECHT, P. A. (1990) El Derecho penal de Menores. Barcelona: PPU

ALCAIDE GONZÁLEZ, R. (1999) Las publicaciones sobre higienismo en España durante el período 1736-1939. Un estudio bibliométrico, en *Scripta Nova*, N° 37, abril de 1999. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/sn-37.htm>.

ALTHUSSER (1988) Ideología y aparatos ideológicos de Estado; Freud y Lacan, Buenos Aires: Nueva Visión

ÁLVAREZ URÍA, F. (1983) Miserables y locos: medicina mental y orden social en la España del siglo XIX, Barcelona: Tusquets

ÁLVAREZ URÍA, F. (ed.) (1992) Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales, Madrid: Endymión

ÁLVAREZ URÍA, F., VARELA, J. (2007) “¿Miserias sociales o malestares íntimos? Conversación con el psiquiatra y escritor Guillermo Rendueles”, en *Archipiélago*, Nº 76.

ÁLVAREZ URÍA, F., VARELA, J. (2009) Sociología de las instituciones, Madrid: Ediciones Morata

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000) DSM IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona: Masson

ANTÓN MELLÓN (2003) “Teoría política y sociedad: la beneficiencia como espejo social”, en Bergalli (coord) *Sistema penal y problemas sociales*, Valencia: Tirant lo blanch alternativa

ARIEL P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus

ARNAU, J. A. (2004) “Delincuencia juvenil e imaginario social, psicofármacos y violencia institucional”, en AA VV: *La violencia: ¿un mal de nuestro tiempo?*, Barcelona: Acto

ARNAU J. A. (2004) “Algunas cuestiones a plantearse, como educadoras- es sociales, sobre la suministración de psicofármacos en los centros cerrados de justicia juvenil”, en *Transgressions* (Butlletí de les seccions sindicals del Departament de Justícia i del Departament de Benestar Social, de la Confederació General del Treball de Catalunya-C.G.T.), Nº 16, Barcelona.

Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/O-00763/articulos.htm>

ASOCIACIÓN MOLIMO (2006) Vidas ejemplares. Relatos de chavales enredados entre el sistema de protección y reforma, Zaragoza: Ikusbide

BARATTA, A. (1986) Criminología crítica y crítica del derecho penal: Introducción a la sociología jurídico-penal, México: Siglo XXI Autores

BARATTA, A. (1990) “Derechos humanos. Entre violencia estructural y violencia penal. Por la pacificación de los conflictos violentos”, en *Revista del Instituto interamericano de derechos humanos*, pp.11-28.

BARATTA, A. (1995) “Situación de la protección de los derechos del Niño”, en Cançado Trindade, Gonzalez Volio (comps.) *Estudio de Derechos humanos*, Tomo II. San José-Costa

Rica: Instituto Interamericano de Derechos humanos, pp.315-329 Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1836/24.pdf>

BARRY, J.V. (1956) "Pioneers in Criminology. XII, Alexander Maconochie (1787-1860), en *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, vol.47, July-August. Disponible en: <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4478&context=jclc>

BARTOLOMÉ, M. (1992) Investigación cualitativa en educación. ¿Comprender o transformar?, en *Revista de investigación educativa (RIE)*, N°20, pp.7-36.

BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1997). Diagnóstico a la escuela multicultural, Barcelona: Cedecs

BARTOLOMÉ PINA, M., SANDÍN ESTEBAN M^a P. (2001) Metodología cualitativa en educación, Barcelona: Universitat de Barcelona, Programa de doctorado: Calidad Educativa en un mundo Plural- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

BATLLÓ BUXÓ-DULCE, L. (2004)"Comentarios al "esperado" Reglamento de la ley penal de menores", en *Iuris*, N° 88, pp. 22-25

BAUMAN Z. (2003) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

BAUMAN, Z. (2005) Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias, Barcelona: Paidós

BAUMAN Z. (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Editorial Gedisa

BECK, U. (1998) La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad, Barcelona: Paidós Ibérica

BECKER, H (2009) Outsiders: hacia una sociología de la desviación, Madrid: Siglo XXI

BELOFF, M. (2005) "Los adolescentes y el sistema penal", en la *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Año 6, N° 1, Buenos Aires, pp.97-122. Disponible en: <http://subderechoshumanossde.org/Ninez/material/Los%20Adolescentes%20y%20el%20Sistema%20Penal%20%28Mary%20Beloff%29.pdf>

BENTHAM, J (1989) El Panóptico, Madrid: La Piqueta

BERGALLI, R, BUSTOS RAMÍREZ, J. MIRALLES, T. (1983) El pensamiento criminológico I. Un análisis crítico, Barcelona: Ediciones Península

BERGALLI, R (coord.), (2003) Sistema penal y problemas sociales. Valencia: Tirant lo Blanch

BERGALLI, R. (2003) “Las funciones del sistema penal en el estado constitucional de derecho, social y democrático: perspectivas socio-jurídicas”, en Bergalli (coord) *Sistema penal y problemas sociales*, Valencia: Tirant lo blanch alternativa

BERGALLI, R, RIVERA BEIRAS, I. (coord.), (2007) Jóvenes y adultos. El difícil vínculo social, Barcelona: Ediciones Anthropos, Observatori del sistema penal i els drets humans (OSPDH) de la Universidad de Barcelona.

BERGER, P., Y LUCKMANN, T. (1995) La construcción social de la realidad, Buenos Aires: Amorrortu

BERNFELD S. (2005) La ética del chocolate: aplicaciones del psicoanálisis en educación social, Barcelona: Gedisa

BERNSTEIN, B. (1986) “Una crítica de la «educación compensatoria»”, en Álvarez-Uría, F., Varela, J. (eds.) *Materiales de sociología crítica*, Madrid: La Piqueta

BERNSTEIN, B. (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, Barcelona: El Roure

BERNUZ, M.J. (1999) De la protección de la infancia a la prevención de la delincuencia, Zaragoza: El Justicia de Aragón

BERNUZ M.J. (2006) “¿Tienen derechos los menores? Mitos y realidades” en Manzanos C. (coord.), *Infancia y juventud marginada. Políticas sociales y criminales*, Vitoria-Gasteiz: Ikusbide, pp.93-109

BISQUERRA ALZINA,R.(coord.) (2004) Metodología de la investigación educativa, Madrid: La Miralla

BOURDIEU, P., PASSERON J.C. (1979) La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Editorial Laia

BOURDIEU, P. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social, México: Siglo veintiuno editores

BUSTOS RAMÍREZ, J. (1987) Control social y sistema penal, Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias

BUSTOS RAMÍREZ, J., HORMAZÁBAL MALARÉE, H. (2006) Lecciones de Derecho Penal: parte general, Madrid: Ediciones Trotta

CABALLO V. (2008) Manual de técnicas de terapia y técnicas de modificación de conducta, Madrid: Siglo veintiuno editores

CABEZAS, J. (coord.)(2007) Estudio sobre la lógica de funcionamiento en la aplicación de medidas no privativas de libertad en el sistema de justicia juvenil en Cataluña”. Observatori del sistema penal i els drets humans, Universidad de Barcelona.

Disponible en: <http://justiciapenaladolescente7.blogspot.gr/2010/02/estudio-sobre-la-logica-de.html>

CABEZAS, J (2011), “Superación del modelo anterior de justicia juvenil (tutelar) por el actual modelo (de responsabilidad). ¿Se lo ha creído alguien?”, en *Revista Crítica Penal y Poder*, nº 1, Observatori del Sistema Penal els Drets Humans (OSPD), Universidad de Barcelona, pps, 158-173.

Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/1991/2087>

CABEZAS, J (2012) “Protegernos de los jóvenes”, en *Revista Crítica Penal y Poder*, nº 2, Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans, Universidad de Barcelona, pp.189-200

CANTERO SÁNCHEZ, C. (2011) “Trastorno por déficit de atención e Hiperactividad”, en *Pedagogía Magna*, Nº 11, pp. 66-71. Disponible en:

http://www20.gencat.cat/portal/site/dixit/menuitem.b8aa048b9745a314f2801d10b0c0e1a0/?vgnnextoid=5f3768802d1d0310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=5f3768802d1d0310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=435e76fec8e84310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&newLang=es_ES

CASTEL, F., CASTEL, R., NOVELL, A. (1980) La sociedad psiquiátrica avanzada. El modelo norteamericano, Barcelona: Editorial Anagrama

CASTEL, R (1980) El orden psiquiátrico: La edad de oro del alienismo, Madrid: Las ediciones de la Piqueta

CASTEL, R (1984) La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis. Barcelona, Ediciones Anagrama

CASTEL R. (1986) “De la peligrosidad al riesgo”, en Álvarez-Uría, F., Varela, J. (eds) *Materiales de sociología crítica*, Madrid: La Piqueta, pps 219-243

CASTEL R. (1995) “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, en *Arquipiélagos. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, No 21, Madrid.

- CASTEL R (1997) Las metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires, Ediciones Paidós
- CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS I FORMACIÓ ESPECIALITZADA (2006) SAVRY: Manual para la valoración estructurada de riesgo de violencia en jóvenes. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia
- CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS I FORMACIÓ ESPECIALITZADA (2008)“Evolució del perfil dels joves infractors ingressats en centres educatius i taxa de reincidència”, en *Justidata- Estadística bàsica de la justícia a Catalunya*, nº 48, junio , Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.
- CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS I FORMACIÓ ESPECIALITZADA (2010) L'execució penal a Catalunya. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia. Segunda edición, noviembre de 2010
- CERVELLÓ DONDERIS, V. (2009) La medida de internamiento en el Derecho penal del menor, Valencia: Tirant lo blanch
- CHRISTIE, N. (1993) La Industria del control del delito: ¿la nueva forma del Holocausto?, Buenos Aires: Editores del Puerto. Prólogo de Eugenio Raúl Zaffaroni.
- COSTA, M. Y CAGLIANO, R. (2000) “Las infancias de la minoridad” en Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós
- COHEN, S. (1988): Visiones de control social, Barcelona: PPU
- CRUZ MÁRQUEZ B. (2006) Educación y prevención general en el derecho penal de menores, Madrid: Parcial Pons. Ediciones jurídicas y sociales.
- DAROQUI, A., GUEMUREMAN, S. (1999) “Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica.”, en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, Nº13, Año 8, pp.35-70
- DAVIS, M. (2001) Control urbano: la ecología del miedo. Más allá de Blade Runner. Barcelona: Virus Editorial/Lallevir, S.L.
- DE GIORGI, A. (2005) Tolerancia Cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control, Barcelona: Virus Editorial
- DE GIORGI, A. (2006) El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud, Madrid: Traficantes de sueños

DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L., BLANCO CORDERO, I. (2010) Menores infractores y sistema penal. Donostia-San Sebastián: Instituto vasco de criminología (IVAC-KREI). Disponible en: http://cvb.ehu.es/open_course_ware/castellano/social_juri/menores/ciencias-sociales-y-juridicas/menores-infractores-y-sistema-penal/derecho-penal-menoresocw-2010.pdf

DE LA MATA RUIZ, I., ORTIZ LOBO, A (2003) “Industria Farmacéutica y Psiquiatría” en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, N° 86, abril-junio, Madrid, pp.49-71 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352003000200005>

DEL CAMPO SORRIBAS J. (1998) Los centros cerrados de menores: Entre la educación y el control. Tesis Doctoral, Barcelona: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

DE LEO, G. (1985).La Justicia de Menores. La delincuencia juvenil y sus instituciones, Barcelona: Editorial Teide

DELEUZE, G (1987) Foucault. Barcelona: Ediciones Paidós. Prólogo de Miguel Morey

DELEUZE, G. (2001).Η Κοινωνία του Ελέγχου (La sociedad del Control), Aténas: Ελευθεριακή Κουλτούρα (Eleftheriaki Cultura)

DELEUZE, G (1991) “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T° 2, Montevideo: Nordan. Disponible en: <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/adeles.html>

DELEUZE, G (1979) Epílogo en Donzelot, J.: La policía de las familias. Valencia: Pretextos, pp.233-241

DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J., I SANS, A. (1995) Técnicas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Dykinson.

DE PALMA DEL TESO, A. (2006) Administraciones públicas y protección de la infancia. En especial, estudio de la tutela administrativa de los menores desamparados, Madrid: Ministerio de Administraciones públicas, Instituto nacional de Administraciones públicas

DIRECCIÓ GENERAL D’ATENCIÓ A LA INFANCIA I L’ADOLESCÈNCIA (2006) Guia Bàsica. Generalitat de Catalunya, Departament d’Acció Social i Ciutadania. http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Recursos_professionals/Pdf/DGAIA_guiaCAT_taronja%20%283%29.pdf

DIRECCIÓN GENERAL DE LAS FAMILIAS Y LA INFANCIA (2005)Boletín Estadístico: 08. Estadística Básica de Medidas de Protección a la Infancia.

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA SOCIAL, DE LAS FAMILIAS Y DE LA INFANCIA-OBSERVATORIO DE LA INFANCIA (2010) Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2008). Boletín Estadístico Número 11.

DOBON, J., RIVERA, I. (coords.)(1997) Secuestros Institucionales y Derechos Humanos: La cárcel y el manicomio como laberintos de obediencias fingidas, Barcelona: María Jesús Bosch

DONZELOT, J. (1979) La policía de las familias, Valencia: Pretextos

DONZELOT, J. (1991) “Espacio cerrado”, en AA VV: *Espacios de poder*, Madrid: Editorial La Piqueta, pp 27-51

DORADO MONTERO, P. (1999) Los peritos médicos y la justicia criminal, Navarra: Jiménez Gil

DURKHEIM, E. (1976) Educación como socialización, Salamanca: Sígueme

DURKHEIM, E. (1999) Dos leyes de la evolución penal, en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*. N°13, pp. 71-90

DURKHEIM, E. (1982) La División del trabajo social, Madrid: Akal

DUSCHATZKY, S. (comp.)(2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Buenos Aires: Paidós

ELIAS, N. (1994) Conocimiento y Poder, Madrid: La Piqueta: Endymión

ELEJA BARRIETA, F., PERERA, S., RUÍZ, A.(1991) Tractaments penitenciaris per fases. La visió dels afectats, Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya

ESTRELA, M.T. (2005) Autoridad y Disciplina en la escuela, México: Editorial Trillas

FERNÁNDEZ BESSA, C., SILVEIRA GORSKI, H., RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, G., RIVEIRA BEIRAS, I. (Eds.) (2010) Contornos bélicos del estado securitario. Control de la vida y procesos de exclusión social, Barcelona: Anthropos/ Observatori del sistema penal i els drets humans(OSPDH) de la Universidad de Barcelona

FERRAJOLI, L. (1995), Derecho y Razón. Teoría del garantismo penal, Madrid:Trotta

FIRST, M.B., FRANCES, A., PINCUS, H.A. (2005) DSM-IV-TR. Guía de uso: complemento del DSM-IV-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, texto revisado), Barcelona: Masson

FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO-FISCAL DE SALA COORDINADORA DE MENORES (2008) Protocolo de inspecciones a centros de protección, Madrid, noviembre de 2008.

FONTANA, D. (2000) EL control del comportamiento en el aula, Barcelona. Paidós

FOUCAULT, M. (1986) “Por que hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto”, en Álvarez-Uría, F., Varela, J. (eds.) *Materiales de sociología crítica*, Madrid: La Piqueta

FOUCAULT, M. (1989) “El ojo del poder”, en Bentham, J.: *El Panóptico*, Madrid: La Piqueta

FOUCAULT, M. (1990) Tecnologías del Yo y otros textos afines, Barcelona: Paidós/Bellaterra: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona

FOUCAULT, M. (1991) “La gubernamentalidad”, en AA.VV., *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta

FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del Poder*, Madrid: La Piqueta: Endimión

FOUCAULT, M. (1998) *Historia de la locura en la época clásica*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica

FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

FOUCAULT, M. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

FRAILE, P.(1987) *Un espacio para castigar. La cárcel y la ciencia penitenciaria en España (siglos XVIII-XIX)*, Barcelona: Ediciones del Serbal

GALTUNG, J. (1969) “Violence, peace and Peace Research” en *Journal of Peace Research*, Vol.6, Nº 3, pp.167-191

GALTUNG, J. (2003) *Violencia cultural*, Bilbao: Gernika-Lumo/Gernika Gogoratz.

GALVÁN, V. (2010) *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*, Barcelona: Virus Editorial

GARCÍA BORÉS ESPÍ, J.M (1993) La finalidad reeducadora de las penas privativas de libertad en Cataluña. Tesis doctoral, Barcelona: Departamento de Psicología Social. Universidad de Barcelona

GARCÍA-BORÉS, J. Y PUJOL, J. (coords) (1994) Los “no-delincuentes”. Como los ciudadanos entienden la criminalidad, Barcelona: Fundación La Caixa

GARCÍA BORÉS ESPÍ, J.M (2003) “El impacto carcelario”, en Bergalli (coord), *Sistema penal y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo blanch alternativa

GARCÍA MÉNDEZ E. (1991) “Niño abandonado, niño delincuente”, en *Nueva sociedad*, N° 112, marzo-abril, pp.124-135

Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/1985_1.pdf

GARCÍA MÉNDEZ E (1991) “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina”, en Emilio García Méndez y María del Carmen Bianchi (comps.) *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*, Buenos Aires: UNICRI/ Galerna

Disponible en <http://www.escr-net.org/docs/i/408743>

GARCÍA MÉNDEZ E. (2004) “Bases para una reconstrucción- deconstrucción histórica de las practicas de privación de libertad de la infancia-adolescencia”, en García Méndez : *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Prólogo de Mary Beloff, Buenos Aires: Editores del Puerto.

En: http://www.iin.oea.org/Bases_para_la_reconstruccion.pdf

GARRIDO GENOVÉS (1989) Pedagogía de la delincuencia juvenil, Barcelona: Ediciones CEAC

GARLAND, D (1999) Castigo y Sociedad moderna, México: Siglo veintiuno

GARLAND, D. (2005) La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea, Barcelona: Gedisa

GARREAUD, A., MALVENTI, D. (2008) “Manifiesto sobre el poder terapéutico. El advenimiento de la gubernamentalidad terapéutica en las prisiones, y no sólo”, en la *Revista Viscera*, N° 2, Barcelona pp.6-11.

En:http://boletintokata.files.wordpress.com/2011/06/revista_viscera_002_poderterapepec3baticol.pdf

GIDDENS, A (1994) El capitalismo y la moderna teoría social, Barcelona: Editorial Labour

- GIDDENS, A. (1998) Sociología, Madrid: Alianza Editorial
- GIMÉNEZ-SALINAS, E., GONZALEZ ZORRILLA, C. (1988) “Jóvenes y cuestión penal en Europa”, en Andrés Ibáñez, P.(coord.) *Jueces para la democracia. Información y Debate*, N° 3, pp.17-126
- GOFFMAN, E. (1970) Los Internados: Ensayos sobre la situación social se los enfermos mentales, Buenos Aires: Amorrortu
- GOFFMAN, E. (1998) Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires: Amorrortu
- GONZÁLEZ DE PABLO, A. (1995) “Sobre la configuración del modelo de pensamiento de la higiene actual: el caso español”, en *Dynamis*, N° 15, pp. 267-299.
Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Dynamis/article/viewFile/108745/165452>
- GONZÁLEZ PLACER FERNANDO (2009) “Humillar y educar: dos pájaros de un tiro” en *La humillación. Técnicas y discursos para la exclusión social*, Barcelona: Biblioteca del Ciudadano, Ediciones Bellaterra
- GONZÁLEZ ZORRILLA, C. (1985) “La justicia de menores en España”, epílogo en Gaetano de Leo: La justicia de menores, Barcelona: Editorial Teide
- GOROSTIZA JON-M. LANDA (2004) "El modelo de intervención penal frente a la delincuencia juvenil: una aproximación crítica a la lo 5/2000". Ponencia en la Jornada sobre “El enjuiciamiento penal de menores”, 3 de marzo de 2004, Facultad de Derecho de Burgos.
- GRUPO DE TRABAJO SOBRE MALTRATO INFANTIL DEL OBSERVATORIO DE LA INFANCIA (2006) Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos. Observatorio de la Infancia, Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- HALES, R.E., YUDOFKY, S.C., TALBOTT, J.A. (2000) DSM-IV. Tratado de psiquiatría, Barcelona: Masson
- HIGUERA GUIMERA, J.F. (2003) Derecho penal juvenil, Barcelona: Bosch
- HARWOOD, V (2009) El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta, Madrid: Morata
- HUAQUÍN M., V.R. (2007) Psicología del Aprendizaje Escolar .Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno, Universidad de Santiago de Chile - Facultad de Humanidades, Departamento de Educación
<http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/PSICOLOGIAAPRENDIZAJEESCOLAR.pdf>

HULSMAN, L. (1981) “La criminología crítica y el concepto del delito”, en AA VV: *Abolicionismo penal*, Buenos Aires: Ediar

Disponible en: <http://www.itecrs.org/artigos/criminologia/2.pdf>

HULSMAN, L. (2007) “Abolicionismo Penal y Deslegitimación del Sistema Carcelario”. Conferencia de Louk Hulsman. En el marco del Programa UBA XXII: Universidad en la Cárcel, en el Centro Universitario de Devoto, Argentina, 12 de Septiembre de 2007. Traducción Alejandra Vallespir.

Disponible en: <http://portal.uclm.es/portal/page/portal/IDP/homenajehulsman/abolicionismo-penal-y-deslegitimacion-del-sistema-carcel.pdf>

HUMAN RIGHTS WATCH (2002) España y Marruecos. Callejón sin salida: Abusos cometidos por las autoridades españolas y marroquíes contra niños migrantes, mayo de 2002, Vol.14, No. 4 (D)

JANOWITZ, M. (1995) “Teoría social y control social”, en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, N°6/7. Disponible en:

http://www.catedras.fsoc.uba.ar/pegoraro/Materiales/Janowitz_Teoria_Social_Control_Social.PDF

JIMÉNEZ BAUTISTA F., MUÑOZ MUÑOZ F.A. (2004) Violencia estructural. En: Mario López Martínez (dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición especial, Tomo II, Granada: Editorial Universidad de Granada, p. 1227

JIMÉNEZ BAUTISTA F. (2012) “Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm.58, pp.13-52, Universidad Autónoma del Estado de México.

En: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10520680001>

JIMÉNEZ DE ASÚA, L (1934) Ley de vagos y maleantes. Un ensayo legislativo sobre peligrosidad sin delito, Madrid: Reus

JIMÉNEZ FRANCO, D. (2005) “El enemiguito. Justicia penal para niños”, en *Acciones e investigaciones sociales*, Revista de la Escuela Universitaria de Estudios Sociales, n°21, Universidad de Zaragoza, pp.275-299

JIMÉNEZ FRANCO, D. (2006) “Éste niño no es un niño. Exclusión social, alarma social, pasajes al acto y criminalización”, en Manzanos, C. (coord.) *Infancia y juventud marginadas. Políticas sociales y criminales*, Vitoria-Gateiz: IKUSBIDE, pp.81-90

KAZDÍN A.E. (1993) “Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: Avances de la investigación”, en *Psicología Conductual*, Vol. 1, N°1, pp. 111-144

- KRISBERG, B., AUSTÍN, J. F. (1993) *Reinventing juvenile justice*, Newbury Park: Sage
- KROPOTKINE, P. (1977) *Las prisiones*, Barcelona: Pequeña biblioteca Calamus Scriptorius
- LARROSA, J. (Ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta
- LERENA, C. (1983) *Reprimir y Liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Editorial Akal
- LOCKE, J. (1990) *Ensayo sobre el gobierno civil*, Madrid: Aguilar
- LOPEZ HERNANDEZ, G. M. (1989). *Condición marginal y conflicto social*, Madrid: Ediciones Talasa
- LUNA GONZÁLEZ E. (2010) *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis Doctoral, Barcelona: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- MALVENTI, D. (2008) “La mueca de la no-persona en el derecho positivo de la violencia terapéutica”, en *Oficina Social antropología y prisión: Territorios de la terapia*, Barcelona, Marzo, 2008. Disponible en:
<http://www.antropologies.org/terapia/20080326-La%20mueca%20de%20la%20no%20persona%20%28ponencia%20Jornadas%29.pdf>
- MALVENTI, D. (2009) *Curar y reinsertar. Líneas de fuga de la máquina penal contemporánea*. Tesis Doctoral, Barcelona: Departamento Antropología Cultural e Historia de América y África, Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona.
- MANZANOS C. (coord.), (2006). *Infancia y juventud marginada. Políticas sociales y criminales*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones Iksbide
- MANZANOS C.(2006) “La mirada adultocrática. Educación punitiva frente a educación liberadora”. En *Infancia y juventud marginada. Políticas sociales y criminales*, Vitoria-Gasteiz: Ediciones Iksbide, pp. 51-64
- MARTÍNEZ REGUERA., E. (1999) *Pedagogía para maleducados*, Madrid: Ediciones Quilombo
- MARTÍNEZ REGUERA., (2001) *Cuando los políticos mecen la cuña*, Madrid: Ediciones Quilombo

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, M. (2004) “El sur que amaba el profesor Baratta. Latinoamerica como referente material para la construcción de la criminología crítica” en *Revista Anthropol. Huellas del conocimiento: Alessandro Baratta. El pensamiento crítico y la cuestión criminal*, N° 204, pp 125-126

MARTINIS, P., REDONDO P. (comps.)(2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial

MARX, C., WEBER, M., DURKHEIM,E.(2007) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Edición, presentación y postfacio de Fernando Álvarez Uría, Madrid: Morata

MASSOT LAFÓN M.I. (2003) *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer

MASSOT LAFÓN,I., DORIO ALCARAZ, I., SABARIEGO PUIG, M.,(2004) “Estrategias de recogida y análisis de la información”. En Bisquerra Alzina (coord.)*Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Miralla

MATHIESEN, T. (1999) *On Globalisation of Control: Towards an Integrated Surveillance System in Europe*, London: Statewatch

MATTHEWS, R. (2003) *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Edicions Bellaterra

MEAD G.H. (1999) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista de conductismo social*, Barcelona: Paidós

MEAD, G.H. (1991)”La génesis del self y el control social”, en *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)* N° 55, pp.165-186

MELÓN, A. (2003) “Teoría política y sociedad: La beneficencia como espejo social”, en Bergalli (coord.) *Sistema penal y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch

MELLOSSI, D.-PAVARINI,M.(1987) *Cárcel y Fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*, México: siglo veintiuno editores.

MELOSSI, D. (1992), *El Estado del control social. Un estudio sociológico de los conceptos de Estado y control social en la conformación de la democracia*, México D.F.: Siglo Veintiuno

MERQUIOR, J. C. (2000) “Foucault”. Collección “Pensadores del siglo 20”.Aténas: Εκδόσεις Πατάκη (Ediciones Pataki) [primera edición en inglés Fontana Press: 1985]

MONTEROS S. G. (2007) La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrantes marroquíes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia. Tesis doctoral, Madrid: Departamento de antropología social y pensamiento filosófico español, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid

MOREU A.C. (2006) “La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas” en *Revista de Educación*, N° 340, pp. 755-785

MOSCÓNI, G. (1997) “Tiempo social y tiempo de cárcel” en Dobón, Rivera Beiras (coords.) *Secuestros institucionales y Derechos humano: La cárcel y el manicomio como laberintos de obediencias fingidas*, Barcelona: María Jesús Bosch

MOYA OLLÉ, J., ANGUERA ARGILAGA, M.T. (2010) “Problemes de comportament en infants i adolescents a Catalunya: trastorn per dèficit d’atenció i trastorn de conducta, necessitats educatives que generen.” Síntesi de l’estudi lliurat al Parlament de Catalunya el 30 de març de 2010, en *Educació Inclusiva*, N°4, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_4.pdf

MOYANO MANGAS, S. (2007) Retos de la Educación Social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la Educación de las Infancias e Adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Tesis doctoral, Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de Educación, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

MUEL (1991) “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal” en AA VV.: *Espacios de Poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta

MÜLLER, V.R. (1996) El Niño ciudadano y otros niños: concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con "el niño" del Ayuntamiento de Porto Alegre. Tesis doctoral, Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

NEUMAN, E.: “La prisión como control social en el neoliberalismo. En <http://info.juridicas.unam.mx/inst/evacad/eventos/2004/0902/mesa4/117s.pdf>

NUÑEZ, V. (1988) Modelos educativos: Inscripción y efectos. Tesis doctoral, Barcelona: Facultad de Pedagogía, Universidad Central de Barcelona.

NUÑEZ, V. (1999) Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio, Buenos Aires: Ediciones Santillana

NUÑEZ, V. (2005) "Prologo". En Bernfeld, S., *La Ética del chocolate: aplicaciones del psicoanálisis en educación social*, Barcelona: Gedisa, pp. 9-25

NUÑEZ, V.(2007) "Prologo". En Bauman, Z, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Editorial Gedisa

NUÑEZ, V. (2007) "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Ponencia en la Conferencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007
<http://www.redligare.org/spip.php?article64>

NUÑEZ, V. (coord.)(2010)*Encrucijadas de la educación social*, Barcelona: Editorial UOC

OBSERVATORI DEL SISTEMA PENAL I ELS DRETS HUMANS DE UNIVERSITAT DE BARCELONA (OSPDH)(2005) *El populismo punitivo. Análisis de las reformas y contrarreformas del Sistema Penal en España (1995-2005)*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Regidoria de Dona i Drets Civils.

OBSERVATORI DEL SISTEMA PENAL I ELS DRETS HUMANS DE UNIVERSITAT DE BARCELONA (OSPDH) (2006) *La cárcel en el entorno familiar*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Regidoria de Dona i Drets civils

OBSERVATORI DEL SISTEMA PENAL I ELS DRETS HUMANS DE UNIVERSITAT DE BARCELONA (coord.) (2008)*Privación de libertad y Derechos Humanos. La tortura y otras formas de violencia institucional*, Barcelona: Icaria

OBSERVATORI DEL SISTEMA PENAL I ELS DRETS HUMANS-GRUPO DE MENORES (2005) *Comentarios al anteproyecto de ley orgánica que reforma la LO 5/2000 de responsabilidad penal de los menores*. Universidad de Barcelona. Disponible en: www.ub.es/ospdh/investigaciones/Critica%20OSPDH%20al%20Anteproyecto%20Ley%20del%20menor.pdf

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992) *CIE 10 [décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades]: trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*, Madrid: Meditor

PADIAL ALBÁS, A.M., TOLDRÀ ROCA (coords.)(2007)*Estudios jurídicos sobre la protección de la infancia y de la adolescencia*, Valencia: Tirant lo Blanch

PARSONS, T. (1984) *El Sistema social*, Madrid: Alianza

PAVARINI, M. (2002) *Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

PAVARINI, M. (2011) “Estrategias de lucha: los derechos de las personas detenidas y el abolicionismo”, en OSPDH (eds) *Revista Crítica Penal y Poder*, N° 1, pp.56-68.

PEGORARO, J. S. (2003) “La violencia, el orden social y el control social penal”, en *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, No. 45.

En: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/pegoraro/Materiales/violencia_orden_social_control_social_penal.pdf

Pegoraro, J. S. (2006) “Notas sobre el Poder de Castigar”, en *Alter. Revista Internacional de Teoría, Filosofía y Sociología del Derecho*, N° 2, julio, Nueva Época: México.

Disponible en: http://www.alfonsozambrano.com/politica_criminal/pc-podercastigar.pdf

PÉREZ JIMÉNEZ, F. (2006) *Menores infractores: Estudio empírico de la respuesta penal*, Valencia: Tirant lo Blanch

PICORNELL LUCAS, A (2006) *La Infancia en desamparo*, Valencia: Ediciones Nau llibres

PITCH T. (1995) *Limited Responsibilities. Social Movements and Criminal Justice*, London: Routledge

PITCH T. (1996) “¿Qué es el control social?”, en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, N° 8.

PLATT, A.M., (1982) *Los “salvadores del niño” o la invención de la delincuencia*, México: Siglo veintiuno autores

RANCIÈRE, J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, La Boca-Barracas: Editorial Tierra del Sur

REDONDO HERMOSA, E., MUÑOZ CANON R. (1998) *Manual de Buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid, Federación de Asociaciones para la Prevención del maltrato infantil, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales

REDONDO P., MARTINES P., (comps.)(2006), *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante editorial

RENDUELES OLMEDO G. (1998) “Psiquiatría como mano invisible del orden neoliberal” en Álvarez Uría, F. (comp.) *Neoliberalismo vs Democracia*, Madrid: Ediciones La Piqueta

RENDUELES OLMEDO G. (2000) “Que son, es decir, como se usan los psicofármacos. Manual de supervivencia.” En *El Rayo Que No Cesa*. Boletín de Contrapsicología y Antipsiquiatría Nº 2, Barcelona, Págs. 24-41.

RENDUELES OLMEDO G. (2004) “¿De qué hablan los psiquiatras cuando hablan de agresión?”, en Cabero Álvarez, A. (comp.) *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, Vol.4, Nº 1, pp. 7 - 36

RÍOS MARTÍN, J. C. (1993) *El menor infractor ante la ley penal*, Granada, Comares

RIOS MARTÍN, J. C.; SEGOVIA BERNABÉ, J. L.(1999): *La infancia en conflicto social: tratamiento socio-jurídico*. Madrid: Cáritas Española

RÍOS MARTIN, J., CABRERA CABRERA, P. (1999) *Mil voces presas*, Madrid, Pontificia Universidad Comillas.

RIVERA BEIRAS, I (1997) *La devaluación de los derechos fundamentales de los reclusos. La construcción jurídica de un ciudadano de segunda categoría*, Barcelona: María Jesús Bosch

RIVERA BEIRAS, I., BERNAL, C. (coord.)(2004) *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, Barcelona: Anthropos Editorial, Nº 204

RIVERA BEIRAS, I. (2005) *Recorridos y posibles formas de la penalidad*, Barcelona: Ediciones Anthropos/ Observatori del sistema penal i els drets humans (OSPDH) de la Universitat de Barcelona

RIVERA BEIRAS, I., SILVEIRA H., BODELON E., RECASENS, A. (2006) *Contornos y pliegues del derecho*, Barcelona: Anthropos

RIVERA BEIRAS, I (2007) “Los presupuestos ideológicos de una justicia penal de/para los jóvenes (Hegemonía y Anomalías de un difícil vínculo social)” en Rivera Beiras(coord.) *Jóvenes y Adultos: el difícil vínculo social*, Barcelona: Anthropos

ROCA CHUST, T. (1974) *La casa del Salvador de Amurrio y sus métodos psicopedagógicos*, Álava: Diputación Foral de Álava. Consejo de Cultura

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. (2006) “La producción de los cuerpos en el espacio escolar”. En Martinis, P., Redondo, P.(comps.): *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del estante editorial

RODA, P. (2008) “La psiquiatrización del malestar social”, en *fírgoa-universidade pública de Universidad de Santiago de Compostela*, 23/8/2008

Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40595>

ROTHMAN, DAVID J. "Behaviour Modification in Total Institutions: A historical Overview", en *The Hastings Centre Report*, Vol.5, Nº1, February 1975, pp.17-24.

En:<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3560945?uid=3738128&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102376503957>

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2007) Metodología de la investigación cualitativa, Bilbao: Universidad de Deusto.

RUSCHE, G., KIRCHHEIMER, O. (1984) Pena y estructura social, Bogotá: Temis

SAMPSON,R.J., RAUDENBUSH, S.W.(2004) "Seeing Disorder: Neighborhood Stigma and the Social Construction of "Broken Windows"", en *Social Psychology Quarterly*, Vol. 67, No. 4, pp. 319–342

SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. (2009) La junta provincial de protección a la infancia de barcelona, 1908-1985: aproximación y seguimiento histórico. Barcelona: Secretaria de Infancia y Adolescencia- Departamento de Acción Social y Ciudadanía, Generalitat de Catalunya.

SAVE THE CHILDREN-U.K. (2009) Keeping children out of harmful institutions: Why we should be investing in family-based care. Disponible en: <http://www.centrosdemenores.com/?Informes-y-publicaciones>

SILVEIRA GORSKI, H. (1998) El modelo político italiano. Un laboratorio: de la tercera vía a la globalización, Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona

SKINNER, B.F. (1985) Walden Dos. Madrid: Ediciones Orbis

STUART, R.B., LEROY A., LOTT, J.R. (1972) "Behavioral contracting with delinquents: a cautionary note", en *Journal behavioral therapy & experimental psychiatry*, vol. 3, pp. 161-169.

En:<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/34039/0000316.pdf;jsessionid=28754F49ED165AD1F53EB5023016C3AC?sequence=1>

TERRADILLOS BASOCO, J (1981) Peligrosidad Social y Estado de Derecho, Madrid: Akal Editor.

TIZIO H. (2010) "La Casa de la Caridad de Barcelona" en Núñez, V. (coord.), *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*, Barcelona: Editorial UOC

TORRECILLA HERNÁNDEZ, L. (2008) Escuela y Cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX, Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

TOURAINE, A. (2005) Crítica de la modernidad, Madrid: Ediciones Temas de hoy

TOURAINE, A. (2009) La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI, Madrid: Paidós

VALERO MATAS, J.A. (2005) Instituciones y organizaciones sociales, Madrid: Thomson Editores

VARELA, J., ÁLVAREZ URÍA, F., (1991) Arqueología de la escuela, Madrid: La Piqueta

VENCESLAO PUEYO M. (2012) Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil. Tesis doctoral, Barcelona: Departamento Antropología Cultural e Historia de América y África, Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona.

VICIOSO C. (2006) “Las actuales políticas asistenciales y penales hacia la infancia y la juventud marginadas” en *Infancia y Juventud Marginada. Políticas Sociales y Criminales*, pps.9-17 Vitoria-Gasteiz, Ediciones IKUSBIDE

VON HIRSCH, A. (1998) Censurar y Castigar, Madrid: Editorial Trotta

VON HIRSCH, A. (1986) Doing Justice. The choice of punishments, Boston: Northeastern University Press

WACQUANT, L. (1999) “Suitable enemies”. Foreigners and immigrants in the prisons of Europe, en *Punishment & Society*, Vol 1(2) SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, pp. 215-222

Disponible en:

<http://iscte.pt/~apad/estesp/bibliografia/WACQUANT%20Suitable%20Enemies.pdf>

WACQUANT, L. (2001) Las cárceles de la miseria, Madrid: Editorial Alianza.

WACQUANT, L. (2010) Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización, Buenos Aires: Siglo XXI

WATSON, J.B. (1976) El conductismo, Buenos Aires: Editorial Paidós

WOODS, P. (1987) La escuela por dentro, Barcelona. Paidós/MEC

- YELA, M. (1996) “La evolución del conductismo”, en *Psicothema*, Vol.8, pp.165-186
- YOUNG, J. (2003) *La Sociedad “excluyente”.Exclusión social, delito y diferencia en la Modernidad tardía*, Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.
- ZAFFARONI, E.R.(2007) *El enemigo en el Derecho Penal*, Buenos Aires:Ediar
- ZAFFARONI, E.R. (2002) *Manual de Derecho Penal (Parte General)*, Buenos Aires: Ediar
- ZINO TORRAZA (2003) “El análisis de las instituciones y organizaciones del sistema penal: una propuesta metodológica”, en Bergalli, R. (coord.) *Sistema Penal y Problemas sociales*, Barcelona: Tirant lo Blanch

INFORMES/COMUNICADOS

AMNISTÍA INTERNACIONAL-SECCIÓN ESPAÑOLA

- “Si vuelvo, ¡me mato!”. Menores en centros de protección terapéuticos. Diciembre de 2009
- Recomendaciones de amnistía internacional. “Si vuelvo, ¡me mato!”Menores en centros de protección terapéuticos. Documentación y Comunicado de Prensa, 15 de octubre de 2009
- Definiciones. Si vuelvo, ¡me mato! Menores en centros de protección terapéuticos, Documentación y Comunicado de Prensa, 15 de diciembre de 2009
- “Si vuelvo, ¡me mato!”(II). Informe de seguimiento sobre la situación de menores en Centros de Protección Terapéuticos en España. Agosto de 2010
- “Los derechos humanos de los menores en Centros de Protección siguen sin garantizarse nueve meses después de las denuncias de Amnistía Internacional.” Comunicado de prensa, 15 de septiembre de 2010
- Avances y retrocesos desde el anterior informe. Documentación y Comunicado de prensa, 15 de septiembre de 2010

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS DE ANDALUCÍA: Nota de Prensa sobre el paso por el senado del proyecto de Ley Orgánica que modifica la Ley Reguladora de la Responsabilidad penal de los menores, 19 de octubre de 2005

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS DE ANDALUCÍA: Menores extranjeros no acompañados en Andalucía (MENA).Entre la represión y la protección. Junio de 2006

DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA: “Menores con trastornos de conducta en Andalucía”. Informe especial al Parlamento, noviembre de 2007

DEFENSOR DEL PUEBLO: “Centros de Protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social”. Informe monográfico, febrero de 2009

GRUPO DE MENORES DE ASOCIACION DE SEGUIMIENTO Y APOYO A PRES@S DE ARAGÓN (ASAPA): Informe sobre la situación de la protección y reforma de menores en Aragón. Marzo de 2008.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA

-Informe sobre los derechos de la infancia en riesgo en Barcelona y propuestas para garantizarlos, noviembre de 2006

-Informe al Parlamento 2008

- La protección de la infancia en situación de alto riesgo social en Cataluña, Informe extraordinario, junio 2009

- Informe al Parlamento 2010, 1ª edición febrero de 2011

SÍNDIC DE GREUGES DE LA COMUNITAT VALENCIANA, (2005). La implantación de los medios para hacer efectivas las medidas de reforma previstas en la ley orgánica 5/2000. Informe especial a las Cortes Valencianas

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M., COLECTIVO “AL JAIMA” (2003). “Racismo institucional: malos tratos de la administración española a los menores extranjeros no acompañados”. Comunicado, Tánger Enero de 2003

UNICEF-ESPAÑA: “Ni ilegales ni invisibles”. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España. Informe elaborado por Unicef España y el Consejo general de la abogacía española, 2009.

DOSSIERS-BOLETINES

AA VV: “Del Nen/a en perill al nen/a perillós/a”. Dossier de las Jornadas de reflexión y debate, 11-13 de abril 2002, C.S.O. La Lokeria, Hospital de Llobregat.

COLLA XICALLA: “Evitar no es tragar”. Comic, Valencia: Colectivo de denuncia y apoyo a menores perteneciente a la coordinadora estatal en solidaridad con las personas presas y a la coordinadora estatal de grupos en defensa de los menores.

COL·LECTIU TXINORRIS: “Con psicofármacos no se educa”, Dossier, Abril 2008
<http://conlosninosnosejuga.files.wordpress.com/2010/01/dossier-psicofarmacos.pdf>
<http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/04/dossier-psicofarmacos.pdf>
<http://www.scribd.com/doc/92278872/Col-lectiu-Txinorris-Psicofarmacos-Centro-de-Menores>

COMISIÓN DE INFANCIA Y JUVENTUD YATQTI?, SCOUTS SIERRA DE CAMEROS, ACG SECTOR DE INFANCIA, LA TAVAYA: “Centros de menores en La Rioja. Apuntes para la reflexión.” Dossier, marzo de 2010.

ENAJENAD@S. Publicación intermitente sobre salud mental y revuelta. Nº 1. Editado por Primera vocal, Madrid.

POPOTA: “Reflexiones al respecto del tratamiento de la delincuencia juvenil, con notas y un pequeño cuento” en el Rayo que no cesa. Boletín de Contrapsicología y Antipsiquiatría, Nº4, 2002, Barcelona. Págs.25-42

TEXTOS LEGISLATIVOS

Constitución española, BOE núm. 311 de 29 de Diciembre de 1978

-INTERNACIONALES/ EUROPEOS

Carta Europea de los Derechos del Niño (DOCE nº C 241, de 21 de Septiembre de1992).

Convención de Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989 [Ratificada por España el 30 de noviembre de 1990 (RCL 1990, 2712)]

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984.

Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948

Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de RIAD), adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990.

Recomendación(2008)11 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Reglas Europeas para infractores juveniles sometidos a sanciones o medidas, adoptada en fecha 5 de noviembre de 2008 [Adoptadas por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 45/113, 14 de diciembre de 1990]

Reglas De Las Naciones Unidas Para La Protección De Los Menores Privados De Libertad (adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990)

Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de Menores (Reglas de Beijing), aprobadas por la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 40/33, de 29 de noviembre de 1985.

Naciones Unidas - Comité de los derechos del niño

- Observación general N° 8 (2006) El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros) (CRC/C/GC/8), 21 de agosto de 2006

- Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention. Third and fourth periodic reports of States parties due in 2008, Spain (CRC/C/ESP/3-4). 20 November 2009

- Consideration of reports submitted by states parties under article 44 of the convention. Concluding Observations: Spain (CRC/C/ESP/3-4). 29 September 2010

Comité Económico y Social Europeo: Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre «La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea» (2006/C 110/13)

- *ESTATALES*

Código penal y Ley penal del Menor (2007), Valencia: Tirant lo Blanch

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil [BOE Núm. 15, de 17 de enero de 1996]

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social y el Reglamento (Real decreto 2393/2004, de 30 de diciembre)

LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores [BOE n.m. 11, de 13 de gener de 2000]

LEY ORGÁNICA 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

REAL DECRETO 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Reglamento Penitenciario aprobado por el Real Decreto 190/1996, de 9-2, de reforma completa del Reglamento Penitenciario aprobado por Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo

Leyes estatales derogadas:

Ley 36/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. Publicado en BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970

Ley orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los juzgados de menores [BOE núm. 140/1992, de 11 de junio de 1992]

-AUTONÓMICOS

Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia [BOE Núm.156]

Ley 27/2001, de 31 de diciembre, de Justicia Juvenil de Cataluña

Decreto 2/1997, de 7 de enero [DOGC 13/1/97] y sus modificaciones por el Decreto 22/1997 [DOGC. núm. 2321, de 31 de enero de 1997] y el Decreto 127/97 [DOGC 30/5/97]

Circular 1/2008, de la Dirección General de Ejecución penal en la Comunidad y de Justicia juvenil, sobre disposiciones comunes de funcionamiento de los Centros Educativos

Leyes autonómicas derogadas:

Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, modificada por la Ley 8/2002, de 27 de mayo, que regula la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social

